

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Komunikace mezi učiteli a rodiči

Diplomová práce

| | |
|-------------------|---|
| Autor: | Kateřina Beková |
| Studijní program: | Učitelství pro základní školy |
| Studijní obor: | Učitelství pro 1. stupeň základní školy |
| Vedoucí práce: | Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. |
| Oponent práce: | PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D. |



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Beková

Studium: P17P0060

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Komunikace mezi učiteli a rodiči**

Název diplomové práce AJ: Communication between teachers and parents

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje problematice komunikace mezi učitelem a rodičem a reflektuje její proměny v historickém kontextu. Diplomová práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se věnuje problematice komunikace ve školství, historickému vývoji a změnám přístupů ke komunikaci ve školství. Empirická část je vedena jako kvalitativní výzkum. Cílovou skupinou jsou učitelé 1. st. ZŠ, se kterými je veden rozhovor. Cílem práce je zjistit, jaké změny v komunikaci mezi rodiči a učiteli vnímají samotní učitelé 1. st. ZŠ.

1. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
1. HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X.
1. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Členská knihnice (Svoboda).
1. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
1. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. *Pedagogické a psychologické studie*. ISBN 80-04-21854-7.
1. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2863-6.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 17.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Komunikace mezi učiteli a rodiči zpracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí závěrečné práce a použila jsem jen uvedené prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., za odbornou přípravu a metodologickou pomoc při zpracování mé práce. Poděkování patří i všem respondentům, kteří se podíleli na empirickém šetření.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice komunikace mezi učitelem a rodičem a reflektuje její proměnu v historickém kontextu. Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se věnuje problematice komunikace ve školství, historickému vývoji a změnám přístupů ke komunikaci ve školství. Empirická část je vedena jako kvalitativní výzkum. Cílovou skupinou jsou učitelé 1. stupně ZŠ, se kterými je veden rozhovor. Cílem práce je zjistit, jaké změny v komunikaci mezi rodiči a učiteli vnímají samotní učitelé 1. stupně ZŠ.

Celý text práce je rozdělen na tři části. První část zahrnuje teoretické ukotvení a orientuje se na vymezení základních pojmů, které souvisejí s tématem komunikace mezi učiteli a rodiči. Druhá část diplomové práce se zabývá metodou sběru a analýzy dat. V práci bylo využito kvalitativního výzkumu, který byl veden pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Celkem bylo provedeno deset rozhovorů s učiteli základních škol a jejich analýze je věnována část třetí. V závěru práce jsou vyhodnocena a interpretována výsledná zjištění.

BEKOVÁ, Kateřina. *Komunikace mezi učiteli a rodiči*. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. Vedoucí práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., s. 94

Klíčová slova: školství, učitel, rodič, komunikace, spolupráce učitelů a rodičů

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of communication between teachers and parents and reflects its transformation in a historical context. The diploma thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part is about the issue of communication in education, historical development, and changes in approaches to communication in education. The empirical part is conducted as qualitative research. The target group consists of elementary school teachers with which is conducted the interview. The aim of the work is to find out what changes in communication between parents and teachers are perceived by the elementary school teachers themselves.

The whole text of the thesis is divided into three parts. The first theoretical part includes basic terminology and focuses on the definition of primary concepts related to the topics of communication between teachers and parents. The second part of the diploma thesis deals with the method of data collection and analysis. As research method was used qualitative research, which was conducted by using semi-structured interviews. Ten interviews completed with primary school teachers are analyzed in the third analytical part. The conclusion of the diploma thesis is focused on the interpretation and evaluation of gained results from qualitative research.

BEKOVÁ, Kateřina. Communication between teachers and parents. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. Supervisor Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D., s. 94

Keywords: education, teacher, parent, communication, cooperation between teachers and parents

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 11 |
| 1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ | 12 |
| 1.1 PŘEHLED VÝVOJE ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH | 12 |
| 1.1.1 STRUČNÝ PŘEHLED VÝVOJE ŠKOLSTVÍ DO 20. STOLETÍ | 12 |
| 1.1.2 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ V 1. POLOVINĚ 20. STOLETÍ | 12 |
| 1.1.3 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ PO 2. SVĚTOVÉ VÁLCE | 13 |
| 1.1.4 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ V LETECH 1948–1989 | 13 |
| 1.1.5 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989 | 15 |
| 1.1.6 VÝVOJ MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL V DRUHÉ POLOVINĚ 20. STOLETÍ | 16 |
| 1.2 UČITEL A RODIČ | 17 |
| 1.2.1 HISTORIE VÝVOJE UČITELSKÉ PROFESE | 17 |
| 1.2.2 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE | 19 |
| 1.2.3 ROLE UČITELE | 21 |
| 1.2.4 RODIČ JAKO RODINA | 23 |
| 1.2.5 PODOBA ČESKÉ RODINY BĚHEM 20. STOLETÍ | 25 |
| 1.2.6 RODINA A ŠKOLA | 27 |
| 1.3 KOMUNIKACE | 27 |
| 1.3.1 POJEM KOMUNIKACE | 27 |
| 1.3.2 ZÁSADY KOMUNIKACE | 28 |
| 1.3.3 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE | 28 |
| 1.3.4 ZNAKY KOMUNIKACE | 29 |
| 1.3.5 FUNKCE KOMUNIKOVÁNÍ | 30 |
| 1.3.6 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE | 30 |
| 1.3.7 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE | 32 |
| 1.4 KOMUNIKACE S RODIČI | 35 |
| 1.4.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI | 35 |

| | | |
|---------|--|----|
| 1.4.2 | PŘÍLEŽITOSTI KOMUNIKACE S RODIČI | 36 |
| 1.4.2.1 | KOMUNIKACE POMOCÍ TECHNOLOGIÍ | 36 |
| 1.4.2.2 | TŘÍDNÍ SCHŮZKY | 36 |
| 1.4.2.3 | TRIPARTITA | 37 |
| 2 | KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ | 38 |
| 2.1 | METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 38 |
| 2.1.1 | KVALITATIVNÍ VÝZKUM | 38 |
| 2.1.2 | POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR | 39 |
| 2.1.3 | STRUKTURA ROZHOVORU | 40 |
| 2.2 | VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 42 |
| 2.3 | VÝZKUMNÝ SOUBOR | 42 |
| 2.4 | REALIZACE A LIMITY VÝZKUMU | 45 |
| 2.5 | ETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU | 46 |
| 3 | ANALÝZA ROZHOVORŮ | 48 |
| 3.1 | METODY ANALÝZY DAT | 48 |
| 3.2 | KATEGORIZACE ROZHOVORŮ | 48 |
| 3.3 | SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ | 49 |
| 3.3.1 | UČITEL A JEHO POSTAVENÍ PŘED ROKEM 1989 | 49 |
| 3.3.2 | ZMĚNA POSTAVENÍ UČITELŮ PO ROCE 1989 | 51 |
| 3.3.3 | POSTAVENÍ UČITELŮ V DNEŠNÍ DOBĚ | 51 |
| 3.3.4 | VZTAHY UČITELŮ A RODIČŮ PŘED ROKEM 1989 | 52 |
| 3.3.5 | VZTAHY UČITELŮ A RODIČŮ PO ROCE 1989 | 55 |
| 3.3.6 | ANGAŽOVANOST RODIČŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ | 57 |
| 3.3.7 | KOMUNIKACE S JEJÍ PODOBA PŘED ROKEM 1989 | 62 |
| 3.3.8 | ZMĚNA V KOMUNIKACI PO ROCE 1989 | 63 |
| 3.3.9 | TŘÍDNÍ SCHŮZKY | 67 |
| 3.3.10 | DISTANČNÍ VÝUKA A S NÍ SPOJENÉ ZMĚNY | 69 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.3.11 | CELKOVÉ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI | 71 |
| 3.4 | INTERPRETACE DAT | 74 |
| 3.5 | DISKUSE | 78 |
| | ZÁVĚR | 80 |
| | POUŽITÁ LITERATURA | 81 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 86 |
| | PŘÍLOHA I – OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU | 87 |
| | PŘÍLOHA II – UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU | 89 |

ÚVOD

Diplomová práce, *Komunikace mezi učiteli a rodiči* se zabývá pedagogickou komunikací mezi učiteli a rodiči a rozdíly, ke kterým v ní došlo v historickém kontextu. Diplomová práce se konkrétně zaměřuje na porovnání období před rokem 1989 a po roce 1989. Cílem mé práce je reflektovat a zhodnotit proměny a vývoj v komunikaci mezi učiteli a rodiči a změny v postavení učitelů s ohledem na historický kontext.

Téma komunikace mezi učiteli a rodiči jsem si zvolila z toho důvodu, že se jedná o neoddělitelnou součást pedagogické profese a týká se učitelů napříč všemi stupni vzdělávání. Komunikace s rodiči tvoří základ dobré spolupráce školy a rodiny a utváří vhodné a příjemné prostředí pro vzdělávání žáků.

Teoretická část diplomové práce obsahuje kapitoly, které se týkají vývoje školství v českých zemích. Dále jsou tu kapitoly zabývající se pojmy učitel a rodič, vývojem učitelské role a podobou rodiny během 20. století. Jsou zde také kapitoly věnující se problematice komunikace v obecné rovině. V závěru teoretické části je analyzována spolupráce mezi rodiči a učiteli.

Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu, který se zaměřoval na komunikaci učitelů a rodičů a její proměnu v historickém kontextu. Cílovou skupinou výzkumu jsou učitelé a učitelky 1. stupně základní školy, se kterými byly vedeny polostrukturované rozhovory. V závěrečné části práce jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření, které vypovídají o tom, jaké rozdíly v komunikaci mezi učiteli a rodiči vnímají učitelé základních škol v období před rokem 1989 a po roce 1989.

V závěrečné části práce jsou porovnány výsledky výzkumného šetření praktické části diplomové práce s teoretickou částí a dalšími realizovanými výzkumy.

1 TEORETICKÉ UKOTVENÍ

Teoretická část se věnuje historickému vývoji školství v českých zemích, problematice komunikace ve školství, historickému vývoji a změnám přístupů ke komunikaci ve školství.

1.1 PŘEHLED VÝVOJE ŠKOLSTVÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH

1.1.1 STRUČNÝ PŘEHLED VÝVOJE ŠKOLSTVÍ DO 20. STOLETÍ

Počátky školství se pojí s církví, která byla historicky nositelkou vzdělanosti, jak na našem území, tak i ve světě. Ve feudální společnosti škola společně s výchovou sloužila jako upevňující a stabilizující nástroj. Ve škole byli vzděláváni budoucích kněží a světští feudálové. (Kovaříček, 1989, s. 3–6)

Změna nastala ve 13. století, kdy rozvoj měst vyžadoval větší množství vzdělaných občanů, což vedlo k vzniku a rozvoji školy laické. I přes vznik farních a městských škol nemělo vzdělání podobu lidového charakteru. V 16. století již existovaly dvě ucelené soustavy vzdělání – utrakvistická a katolická, jejich rozvoj byl přerušen bělohorskou katastrofou. (Kovaříček, 1989, s. 3–6)

Zásadní změnu do vývoje školství přinesla tereziánská školská reforma a vydání Všeobecného školního řádu roku 1774. Autorem nové školské reformy byl Ignác Felbiger, který zároveň sepsal Methodní knihu. Tato kniha byla zásadní při přípravě učitelů na novou praxi, vedla je k hromadné (frontální) výuce ve třídě, obsahovala metodické postupy a detailně popisovala všechny pedagogické zásady. Nová školská reforma reagovala na potřebu vznikající manufakturní a strojové výroby, neboť byli zapotřebí pracovníci alespoň se základním vzděláním. Reforma vyzývala rodiče, aby posílali své děti do školy. Zároveň se zaměřovala na mnoho podpůrných kroků, jako bylo vybudování škol ve všech farních obcích, vydávání učebnic a v neposlední řadě vzdělávání budoucích učitelů. (Morkes, 2006)

Roku 1869 byl uveden v platnost Říšský školní zákon, který položil základ novodobé školské soustavy. Nad školami byl zaveden jednotný státní dohled, všechny vrstvy obyvatelstva dostaly rovné právo na elementární vzdělání, byly zavedeny reálie apod. (Kovaříček, 1989, s. 7–10)

1.1.2 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ V 1. POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Po vzniku Československé republiky se žádné výrazné změny ve školství nekonaly. Došlo k nahrazení vládnoucí buržoazie, a proto také změny ve školství odpovídaly jejím třídním zájmům. Z tohoto důvodu byl zrušen vliv církve. Učitelé se již nemuseli účastnit dozoru během

bohoslužeb, náboženské vyznání nemělo vliv na možnost stát se ředitelem školy. Došlo ke zrušení celibátu pro učitelky a zároveň k zrovnoprávnění učitelek s učiteli. (Kovaříček, 1989)

Roku 1919 byl zahájen proces postátňování všech škol na území republiky. K úplnému sjednocení školské soustavy došlo až o tři roku později, tedy roku 1922, a to v návaznosti na vydání Malého školského zákona. Došlo k prodloužení povinné školní docházky na osm let, přibyla možnost odhlásit děti z výuky náboženství. Nově se zavedlo vyučování občanské nauky, chlapeckých ručních prací a domácí nauky. (Kovaříček, 1989)

Během nacistické okupace Československé republiky došlo k markantním změnám, které komplexně zasáhly celý systém školství na našem území. Tyto změny se týkaly jak organizace, tak i obsahu vzdělávání. Hlavním cílem bylo snížit celkovou vzdělanost obyvatelstva. Na všech školách se vyučovalo v německém jazyce a řada škol byla přestěhována ze svých původních do zcela nevyhovujících budov. Majetek původních českých škol byl převeden na školy německé. Docházelo k vykrádání školních sbírek a knihoven. Mnoho učitelů bylo během okupace vězněno a posíláno na nucené práce. (Kovaříček, 1989, s. 13–16)

1.1.3 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ PO 2. SVĚTOVÉ VÁLCE

Po osvobození Československé republiky Rudou armádou nastalo období obnovy a budování škol. Roku 1945 vláda přijala Košický vládní program. Na řadu přišla očista školství po období nacistické okupace, která měla za cíl demokratizaci ve vzdělávání. Vzdělávání se neslo v duchu slovanství a mělo být dostupné pro všechny vrstvy obyvatelstva. V této době se konal 1. celostátní sjezd učitelstva, kde se mimo jiné vytyčily požadavky na vytvoření jednotné školy v návaznosti na již zmíněný Košický vládní program. S tímto krokem ovšem všechny strany nesouhlasily, a proto následovalo tzv. „období boje o jednotnou státní školu“. (Kovaříček, 1989, s. 16–17)

Díky prezidentskému dekretu č. 132 z roku 1945 se Československá republika stala jednou z prvních zemí na světě, kde bylo zavedeno vysokoškolské vzdělávání pro všechny učitele. Jedinou výjimku tvořili učitelé škol mateřských. (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, s. 16)

1.1.4 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ V LETECH 1948–1989

Situace se změnila po Vítězném únoru roku 1948, kdy byl 21. února jednomyslně přijat zákon o jednotné škole. Došlo ke zrušení platnosti všech bývalých předpisů a k přesnému rozčlenění československého školství. To se dělilo na školy mateřské, školy 1., 2. a 3. stupně. Povinná docházka byla stanovena od 6 do 15 let věku dítěte. Veškeré školy na území Československé

republiky byly státní. Vzorem pro školský systém na našem území se stal Sovětský svaz. (Kovaříček, 1989, s. 17–18)

Po usnesení ÚV KSČ z roku 1951, které se týkalo učebnic, se změnil i obsah vzdělávání, který od této doby spadal pod marxistickou a leninskou ideologii. (Kovaříček, 1989, s. 17–18) Roku 1953 přišly na řadu další změny. Byl přijat zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Povinná školní docházka byla zkrácena o jeden rok, ovšem nedošlo k žádnému snížení obsahu učiva, což následně vedlo k přetížení žáků. Změna nastala i v oblasti vzdělávání budoucích učitelů. Role učitele byla v komunistickém režimu velice důležitá. Z tohoto důvodu již nestačily pro přijetí uchazečům odpovídající studijní výsledky, ale hodnotily se i osobní postoje k vládnoucímu komunistickému režimu, veřejné projevy náboženské víry a sociální původ nejen uchazeče, ale i jeho rodičů. Vzdělávání učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně školy základní se vrátilo na středoškolskou úroveň. (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, s. 17–19)

60. léta přinesla jisté uvolnění od pouhého napodobování Sovětského svazu a začalo se dbát i na potřeby československého národa. Roku 1960 vyšel v platnost nový školský zákon. *„Posláním škol v Československé socialistické republice je vychovávat mládež a pracující v duchu vědeckého světového názoru v občany vzdělané, způsobilé osvojit si poznatky současné vědy a techniky, připravené ke společensky užitečné práci, v lidi tělesně zdatné, nalézající radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnuté ideami socialistického vlastenectví a internacionalismu – v uvědomělé občany Československé socialistické republiky, nadšené budovatele komunismu.“* (zákon č. 186/1960 Sb.) Povinná školní docházka se opět prodloužila na devět let, došlo ke vzniku nových typů škol. Nový školský zákon znamenal příznivější podmínky pro rozvoj škol. Změny nastaly i ve vzdělávání budoucích učitelů, které se opětovně vrátilo na vysokoškolskou úroveň. Objevovaly se tendence reflektovat dosavadní vývoj školství a stav školství do budoucna zlepšit. Tyto tendence byly ovšem brzy potlačeny, neboť Československá republika vstupovala do období normalizace. Obsah vzdělávání pro budoucí pedagogy prošel změnou ve smyslu posílení socialistických ideálů namísto odborných pedagogických otázek, které byly upozaděny. Učitel byl stranou charakterizován jako veřejný politický pracovník, tudíž se slibem zavazoval k aktivnímu prosazování politiky KSČ. Tento slib se netýkal pouze výchovně-vzdělávacího procesu, ale i soukromého života učitele, jeho postojů, hodnot a vystupování na veřejnosti. (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, s. 19–22)

Zákony České národní rady o státní správě ve školství (zákon č.48/1984 Sb.) a o školských zařízeních (zákon č.48/1984 Sb.) byly posledními zákony za socialismu, které se týkaly

základního a středoškolského vzdělání. Zabývaly se například problematikou nadaných žáků a třídami s rozšířenou výukou určitých předmětů. (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, s. 22)

Školství a celý školský systém prošly během komunistického režimu v Československé republice mnoha změnami. Tyto změny měly dopad jak na přípravu a vzdělávání budoucích pedagogů, tak i na podobu výuky žáků všech škol. Měnila se délka povinné školní docházky, rušily se a opět zakládaly pedagogické fakulty a měnily názvy institucí. Školství se zaměřovalo na ideje marxismu-leninismu a orientovalo se na Sovětský svaz. (Zounek, Šimáně, Knotová, 2017, s. 23)

1.1.5 VÝVOJ ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989

Listopad roku 1989 přinesl naší zemi výrazné politické změny a tyto změny se týkaly i oblasti školství. Vyšel v platnost nový zákon č.171/1990 Sb., o soustavě základních a středních škol. Tento zákon ustanovil délku povinné školní docházky na devět let, pro žáky, kteří ve školním roce 1989/1990 ukončili osmý ročník základní školy, nastala možnost absolvovat přijímací zkoušky na střední školu nebo pokračovat v plnění povinné školní docházky do devátého ročníku. Došlo ke zrušení systému jednotné školy a bylo umožněno zřízení škol soukromých a církevních. (zákon č. 171/1990 Sb.)

Významným milníkem se stalo vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílé knihy, která byla vypracována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a poté schválena Parlamentem. Tato kniha obsahuje celkem pět kapitol, které se postupně zabývají rozvojem vzdělávací soustavy, všemi stupni vzdělávání a také vzdělávací politikou. (Bílá kniha, 2001)

Parlament také přijal zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jsou zde stanoveny podmínky vzdělávacího procesu, vymezeny povinnosti a práva fyzických a právnických osob, určeny zásady a cíle vzdělávání. Zákon se také zabývá organizací a formou vzdělávání. V platnost také vešel zákaz jakékoliv činnosti politických stran, politických hnutí a jejich propagace či reklamy. (Školské zákony, 2004)

S rokem 2004 se pojí i rámcové vzdělávací programy, které tvoří obecně dané závazky, na základě nichž školy utváří školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy stanovují cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání daného vzdělávacího oboru a také vymezují jeho organizační uspořádání, profesní profil a podmínky průběhu a ukončení daného vzdělávání. Týkají se také podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami. Zároveň musí být rámcové vzdělávací programy stále aktuální a odpovídat nejnovějším poznatkům vědních disciplín. Souběžně musí odpovídat poznatkům z oblasti pedagogiky a psychologie ohledně účinných metod a organizačního uspořádání ve vzdělání, které odpovídá věku a rozvoji vzdělávaných. (Školské zákony, 2004)

Školský vzdělávací program musí být vypracován v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. V tomto programu je obsah vzdělávání uspořádán do předmětů či jiných ucelených celků. Školský vzdělávací program je vydán ředitelem školy či školského zařízení. Jedná se o veřejný dokument, do kterého je umožněno volně nahlížet. (Školský zákon, 2004)

1.1.6 VÝVOJ MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL V DRUHÉ POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Malotřídní školy jsou specifické tím, že alespoň v jedné učebně se společně vzdělávají žáci dvou nebo více ročníků. V dnešní době mohou být školy organizovány jako malotřídní pouze na 1. stupni základní školy. Od zavedení povinné školní docházky byly malotřídní školy nejrozšířenějším organizačním útvarem obecné školy. Se společenským rozvojem nastávaly vyšší nároky na výuku na školách, což v období první republiky vedlo k diskusím o změně výukových osnov, realizaci kurikula a zlepšení hygienických podmínek ve škole. K zřetelné změně došlo ale až v době poválečné. (Trnková, 2006)

V meziválečném období se systém školství jen mírně odklonil od původního rakousko-uherského modelu. V malotřídních školách se učilo podle zkrácených učebních osnov, a to znamenalo znevýhodnění pro žáky tohoto typu školy. Výrazná změna nastala po únorovém převratu roku 1948. Nový školský zákon pevně vymezil maximální počet žáků ve třídě na 40, výjimku představovala první třída, kde mohlo být nejvíce 30 žáků. Také došlo ke zřízení jednotné školy, což znamenalo, že i každý ročník malotřídní školy by měl tvořit samostatné oddělení, a pro všechny školy začaly platit stejné učební osnovy. Oficiálně byl pojem *malotřídní škola* v osnovách nahrazen pojmem *škola s menším počtem tříd*. Pro učitele malotřídních škol to znamenalo naplnit stejný obsah vyučování, jak tomu bylo na školách plně organizovaných. Kořínek (1978) uvádí, že ke zlepšení došlo u výborných učitelů, avšak tito učitelé netvořili většinu. Velká část učitelů malotřídních škol začala mít s naplněním osnov potíže, i když zákon umožňoval konsolidaci učiva. Nejvíce problémů vznikalo na škole jednotřídní, kdy i přes využití konsolidované výuky se mnoho pedagogů dostalo na kraj svých sil. Roku 1951 se Ministerstvo školství rozhodlo učinit opatření. Ve třídách nebylo možné spojovat sousední ročníky, což mělo vést k potlačení krácení vyučovacího obsahu. Dále byla zavedena možnost rozšířeného vyučování, to znamenalo prodloužení úvazku učitele a umožnilo sestavit rozvrh hodin dle potřeb jednotlivých ročníků. Tím pádem mohlo na některých hodinách

dojít k osamocenému vyučování jednoho ročníku. (Kořínek, 1975, Tupý, 1978) Další možnost, jak ulevit učitelům malotřídních škol, bylo přeřazení žáků pátého ročníku do nejbližší plně organizované školy. K tomuto přesunu mohlo dojít pouze v případě, že odchod posledního ročníku nezapříčiní výrazný pokles žáků a změny v organizaci školy. (Trnková, 2006)

V prvních deseti letech po válce došlo k výraznému navýšení počtu plně organizovaných prvních stupňů základních škol, ale přesto stále nedošlo ke zrušení malotřídních škol. To bylo vnímáno jako nerovnocenné podmínky vzdělávání pro obyvatele venkova. (Trnková, 2006)

1.2 UČITEL A RODIČ

Tato kapitola se věnuje vývoji role učitelů a rodičů. Popisuje, jak se vyvíjely nároky na vzdělávání učitelů primárních škol a jaká práva a povinnosti měli a mají učitelé a rodiče.

1.2.1 HISTORIE VÝVOJE UČITELSKÉ PROFESE

Učitelská profese je spojena s vývojem lidstva a lidské společnosti od prvopočátku. Výchova a vzdělávání byly spjaty s předáváním poznatků o pracovních dovednostech, ale také s všeobecným věděním, jako jsou poznatky o přírodě, nauka o člověku, mravní tradice a hodnoty. Krásným příkladem toho je předávání si znalostí řemesel. Jedinci se specializovali na své řemeslo, kterému pak učili i další generace. Nedílnou součástí tradovaného věděni bylo napříč kulturami i náboženství. Předávání těchto znalostí se věnovali stařešinové, kněží, šamani či náčelníci kmenů, dnes bychom je souhrnně mohli označit za prvotní edukátory. (Průcha, 2002)

Rozvoj učitelské profese je také spjat se vznikem písma a možností předávat znalosti a vědomosti jinak než pouze ústním tradováním. Ve starověku vznikaly první školy, což byly účelně vytvořené instituce se zaměřením na vzdělávání. Z toho vyplývá, že tyto instituce museli vést specializovaní profesionálové, kteří se věnovali edukaci a vzdělávání svých žáků. Z této doby neexistuje mnoho známých informací, ale například ve spisech Marca Fabia Quintiliana Základy řečnictví můžeme nalézt poznatky o vývoji učitelské profese v antickém Římě. Je zde doloženo, že učitelé se specializovali na jednotlivé obory – gramatiku, geometrii, hudbu, rétoriku, a dokonce rozdělovali žáky podle jejich schopností. (Průcha, 2002)

Ve středověku se nositelem vzdělanosti stala církev a učitelská profese byla součástí církevní edukace. Vyučovali sami kněží, a to primárně teologickou nauku. Výuka probíhala v klášterních a katedrálních školách v latině. Významným milníkem ve vývoji učitelské profese je vznik prvních univerzit. Ty byly přínosné k rozvoji celkové vzdělanosti a jejich absolventi většinou skončili jako učitelé v církevních a nově vznikajících měšťanských školách. (Průcha, 2002)

Od 17. století byla pedagogická profese ovlivněna myšlenkami Jana Amose Komenského, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozziho a dalších významných humanistických myslitelů. „*Ještě počátkem 17. století probíhalo vyučování na školách tak, že v jedné místnosti byli soustředěni žáci různého věku, rozdělení do skupin, vyučování několika učiteli. Vyučování bylo málo efektivní, žáci a učitelé se vzájemně rušili. V té věci J. A. Komenský navrhl důležitou inovaci: ‚Žactvo školy obecné, které musí být podrženo v této práci šest let, budiž rozděleno na šest tříd, pokud možno oddělených i místem, aby si děti vespolek nepřekážely.‘ (Velká didaktika, z roku 1632). Tento požadavek, teprve o mnoho let později běžně realizovaný, vedl k další specializaci v učitelské profesi – ke kategorii třídní učitel a učitel primárního stupně školy.*“ (Průcha, 2002)

Velkým mezníkem pro učitelskou profesi v českých zemích byla školská reforma vydaná za vlády Marie Terezie, kdy došlo ke změnám v přípravě pro učitelskou profesi. Od roku 1775 byly pro učitele triviálních škol zřizovány tříměsíční kurzy zvané preparandie a dále šestiměsíční kurzy pro učitele hlavních škol. Po absolvování těchto kurzů se stal účastník zprvu pomocníkem zkušeného učitele, po roce praxe se mohl pokusit složit zkoušku učitelské působnosti a stát se učitelem. Šlo o první propracovaný systém v přípravě vzdělávání budoucích pedagogů. Z různých historických pramenů je patrné, že ekonomické postavení kantorů nebylo nejlepší a učitelé často žili v bídě. (Průcha, 2002) V knize od historika J. Petráně je popsán vývoj jedné vesnické školy takto: „*Učitel patřil k vesnické intelektuální elitě a díky tomu se mu dostávalo patriční vážnosti. Učitelé dávali podněty k řadě prospěšných věcí, dlouho byli jedinými gramotnými lidmi na vsi, proto nemohli chybět u záležitostí, kde bylo třeba vést písemný záznam nebo napsat podání.*“ (Petráň, 2001, s. 180)

Již v 19. století se ozývali progresivní pedagogičtí odborníci a poukazovali na potřebu vysokoškolské přípravy učitelů. V dnešní době málo docenovaný odborník, pan Gustav Adolf Lindner patřil mezi progresivní pedagogy z konce 19. století, kterého lze považovat za zakladatele české pedagogické vědy. Roku 1874 vydal spis Vysoká škola pedagogická, v němž dokazoval potřebu vysokoškolské přípravy pro budoucí pedagogy. Podařilo se prosazení pedagogického semináře, který zaštitovala filozofická fakulta v Praze. Současně došlo k vzniku knihovny s publikovaným sborníkem. Jednalo se o první realizovaný pokus vytvořit vysokoškolské pracoviště pro přípravu pedagogů. (Průcha, 2002)

Po vzniku samostatné Československé republiky byl skupinou poslanců podán návrh k zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů, a to vyústilo v dlouholetý a ostrý politický boj. Do boje byla vtažena i Československá obec učitelská, která na 1. sjezdu učitelů formulovala podobu modelu samostatné pedagogické fakulty při univerzitě, která by poskytovala vzdělání

pro budoucí učitele obecných a měšťanských škol. Zajímavý je fakt, že tento navrhovaný model narážel na odpor představitelů různých fakult. Tito představitelé měli velký vliv na tehdejší Ministerstvo školství a národní osvěty, a z toho důvodu k realizaci vysokoškolské přípravy nedošlo. Prosazení legislativní cestou se nezdařilo, ovšem Československá obec učitelská našla jiné řešení. Dne 28. 9. 1921 bylo zveřejněno svolání o zřízení Školy vysokých studií pedagogických v Praze. O rok později vznikla pobočka i v Brně. Jednalo se o soukromou vzdělávací instituci, která pořádala dvouleté kurzy pro učitele formou přednášek a seminářů. Školy vysokých studií pedagogických se následně rozšířily i do Plzně, Českých Budějovic, Chrudimi a Zlína. K přerušení činnosti došlo až za německé okupace. (Průcha, 2002)

Po druhé světové válce se situace změnila. 27. října roku 1945 byl vydán dekret prezidentem republiky, který ustanovil, že učitelé škol všech druhů a stupňů získají patřičné vzdělání na pedagogických či jiných fakultách vysokých škol. S příchodem školního roku 1946/1947 došlo skutečně ke zřízení pedagogických fakult při univerzitách v Praze s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni, v Brně, Olomouci a Bratislavě. Československo se tudíž stalo jednou z prvních zemí na světě, kde se uskutečňovalo plné vysokoškolské vzdělávání univerzitního typu pro všechny učitele kromě učitelů mateřských škol. Během následujících let docházelo k institucionálním změnám vlivem politických rozhodnutí. Mezi lety 1959–1963 došlo ke zřízení pedagogických institutů, jež nahradily pedagogické fakulty. V září roku 1964 byly pedagogické fakulty opět obnoveny. (Průcha, 2002)

1.2.2 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESÍ

Za učitele či též edukátory lze obecně považovat osobu, která někoho vyučuje, vychovává, školí nebo trénuje. Je patrné, že výše zmíněné činnosti nejsou typické pouze pro učitelskou profesi, ale edukační proces prolíná řadu jiných profesí. Velkou skupinu mezi edukátory tvoří pedagogičtí pracovníci, které je potřeba blíže specifikovat na základě právních předpisů. (Průcha, 2002)

Učitelé jsou označováni za pedagogické pracovníky, ovšem toto označení se vztahuje na širší profesní skupinu. Právní vymezení skupiny pedagogických pracovníků podává §50 zákona č. 29/1948 Sb. Pedagogickými pracovníky jsou tedy učitelé včetně ředitelů a zástupců ředitelů. Do skupiny učitelů řadíme učitele předškolního zařízení, učitele základních škol, základních uměleckých škol a škol středních. Dále také učitele škol speciálních, speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, učitele učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a zařízení sociální péče. Vedle učitelů jsou pedagogickými pracovníky ještě

vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd. (Průcha, 2002, s. 18)

Způsobilost a povinnosti pedagogických pracovníků jsou stanoveny §51 zákona č. 29/1948 Sb. Podle znění tohoto zákona jsou pedagogickými pracovníci ti, kdo vyučují a vychovávají děti a mládež či dospělé nebo vykonávají obdobnou činnost ve školách a jiných školských zařízeních. Nepřesné definování pojmu *obdobná činnost* vede k nejasnostem ve výkladu pojmu *pedagogický pracovník*. Roku 2001 byla Právnická fakulta Univerzity Karlovy požádána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy o stanovisko k vymezení pojmu *pedagogický pracovník*. Odborníci z fakulty se následně shodly na dvojí možnosti výkladu tohoto pojmu. Prvním výklad umožňuje považovat za pedagogického pracovníka zaměstnance, který vykonává výchovnou a vzdělávací činnost bez nutnosti přímé vyučovací povinnosti. Druhý výklad považuje za pedagogického pracovníka zaměstnance s počtem stanovených hodin přímé vyučovací činnosti či přímé výchovné činnosti. (Průcha, 2002, s. 19)

Učitelská profese zahrnuje pracovníky rozsáhlé společenské kategorie. Do učitelské profese řadíme učitele primárních škol, učitele škol středních i učitele základních uměleckých škol aj. Zároveň je možné učitele členit podle funkcí, které ve školách zastávají, a to například: třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce aj. V učitelské profesi se setkáváme s mnoha etapami profesního vývoje, jiné charakteristiky jsou platné pro začínající učitele a jiné pro učitele s dlouholetou pedagogickou praxí. (Průcha, 2002)

Podle Stručného slovníku paedagogického je učitel definován následovně: „*Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.*“ (Stručný slovník paedagogický, díl V., s. 1912)

Průcha, Walter a Mareš definují pojem učitel takto: „*Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se*

žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou...“ (Průcha, Walter, Mareš, 2003, s. 261)

Jinou definici nalezneme v publikaci Education at a Glance: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé školy, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309–400)

1.2.3 ROLE UČITELE

Učitelství je považováno za povolání, jež má významné místo v moderní společnosti. Sociální role, status a celková prestiž této profese se odvíjí od nároků a požadavků na socializaci této skupiny ze strany společnosti. Role učitele je spojena s výraznou autonomií ve výkonu povolání a s rozsáhlými kompetencemi, které jsou spojeny se sociální kontrolou ze strany společnosti. Učitelství je předmětem rozsáhlých studií, z pohledu sociologie výchovy se týká fungování rolí učitele ve společnosti, pozice a prestiže učitelů, materiálního zabezpečení, forem přípravy. Dále také vstupu a motivace k profesi, možností dalšího vzdělávání během pedagogické kariéry a tvorby a organizace učitelských spolků. Samozřejmě sem řadíme i otázky ohledně spolupráce s rodiči a uvnitř učitelských sborů, odolnost vůči stresu a profesní sebereflexi. (Havlík, Kořa, 2007, s. 151)

Konkrétní specifikace postavení učitelů ve společnosti není jednoduchá z důvodu, že mezi učitele zahrnujeme pedagogy ze všech vzdělávacích cyklů – od mateřských škol až po školy vysoké. Do postavení učitelů se promítá i lokalita působení – město či vesnice. Postavení ve školském systému ovlivňuje postavení učitelů v celé společnosti. Škola se zásadně podílí na socializaci dětí a mládeže. V procesu kulturní transmise dochází k uvádění do systému dělby práce, tudíž se učitelé podílejí na růstu schopností a kultivaci předpokladů v pracovním a společenském životě budoucích generací. Pozice učitele ve společnosti je odvozena jak od postavení v rámci školské soustavy, tak i v rámci jednotlivých škol. Profese učitele je celkově ukotvena ve struktuře dané společnosti. (Havlík, Kořa, 2007, s. 154)

Havlík a Kořa vymezují roli učitele takto: „V obecném smyslu role slouží k popisu vztahů mezi jedincem a okolím či společností. Ke každé pozici, tj. postavení na společenském žebříčku, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování.“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 161) Resort školství se vyznačuje nejvyšším zastoupením

vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. Díky výraznému vlivu na život obyvatel všech věkových kategorií má společenský status pedagogických pracovníků neopomenutelnou roli. Výchova a vzdělávání nezasahuje pouze žáky, ale i jejich sociální okolí. Vliv profesionálních vychovatelů je systematicky zakotven v celé společnosti. Pokud bychom hledali souvislost mezi společenským statutem povolání a složitostí práce, je učitelská profese hodnocena jako vysoce psychicky náročná. Současně na rozdíl od jiných profesí vyžaduje výraznou domácí přípravu a řadu dalších povinností. Od učitelů se očekává trvalý vysoký výkon, který zahrnuje neustálou pozornost, sebekontrolu a patřičnou míru zodpovědnosti za ochranu zdraví a života dětí a mládeže. (Havlík, Kořa, 2007, s. 154)

Ve společnosti se často diskutuje o ztrátě prestiže učitelského povolání, ovšem z hlediska výzkumů není tato skutečnost potvrzena. Údajný pokles společenského statutu a ztráta prestiže pramení z domněnek a mystifikací přicházejících z úst veřejnosti i samotných učitelů. Objevují se legendy „příběhů o učitelích“, které jsou používány jako nástroje v bojích o politickou moc. Politický boj za prestiž učitelského povolání a za zvýšení platů učitelů se stal novodobým společenským trendem: *„Pro emancipační dráhu učitelů je typická ‚professionalization from below‘ (doslova profesionalizace z dolních pozic), čímž se míní skutečnost, že učitelé tlakem ‚zdola‘, působením na širokou veřejnost, politiky a státní orgány dosahují postupné změny zákonů, které upravují podmínky jejich působení a ‚shora‘ přijaté zákony, vyhlášky a nařízení zlepšující podmínky jejich práce a společenského postavení. K tomu, aby učitelé dosáhli lepších podmínek práce a vyššího statusu, je ovšem třeba řady vybraných argumentů, příběhů a legend, které slouží dlouhodobé evoluční emancipaci tohoto společenského ‚stavu‘.“* (Havlík, Kořa, 2007, s. 155)

Při hodnocení prestiže učitelského povolání je zásadní pohled na interní a externí hodnocení, kde se podle výzkumů prokazují markantní rozdíly. U intelektuálně náročných profesí, mezi které řadíme i profesi učitelkou, dochází často k podceňování svých vlastních výkonů a bývá těžké prokázat efektivitu práce. To vede k podhodnocování a pochybnostem o sobě samém, což se promítá i do vnímání prestiže ohledně postavení. Pedagogičtí pracovníci také chybně spojují do souvislosti platové ohodnocení a prestiž. Žebříčky prestiže v průmyslově rozvinutých oblastech dokládají, že skupiny s nejvyššími příjmy se nenacházejí na nejvyšších příčkách žebříčků týkajících se prestiže. Na druhou stranu profese, které jsou zařazovány podle mezinárodní klasifikace mezi značně intelektuálně náročné, mají zpravidla mnohonásobně vyšší platy s ohledem na průměrnou mzdu obyvatel. Což u platů učitelů není znatelné. (Havlík, Kořa, 2007)

Jinak na prestiž učitelské profese pohlíží česká veřejnost. Koncem 20. století dosahovala podle průzkumu veřejného mínění povolání, jako jsou lékaři, učitelé a vědci, největší prestiže. Podle výzkumu prestiže povolání v letech 2004–2019 zpracovaného Centrem pro výzkum veřejného mínění se profese učitele na základní škole od roku 2004 do roku 2019 drží na 5. pozici. Před učiteli základních škol se umístili učitelé vysokých škol. Na prvním místě jsou lékaři, druzí vědci a třetí příčku obsadila profese zdravotní sestry. V řadě vyspělých zemí se ukazuje, že prestiž učitelské profese je vnímána ve společnosti jako vysoce stabilní po dlouhá desetiletí. (Havlík, Kořa, 2007)

1.2.4 RODIČ JAKO RODINA

Tato kapitola se věnuje pojmu *rodina* a proměnám rodiny v historickém kontextu. Rodina znamená pro každého jedince něco jiného. Historicky je spjata s manželstvím, které tvořilo základ pro vznik nové rodiny. Do manželského svazku vstupovali zpravidla muž a žena z toho důvodu, aby založili novou rodinu. Z hlediska časového vývoje prošla podoba rodiny mnoha proměnami. Od tradičního pojetí rodiny do 19. století jsme se dostali k modernímu pojetí rodiny během 20. století, které s příchodem přelomu 20. a 21. století vyústilo až k postmodernímu pojetí rodiny.

Možný definuje rodinu takto: „*Rodina je skupina osob navzájem spjatých pokrevními svazky, manželstvím, v poslední době i dalším podobným právním vztahem, ale i adopcí, a její dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.*“ (Možný, 1999)

Jinou definici zvolil Dunovský: „*Rodina, jako nejstarší základní společenská skupina či společenství, je nejtěsněji spjatá nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek. Funkcemi, činnostmi zabezpečujícími potřebami svých členů a společnosti jako celku, prochází celou svou historií neustálými změnami co do své velikosti, významu i začlenění do společnosti. Adaptuje se přitom na její nejrůznější proměny či vývojové stupně. Přizpůsobuje se jim, udržuje život člověka prakticky ve všech jeho sférách a cyklech.*“ (Dunovský, 1999, str. 91–92)

V knize od S. Radvanové je pojem rodina definován následovně: „*Rodina je svazek muže a ženy a jejich svobodných dětí založená na biologickém základě, který je charakterizován rysem trvalého soužití. Je tedy institucí zajišťující především trvání lidského rodu. Tato funkce rodiny, tj. funkce reprodukční, je historicky nejstarší. Plněním reprodukční funkce dochází i k regulaci příbuzenství. Rodina však nezajišťuje trvání lidského rodu pouze tím, že ze sexuálního soužití muže a ženy se narodí děti, ale že dále vytváří ekonomické podmínky pro obživu a výchovu dětí a je hlavním místem pro socializaci jedince. Plní tedy funkci ekonomickou, výchovnou,*

socializační. Tyto funkce plní rodina nejen vůči svým členům, ale plní je současně vůči celé společnosti.“ (Radvanová, 1978, s. 7)

Rodina poskytuje dítěti pocit bezpečí a utváří pro něj bezpečný domov ve formě stabilního a ochranného prostředí. Proto se jedná o specifickou a nenahraditelnou instituci. Rodiče, kteří tvoří základ rodiny, vychovávají své děti s osobním zaujetím. Aktivně se podílejí na výchově a vzdělávání svých dětí a přispívají tak ke zdravému duševnímu a tělesnému vývoji dítěte. (Matoušek, 1997, s. 9)

Rodina má v životě dětí neopominutelnou roli. Pro dítě je rodina nejdůležitějším prostředím, které se podílí na jeho výchově a zároveň zajišťuje socializaci jedinců do společnosti a materiálně zabezpečuje své členy. *„Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv, rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají práva spolurozhodovat o jeho naplňování, rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery.*“ (Krejčíková, Kargerová, 2003, s. 149)

Z hlediska historického kontextu prošla podoba rodiny řadou změn. Rodina od pradávna tvořila nejmenší jednotku ve všech společenstvích lidí. Z tohoto důvodu lze předpokládat její existenci již v době kamenné. V období starověkého Řecka a Říma byla společnost organizována podle rodů, tedy souborů rodin, které měly společného předka, jehož uctívaly. Manželství bylo uzavíráno v zájmu muže a nejdůležitější bylo, aby bylo zajištěno pokračování rodové linie a zachování rodu. (Matoušek, 1997)

Ve středověku se setkáváme se stavovskou společností a pro každý stav platily jiné právní normy, což souviselo i s pojetím podoby rodiny. Od 11. století bylo uzavírání manželských sňatků svěřeno křesťanské církvi. Jedinec, který nepatřil do žádné rodiny, by ve středověku prakticky nemohl existovat. Příslušnost k rodině znamenala příslušnost k feudálnímu pánovi a bylo těžké přežít bez rodinného zázemí. Středověká rodina se vyznačovala soužitím širších rodin. (Matoušek, 1997)

Koncem 18. století se objevuje vize o přelidnění planety Země a s tím související omezený počet zdrojů k obživě populace. Z toho vyplynul požadavek na snížení počtu dětí v rodinách. Evropští myslitelé se snaží prosadit u panovníků posílení zájmu o rodinu. Opomenuta nejsou ani práva žen, kdy vznikají hnutí za ženskou emancipaci. *„V roce 1791 vydává v Paříži Olympie de Bourges spisek Práva ženy a občanky považovaný za první artikulaci vznikajícího feminismu. Žádá v se v něm naprostá rovnost mužů a žen před zákonem a mj. i právo na zcela svobodnou volbu manželského partnera určenou pouze citovou náklonností. Tak je formálně*

dovršen proces připravovaný od 12. století, kdy trubadúrská poezie začala slavit kult citového vztahu muže k ženě.“ (Matoušek, 1997, s. 33) Toto znamená oficiální rozpad patriarchální rodiny a začátek procesu zrovnoprávnění obou pohlaví. Roku 1792 byl ve Francii uzákoněn rozvod, který byl následně roku 1816 s příchodem Napoleona zrušen. Souběžně započal boj o práva žen i v Anglii. Roku 1870 chtějí mít ženy právo vlastnit majetek a začínají vznikat vyšší školy pro ženy. Volební právo ženy získávají až po první světové válce a netýká se všech žen, pouze těch vzdělaných a vdaných. (Matoušek, 1997)

Se změnou podoby rodiny také zamíchala průmyslová revoluce. Změny spojené s industrializací zapříčinily stěhování obyvatel do měst a přesunutí pracovních příležitostí do továren. Ženy jsou zapojovány do pracovního procesu a muž již není jediným živitelem rodiny. Společenský status rodiny, který byl dán povoláním živitele, se vytrácí. *„Ve veřejném prostoru začal proces stírání rozdílů mezi muži a ženami. Jako osoba pracující člověk své pohlaví nepotřebuje, to je ve veřejné sféře respektováno jen módou a reklamou... sňatky přestaly být určovány jinými zájmy než přáním snoubenců žít společně. Souhlas rodičů se sňatkem se stal dodatečným a formálním.*“ (Matoušek, 1997, s. 34)

V evropských zemích se koncem 19. století mění populační chování a model rodiny s mnoha dětmi je nahrazen modelem regulované reprodukce. Moderní doba zapříčinila, že lidé již nejsou podřízováni vrchnosti, církvi ani společenským vrstvám. Výchovná funkce rodiny nadále přetrvává. Nově je rodina vnímána coby útočiště před vnějším světem. Vazby v rodině jsou nositelem trvalé hodnoty a protipólem ke konzumnímu životu lidí v moderní době. Za to nejcennější, co může rodina dětem předat, začínáme považovat vzdělání. Rodina volí, jakou školu bude dítě navštěvovat, a tím se stává nepřímým zprostředkovatelem kulturních hodnot, jaké si dítě do života přináší. (Matoušek, 1997)

V postindustriální společnosti se začínají objevovat nové trendy týkající se podoby rodiny, a to odkládání manželství a plození dětí v pozdějším věku, dále zakládání rodiny bez předcházejícího uzavření manželství. Lidé mají i tendence omezovat počet dětí či dokonce se rozhodnou pro život bez potomků. Procento manželství, která končí rozvodem, se neustále zvyšuje. Lidé upřednostňují zájem jedince nad zájmem rodiny. (Matoušek, 1997)

1.2.5 PODOBA ČESKÉ RODINY BĚHEM 20. STOLETÍ

„Čím je stát totalitnější, tím víc usiluje o proniknutí do soukromí rodiny a tím víc z rodiny dělá věc veřejnou.“ (Matoušek, 1997, s. 38) Rodiny se historicky pravidelně potýkaly s řadou těžko řešitelných dilemat. V hlubší historii se to týkalo například práva na uzavření manželství,

provozování živnosti či možností vlastnit majetky a zastupovat veřejné funkce. Tato práva byla podmíněna uctíváním správné víry podle rozhodnutí příslušného panovníka. Podobná situace nastala v tehdejší Československu během působení komunistického režimu a vlády komunistické strany. Marxistická ideologie se v mnoha ohledech podobala ideologii náboženské. V této době se rodiny, a převážně rodiče, musely rozhodnout, zda vstoupí či nevstoupí do strany a jaký vliv bude mít jejich rozhodnutí na budoucnost celé rodiny. Jedním špatným rozhodnutím mohl rodič vetovat možnost přijetí dítěte na střední či vysokou školu, případně mohl ztratit zaměstnání. Idea beztřídní společnosti a její zrovnoprávnění zněla ve své základní myšlence krásně, ovšem střet s realitou byl důkazem pro opak. (Matoušek, 1997) Co se týká vztahů v rodině mezi dětmi a jejich rodiči, Možný dokládá, že děti mají pevnější vztahy zpravidla s matkou. Právě s matkou mnohem častěji dochází k diskusím o škole a kamarádech, zatímco otec se vyznačuje větší autoritou. (Možný, 1990)

Před rokem 1989 bylo výhodné vstoupit do manželského svazku co nejdříve, aby měl mladý pár šanci získat vlastní byt. Vlastní bydlení znamenalo opustit původní rodinu a založit novou nukleární rodinu. Po roce 1989 se začalo prarodičské chování občanů měnit. Průměrný věk vstupu do manželství začal vzrůstat. V osmdesátých letech vstupovali muži do manželství průměrně ve 24 letech a ženy v 21 letech. Roku 1995 už činil průměrný věk u mužů 26 let a u žen 24 let. Došlo i k poklesu natality, kdy v osmdesátých letech se ročně narodilo průměrně 130 000 dětí, zatímco roku 1995 se narodilo pouze 96 000 dětí. Oproti tomu počet dětí, které se narodily mimo manželský svazek, činil v osmdesátých letech průměrně 10 000, v roce 1995 došlo k nárůstu na průměrnou hodnotu 15 000 dětí. Počet rozvodů činil, a nadále činí, v průměru 30 000. V devadesátých letech se začínají rodiny potýkat s novými problémy. Po revoluci se vyrojilo mnoho podnikatelů, převážně mužů, jejichž podnikání silně ovlivňovalo rodinný život. Mohly nastat dvě situace, a to nevydařený pokus o podnikání, a tím se rodina začala potýkat s finančními potížemi, nebo se pokus zadařil, což ovlivnilo chování muže v rodině. Muži si také dopřávají mimomanželské aféry či nahrazují své manželky mladšími partnerkami. Problémy se mohou objevovat i ze strany žen. Ženy dosahují většího kariérního růstu a lepšího postavení, což může být pro některé manželky neúnosné. Může se vyskytovat i situace, kdy oba manželé postihne vysoké pracovní vytížení a dochází ke konfliktu ohledně rozdělení času mezi kariéru, domácnost a děti. V některých rodinách se do péče o domácnost a děti zapojují prarodiče, kteří nahrazují roli rodičů. Jindy se povinnosti přesouvají na nejstarší potomky nebo situace vyústí v nezáměr o dítě. (Matoušek, 1997)

Po roce 1989 se objevily nové nároky na výchovu dětí. V zajištění dobré budoucnosti pro děti už nadále nemají vliv dobré známosti a psychická odolnost, ale dosažení kvalitního vzdělání, čímž se vyznačují převážně západní země. Na děti bývají kladeny větší nároky a výchova se koná formou odměn a trestů. Častěji se výchovy ujímají matky, ale otcové nadále zůstávají nositeli autority v rodině a využívají častěji možnosti fyzických trestů. (Matoušek, 1997)

1.2.6 RODINA A ŠKOLA

Podle občanského zákoníku jsou povinnosti a práva rodičů spojeny s narozením dítěte a zanikají s nabytím jeho plnoletosti. Rodičovská odpovědnost se týká jednak povinností, které zahrnují péči o dítě a jeho zdraví, jednak péče o jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Dále se péče vztahuje na ochranu dítěte, osobní styk s dítětem a zajištění jeho výchovy a vzdělání. Rodiče mají také práva usměrňovat chování svých dětí s využíváním výchovných opatření. Rodičovská odpovědnost za dítě je stejná pro oba rodiče, pokud jí jeden z rodičů nebyl zbaven. (889/2012 Sb. Zákon občanský zákoník)

1.3 KOMUNIKACE

Nedílnou součástí pedagogické profese je komunikace. V pedagogice nejde jen o prosté sdělování informací, ale důležitou roli hraje komunikace sociální. V této kapitole si vysvětlíme základní pojmy a charakteristiky, které jsou s komunikací spojeny.

1.3.1 POJEM KOMUNIKACE

Slovo komunikace má svůj základ v latinském ekvivalentu „*communicare*“, jež můžeme přeložit jako *sdělit*, *oznámit* či *sdílet*. (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 15) Komunikace se ovšem netýká pouze mluveného projevu. Na komunikaci můžeme nahlížet ze širšího hlediska a za komunikaci považovat veškeré naše chování. Ve společnosti se člověk sebe prezentuje, ať už mluveným projevem, postojem těla, drobnými gesty a mimikou. Tyto složky spoluvytváří naši komunikaci s okolím a vnějším světem. (Vybíral, 2000, s. 18)

Podle Krecha (1968) je komunikace vzájemnou výměnou názorů mezi lidmi, která se uskutečňuje hlavně prostřednictvím jazyka a je možná potud, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby a postoje.

Hyhlík a Nakonečný (1977) definují komunikaci jako proces interakce, jíž se aktivně účastní komunikátor (tj. osoba sdělující určitý obsah) a komunikant (tj. osoba přijímající obsah). Role osob se může měnit, pokud jde o dialog, nebo setrvat v případě monologu. Má kognitivní, emotivní nebo snahovou složku.

Z pohledu filozofie je komunikace společenský styk, který je založený na výměně zpráv mezi lidmi. Aby se taková výměna mohla konat, musí mít příslušná individua společnou zásobu znaků. Výměna informací probíhající přes akustické, případně optické, signály vyplývala z nutnosti lidského rodu dorozumět se během společné výroby a práce. (Berka, 1985) Sup (1985) definuje komunikaci jako přenos myšlenek a pocitů od jednoho člověka k druhému uskutečňovaný pomocí symbolů (znaků), umožňující přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.

Pojem komunikace úzce souvisí s pojmem *sociální komunikace*, který se týká společenského kontaktu lidí. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) je podstatou sociální komunikace nejen společenský styk, ale veškerá společenská činnost, vzájemné působení i vztahy jsou nemyslitelné bez předávání, přijímání, konfrontování a sdílení určitých významů. V pedagogickém slovníku se dočteme o sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Autoři zde zmiňují sociální komunikaci a považují ji za základní aspekt sociálního styku lidí. Zároveň vnímají důležitost sociální komunikace i z pedagogického pohledu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2005)

1.3.2 ZÁSADY KOMUNIKACE

Pro pochopení komunikace mezi lidmi a její efektivní používání je důležité si představit několik nezbytných zásad. Komunikace je procesem přizpůsobování a odehrává se pouze do takové míry, do jaké jsou její účastníci ochotni používat stejné systémy signálů.

1.3.3 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Komunikace je chápána na nejrůznějších úrovních a zabývá se jí řada vědních disciplín. Sociologie hovoří o sociální komunikaci, pedagogické vědy o pedagogické komunikaci apod. Společenský styk je, a od pradávna byl, spjat se sociální komunikací, kdy dochází k navazování sociálního kontaktu a výměně informací mezi lidmi. Z toho je patrné, že tato komunikace je nedílnou součástí společenství lidí a jejich společných činností. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 36)

Komunikace je tvořena verbálními a neverbálními projevy. Prostředkem verbální komunikace je řeč ve formě monologu a dialogu. Mezi prostředky neverbální komunikace řadíme paralingvistické a extralingvistické prostředky. Patří sem například intonace a rytmus řeči, ale také gesta, mimika atd. Pedagogická komunikace neboli komunikace výuková či komunikace ve vyučování je případem komunikace sociální. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 36)

Pojem sociální komunikace označuje sdělování a výměnu informací mezi lidmi. Informace, které si lidé pomocí sociální komunikace vyměňují, se týkají i jejich pocitů, postojů, nálad a

idejí. V tomto se sociální komunikace odlišuje od komunikace technické, která se týká pouze výměny informací mezi částmi technického zařízení či mezi dvěma stroji. Zároveň je mezilidská komunikace mnohem složitější než komunikace technická. Technickou komunikaci můžeme chápat jako přenos informace od vysílače k přijímači přes komunikační kanál. Platí, že vysílaná informace je reprodukována přesně, což zpravidla neplatí pro komunikaci mezi lidmi. Vysílač je v tomto ohledu považován za řečníka či mluvčího a přijímač je posluchačem. Řečník musí při komunikaci počítat s tím, že posluchač má určité motivační zaměření – o nějaké informace zájem má, což vede k aktivnímu naslouchání, ale o jiné zájem mít nemusí, tudíž jako by je přeslechl. Mluví-li jedna osoba s druhou, posluchač nedostává pouze žádané informace a nemusí být za každých okolností obohacen o nové informace. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15)

Komunikace mezi lidmi se také potýká s problémem komunikačních bariér. Můžeme se zde setkat s filtrováním přijímaných informací, kdy ochotně přijímáme informace z důvěryhodných zdrojů a naopak zdroje, které nepovažujeme za důvěryhodné, odmítáme přijmout. Nastává ovšem riziko, že pravdivé informace se mohou stát pro člověka zcela nepřijatelnými a nepravdivé považuje za pravdu. (Andrejevová, 1984, s. 103)

1.3.4 ZNAKY KOMUNIKACE

Tabulka 1: Hlavní a vedlejší znaky pojmu sociální komunikace

| Pořadí | Hlavní znaky | Vedlejší znaky |
|--------|--|--------------------------|
| 1 | Komunikace = výměna | monolog, dialog |
| 2 | Komunikace = sdělování (sdílení) | |
| 3 | Komunikace způsobuje změny v osobnosti | |
| 4 | Komunikace = interakce | |
| 5 | Účastníci komunikace | komunikátor a komunikant |
| 6 | Komunikace slovní | |
| 7 | Komunikace mimoslovní | |
| 8 | Komunikace má obsah | |
| 9 | Komunikace = odpověď organismu na podnět | |
| 10 | Komunikace = sdělování + příjem informací | |
| 11 | Komunikace = výměna názorů | |
| 12 | Komunikace je podmínkou existence společenských útvarů | |

| | | |
|----|---|------------------------|
| 13 | Komunikace ve výuce – specifická podoba sociální komunikace | |
| 14 | Komunikace vede ke změnám sociálně psychologického klimatu | také ve třídě |
| 15 | Komunikace je nedílnou součástí | společné činnosti lidí |

(Svatoš, Švarcová, 2014, s. 35)

1.3.5 FUNKCE KOMUNIKOVÁNÍ

Komunikace probíhá zpravidla za určitým účelem. Podle účelu můžeme vyhodnotit několik základních funkcí komunikování:

- *informovat – předat zprávu, doplnit jinou, dát ve známost, oznámit, prohlásit*
- *instruovat – navést, zasnětit, naučit, dát recept (instruktážní funkce)*
- *přesvědčit – aby adresát (po)změnil názor, získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit (persuasivní funkce)*
- *vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě (funkce vyjednávání nebo operativní)*
- *pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit (funkce zábavní)*
- *kontaktovat se – užít si blízkosti, zastavení s někým, prožít si sebepotvrzení, pocit, že pro někoho má cenu se mnou mluvit (fatická nebo kontaktní funkce)*
- *předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem, někdy zalíbit se, jindy zastrašit, exhibovat (sebe – prezentační funkce)*

Zřídka kdy se setkáváme pouze s informativní, oznamovací či popisnou komunikační výměnou. Častější jsou komunikační výměny souběžně charakteristické skrytým instruováním či přesvědčováním. V krajním případě se může jednat o manipulaci nebo komunikaci ve formě příkazů. Za příklad manipulativní komunikace můžeme považovat neobjektivní zpravodajské redakce, které se snaží ovlivnit příjemce v tom, jak bude chápat přijímané informace a co si z nich odnese. Co se týče komunikace příkazové, je považována za monologické direktivní příkazy, jimž nemá cenu odporovat a mají své opodstatnění. Za protiklad direktivních příkazů považujeme oboustranný či otevřený dialog, pro který je naopak žádoucí odpověď a oboustranná diskuse. (Vybíral Z., 2005, s. 31–32)

1.3.6 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Verbální komunikace je hlavní součástí pedagogické komunikace. Ve škole by komunikace bez mluvení nebyla možná. Základní jednotkou slovní neboli verbální komunikace je slovo. Ve

Slovníku spisovné češtiny je mluvení definováno jako vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem. (Nelešovská, 2005, s. 41)

Informace, které jsou v rámci sdělování předávány mezi komunikujícími se netýkají pouze obsahu sdělení. Významnou roli hraje také volba a užití konkrétních slov, formulace větných celků a celková podoba mluveného projevu. Během mluveného projevu je třeba se zaměřit na srozumitelnost sdělení a jednoznačnost sdělovaného obsahu. O mnohém také vypovídá tón a barva hlasu během sdělování a řečové pauzy. Během komunikace můžeme také zjistit náladu komunikujících, zda je veselá, smutná či našťavaná. Také je možné odhalit vlastnosti komunikujících jako laskavost, přisnost, strohost, panovačnost, plachost a další. Pouze okolo 7 % informací z rozhovoru je získáno ze slov, 38 % z tónu a barvy hlasu a 55 % z řeči lidského těla. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 77–78)

Verbální komunikace se týká řeči, za jejíž základní funkce považujeme vyjadřování myšlenek, pocitů, postojů a subjektivních názorů. Řeč také slouží k navazování kontaktů s ostatními lidmi, kteří si díky ní vyměňují sdělení a působí tak jeden na druhého. Mluvený projev je ovlivněn řadou subjektivních činitelů, a to například odbornými znalostmi, všeobecným vzděláním, životními zkušenostmi, připraveností projevu, vyjadřovacími schopnostmi, temperamentem, náladou, emočním nebo zdravotním stavem jedince. Také se v něm projevuje téma mluvčího a vztah k obsahu sdělení a posluchači či posluchačům. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 82)

Co se týče složek verbální lidské komunikace, rozlišujeme dvě podstatné: jazykové prostředky, které se dále dělí na základní a specifické, a zvukovou stránku řeči. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 57–58)

Mezi základní jazykové prostředky řadíme:

- *srozumitelnost projevu*: ta vychází se slovní zásoby posluchačů, která by měla s projevem korespondovat a zároveň ji rozšiřovat a obohacovat
- *ústnost řečového projevu*: souvisí se slovní zásobou, stylem, taktikou komunikace a strategií
- *ekonomičnost slovního projevu*: týká se časové přiměřenosti projevu, efektivní práce s dechovým proudem a dodržování rytmu mluvy
- *variabilnost projevu*: variabilnost ve vlivu adresátů při celkovém pojetí sdělení
- *rytmus projevu*: jde o celkové zachování rytmu a dynamiky slovního projevu
- *kohéznost projevu*: týká se soudržnosti jednotlivých částí sdělení a souvisí s připraveností na sdělení

- *situačnost řečového projevu*: připravenost na potřebné změny v řečovém projevu – jak na ty předvídané, tak náhlé
- *dialogičnost projevu*: slovní projev by měl vést posluchače k přemýšlení o jeho obsahu (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 57–58)

Mezi specifické jazykové prostředky řadíme:

- *sugestivní jazykové prostředky*: jde o míru přesvědčivosti obsahu sdělení
- *empatičnost projevu*: týká se procítění obsahu sdělení a míry pochopení pro duševní stav adresáta sdělení
- *názornost ve slovním projevu*: pro lepší pochopení sdělení je vhodné využít názorných příkladů a zpřístupnit tak sdělení posluchačům
- *dramatizační řečové prostředky*: jsou to nadstavbové prostředky tvořivé dramatiky, které umocňují vztah mezi komunikátorem a komunikantem
- *ozdobné řečové prostředky*: jsou vhodné pro slavnostní projevy (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 57–58)

Zvuková stránka řeči se člení na:

- *techniku řeči*: je ovlivněna anatomickým uspořádáním mluvidel a týká se práce s dechovým a výdechovým proudem
- *ortoepické znaky řeči*: jde o správnou výslovnost hlásek, slabik, slov, vět a větných celků
- *intonační smysl vět*: týká se melodie, důrazu, přestávek v projevu, intenzity hlasu, tempa mluvy, hlasového tónu a celkové dynamiky projevu – agogie (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 57–58)

1.3.7 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Dle Waltzlavicka (1988) jsme velkou část naší neverbální komunikace zdědili od svých předků a další část je utvářena kulturou. Vybíral považuje gesta za mlčenlivá slova. (Vybíral, 2000, s. 66) Goffman (1966) podotýká, že nelze nekomunikovat bez řeči těla: „*Člověk může přestat mluvit, nemůže však přestat komunikovat svým tělovým idiomem, zde musí něco říct: buď dobře, nebo špatně. Nemůže neříct nic.*“

Neverbální či nonverbální komunikace je pojem související s veškerou mimoslovní komunikací. Je součástí komunikace, která umocňuje sdělení mluvčího a vyjadřuje jeho vztah k tématu komunikace. Na druhou stranu může zapříčinit i neúspěch v komunikaci mluvčího při

veřejném projevu. Nezkušený mluvčí mívá často problémy, které se týkají samotného mluveného projevu, ale i například v navazování kontaktu s posluchači. Ten se uskutečňuje prostřednictvím postoje, očí a výrazu tváře. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 93–94)

Neverbální komunikace se netýká pouze mimiky, ale celkově se vztahuje na komplexní řeč těla, a to i na mimoslovní signály. Řeč těla prozradí o mluvčím mnohem více a je daleko upřímnější než slova. Informace, které během rozhovoru získáváme, pocházejí pouze ze 7 % ze slov, 38 % získáváme z tónů a barvy hlasu a 55 % z řeči lidského těla. (Nelešovská, 2005, s. 46) „*Pod vlivem hlavních situačních aspektů se promění výraz našeho obličeje, mění se pohledy (známá je uhýbavost při lhaní, stejně jako vytrvalé prohlížení si druhého v intimních situacích), jsou patrné změny gestikulace, jinak se dotýkáme, oblékáme, zlobíme, dokonce i sedíme a chodíme.*“ (Vybíral, 2000, s. 69)

Neverbální komunikace doplňuje naše verbální sdělení a nabízí řadu způsobů, jak něco druhému sdělit. Je to prostředek, díky kterému se naše komunikace nestává nudná a může být pro posluchače opravdovým zážitkem. Z tohoto důvodu je vhodné se naučit ovládat a využívat prostředky neverbální komunikace a být k nim vnímaví a citliví. V pedagogické praxi je vhodné být v komunikaci otevřený, vnímavý a umět aktivně naslouchat. (Nelešovská, 2005, s. 57)

Podobně, jako se verbální komunikace skládá z jednotlivých složek, i neverbální komunikaci dělíme na složky:

- *gestické projevy*: jde o sdělování, které uskutečňují naše končetiny, dále se dělí na funkční (například vyvolávání) a nefunkční (projev tempa, rázování)
- *mimické projevy*: odrážejí vnitřní stav člověka a jsou chápány jako postavení mimických svalů v obličeji, jsou výrazem exteriorizace prožitků a vnitřních stavů komunikujícího jedince
- *zrakový kontakt*: souvisí s komunikační jistotou, v určitých případech odhaluje vztahy mezi komunikujícími osobami či rozsáhlost znalostí diskutovaného tématu, zrakový kontakt může podpořit či naopak utlumit vazbu mezi komunikujícími osobami
- *haptická komunikace*: touto komunikací rozumíme sdělování prostřednictvím doteků a tělesného kontaktu, v pedagogické komunikaci pomáhá plnit pedagogické záměry a obohacuje výrazové prostředky, v komunikaci sociální je podmíněna pravidly společenského chování
- *proxemika*: vyjadřuje vliv vzdálenosti mezi komunikujícími na úroveň komunikace
- *posturologie*: sdělování skrze postavení končetin, polohu těla a hlavy

- *postoje otevřené a uzavřené*: dovytvářejí celkový dojem z neverbální stránky komunikace
- *kinezika*: týká se motorické aktivity a ovládnutí prostoru komunikace
- *motorická aktivita a manipulace s materiálními prostředky výuky*: vyjadřuje pohyb komunikantů při sdělování, úroveň pohybu může být různé míry, od drobných pohybů prstů či paží až po pohyb mluvčího v rámci prostoru
- *manipulace s předměty*: týká se především pedagogické komunikace, kdy je často mluvený projev učitele názorně doplněn používáním učebních či didaktických pomůcek, což vede k zvyšování názornosti sdělovaného obsahu (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 59–60)

Za zmínku jistě stojí i nepřímé komunikační okolnosti, které nejsou slovní ani mimoslovní povahy, ovšem mají během komunikace nepochybný význam, a jedná se o:

- *vliv prostředí*: každé prostředí, ve kterém se uskutečňuje komunikační akt, se vyznačuje různými fyzikálními vlastnostmi, jako je rozměr, členitost, osvětlení, hluk z okolí, akustické vlastnosti a další, celkovou úroveň komunikace ovlivňují také psychosociální vlivy a znaky prostředí
- *vnější vzhled (mluvčího)*:
 - *oblečení*: je chápáno jako charakteristický rys mluvčího
 - *upravenost*: týká se sladění oblečení jako celku, čistoty a úplnosti
 - *detaily v oblečení*: charakterizují osobnost mluvčího, řadíme sem například šperky, barvu oděvu či materiál
- *osobnostní a další vlivy*:
 - *celkové pojetí*: vyjadřuje celkový dojem z komunikace, na který má vliv vhodná volba jazykových prostředků a zvukové stránky řeči, rozsah a užití slovní zásoby, míra připravenosti a schopnost improvizovat
 - *osobnostní projevy*: jsou typické a ojedinělé pro každého konkrétního komunikátora
 - *vztahy k adresátům sdělení*: zjevně pozitivní či negativní chování, zájem o druhé, znalost posluchačů, očekávané reakce a zájem o sdělovaný obsah, součinnost při společné a na sobě závislé činnosti (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 60–62)

1.4 KOMUNIKACE S RODIČI

Komunikativním dovednostem se učíme v průběhu celého našeho života. Naše komunikační schopnosti jsou formovány prostředím, ve kterém žijeme, a ovlivňuje je naše sociální okolí. Pedagog by se měl během svého působení zaměřit na nácvik komunikativních dovedností a osvojovat si komunikativní techniky, které mu umožní efektivně komunikovat s rodiči žáků a vytvořit v jejich vzájemném vztahu prostor pro spolupráci a partnerství, neboť jejich společným cílem by měla být výchova a vzdělávání dětí. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 8–9)

Komunikace probíhající mezi učitelem a rodiči žáků je součástí pedagogické činnosti. D. Gavora (1988) pro pedagogickou komunikaci zvolil následující definici: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Gavora, 1988, s. 22) Za účastníky výchovně vzdělávacího procesu považujeme učitele a jeho žáky, ale také vychovatele a rodiče žáků. O pedagogické komunikaci se hovoří i v případě, kdy žáci komunikují mezi sebou. (Nelešovská, 2005)

1.4.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI

Dle Epsteinové (1992) existuje několik úrovní, které se týkají zapojení rodičů do života školy, a to:

- *plnění základních rodičovských povinností*
- *komunikace škola – rodiče*
- *zapojení rodičů do činností školy jako dobrovolníků*
- *zapojení rodičů do domácí přípravy*
- *zapojení rodičů do rozhodování o náležitostech školy*
- *zapojení rodičů do školní komunity* (Epsteinová in Čapek, 2013, s. 13)

Situace v českém školním prostředí není ideální, mnoho škol se nedostane do vyšší úrovně, než je pouhá komunikace s rodiči. Štech hovoří o hlavních rysech tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou, řadí sem separaci, selektivnost, úkolování a formálnost. (Štech in Čapek, 2013, s. 14) Separaci chápeme jako úskalí jednostranné komunikace, která ve většině případů směřuje od učitele k rodičům a ve většině případů je uskutečňována z důvodu oznámení výsledků žáka nebo se týká negativních informací vztahujících se k školním opatřením. Důvody setkávání učitelů a rodičů jsou často spojovány s negativním kontextem. Rodiče bývají také podněcováni k aktivitě, hlavně pokud škola usoudí, že je to žádoucí. Učitelé často rodiče úkolují ve formě jednostranných požadavků, jako je například kontrolování domácí přípravy žáků.

Vztah mezi rodiči a učiteli zůstává zpravidla na formální úrovni a často to vede k pasivní roli rodiče ve vzájemném vztahu. (Čapek, 2013, s. 13–14)

1.4.2 PŘÍLEŽITOSTI KOMUNIKACE S RODIČI

Komunikace mezi učiteli a rodiči je neodmyslitelnou součástí pedagogické profese. Vzájemná komunikace probíhá v dnešní době ve formě osobního setkávání, na třídních schůzkách, dále také přes komunikační technologie či v podobě náhodného setkávání mimo školu.

1.4.2.1 KOMUNIKACE POMOCÍ TECHNOLOGIÍ

V dnešní době si komunikaci bez využití komunikačních technologií mnoho z nás již nedovede představit. Komunikace prostřednictvím technologií nabízí rychlý přenos informací, vcelku snadnou organizovanost a přehlednost. Zároveň učitelům umožňuje komunikovat s celou skupinou rodičů najednou. (Ramirez, 2001) Ovšem nelze předpokládat, že se komunikace může obejít bez osobního kontaktu. Dnes se běžně setkáváme s komunikací prostřednictvím internetu a hlasových hovorů. Mezi využívané technologie ve škole patří:

- *telefonní komunikace* – jedná se běžnou a oblíbenou formu komunikace s rodiči
- *SMS* – jedná se o stručné zprávy do 160 znaků, jejichž výměna probíhá prostřednictvím mobilního telefonu (Vymětal, 2008)
- *internet* – v současné době má internet zásadní význam v komunikaci mezi školou a rodiči, mnoho informací se k rodičům dostává před webové stránky školy, které slouží jako masivní sdělovací prostředek a informují o veškerém dění na škole (Salend, Duhaney, Anderson & Gottschalk, 2004)
- *e-mail* – slouží k přijímání a odesílání zpráv, jedná se o internetový systém elektronické pošty, umožňuje rychlou výměnu zpráv, ovšem je považován za méně osobní komunikaci, jelikož chybí bezprostřední reakce druhého (Vymětal, 2008)
- *WhatsApp* – jedná se o mobilní aplikaci, která s využitím internetového připojení slouží k posílání zpráv, zprostředkovává hovory i videohovory, umožňuje tvořit skupiny až o počtu 256 lidí, ve kterých lze sdílet obrázky, fotografie a videa, též zasílat různé soubory (WhatsApp, 2020)

1.4.2.2 TŘÍDNÍ SCHŮZKY

Třídní schůzky tvoří základní pilíř při komunikaci učitelů a rodičů, setkáme se s nimi téměř na všech školách. Podle Čapka, který se ve své publikaci této problematice detailně věnuje, jsou třídní schůzky příležitostí, jak prezentovat pedagogickou práci učitele, obeznámit rodiče, jakým způsobem probíhá vzdělávání jejich dětí na konkrétní základní škole. Rodiče získávají

informace o tom, jak se děti během vyučovacího procesu realizují, o způsobech hodnocení a způsobu práce s žáky. Důležité je, aby rodič vnímal pedagoga jako partnera při edukačním procesu dítěte a jeho výchově. (Čapek, 2013, s. 88)

Historie třídních schůzek tak, jak je známe s jistými obměnami v současnosti, se datuje od 50. let 20. století. Od té doby došlo k výrazným změnám. Na počátku můžeme mluvit o kolektivních třídních schůzkách. V naší zemi docházelo ke změnám politické situace a hlavní hodnotou společnosti se stal kolektiv. Škola v té době měla ve společnosti výraznější postavení a názor učitele rozhodoval mnohdy o budoucnosti jedince. Účast na třídních schůzkách byla prakticky povinná pro všechny bez výjimky. Pokud se rodiče do školy nedostavili, mohlo to být chápáno jako zanedbání péče o dítě a dále vyšetřováno sociálními odbory. Nepříjemnou okolností pro rodiče mohla být skutečnost, že se na schůzkách vše řešilo přede všemi. Kolektiv měl právo vědět, jaký je prospěch a kázeňská situace u všech žáků ve třídě. Později se začala podoba třídních schůzek měnit a došlo k oddělení organizační části od individuálních konzultací, které se týkají konkrétního žáka. (Mrázek, 2015)

1.4.2.3 TRIPARTITA

Jedná se o nový typ třídních schůzek, při kterých se dítě stává nejaktivnějším účastníkem. Společně se setkávají rodič, žák a učitel a schůzka probíhá v soukromí. I přes časovou náročnost na přípravu si tento nový model schůzek učitelé pochvalují. Schůzka se zaměřuje na individuální pokrok jedince, což umožňuje pochvalu i pro ty nejslabší žáky. Zároveň eliminuje možnost vzniku informačního šumu a případné rozpory lze okamžitě probrat a vysvětlit.

Na tripartitu je potřeba se připravit, aby schůzka všem přítomným byla ku prospěchu. Žák přichází na schůzku prezentovat, jak se mu ve škole daří. Učitel reflektuje sebehodnocení žáka a neměl by nijak zasahovat do jeho prezentace, což nebývá pro většinu učitelů jednoduché. Rovněž rodiče jsou postaveni do nezvyklé situace, musí před dítětem mluvit otevřeně a považovat ho za rovného partnera v komunikaci. Na druhou stranu pokud jde o příjem negativních informací, pro rodiče je přijatelnější slyšet je z úst dítěte než pedagoga. (Pospíchalová, 2018)

2 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

V následujících kapitolách je popsán výzkumný cíl diplomové práce a je blíže charakterizovaná zvolená výzkumná metoda.

2.1 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části je využita metoda kvalitativního výzkumu, kdy jsou cílovou skupinou učitelé 1. stupně základní školy, se kterými je veden polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory s vybranými učiteli a učitelkami byly vedeny jednotlivě a z rozhovorů byly pořízeny videonahrávky. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké změny v komunikaci mezi rodiči a učiteli vnímají samotní učitelé 1. stupně základní školy s ohledem na historický kontext.

Data pro zodpovězení výzkumných otázek byla získána metodou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli. Každý rozhovor byl nahráván a byl z něj pořízen videozáznam, který sloužil k následnému transkripčnímu přepisu.

2.1.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Existují dva základní přístupy k vedení výzkumu. Jeden z nich označujeme za kvalitativní a druhý za kvantitativní. Nejprve je důležité objasnit a vymežit, v čem se jednotlivé přístupy odlišují. Mnozí autoři vidí základní odlišnost ve využívaných metodách. Pro kvantitativní výzkum je využíváno dotazníkového šetření, zatímco pro kvalitativní rozhovoru. Ovšem platí, že rozhovor lze použít u obou výzkumných přístupů. Oba typy výzkumu můžeme také odlišit na základě různých typů dat, ale někdy dochází k mylné domněnce, že hlavním znakem kvalitativního výzkumu je, oproti kvantitativnímu, malý počet respondentů. (Švaříček, Šedová, 2014, s. 13–16)

Metodologie kvalitativního výzkumu je založena na indukci a chápána jako metoda usuzovací. Začíná se sběrem dostatečného množství dat, která vedou k pátrání po pravidelnostech mezi nimi. Po jejich nalezení se začínají formulovat předběžné závěry, a ty jsou následně ověřeny přes další oporu v získaných datech. Metodologie kvantitativního výzkumu je oproti tomu založena na dedukci. Výzkum je veden od teoretického tvrzení, které je převedeno do hypotéz a následně ověřováno výzkumným šetřením. (Švaříček, Šedová, 2014, s. 13–24)

Strauss popsal kvalitativní výzkum následovně: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvalifikace. Ve skutečnosti je termín kvalitativní výzkum zavádějící, protože to pro každého může znamenat něco jiného. Někteří badatelé shromažďují údaje prostřednictvím*

rozhovorů a pozorování – což jsou metody obvykle spojované s kvalitativním výzkumem. Ovšem pokud klasifikují své údaje způsobem, který umožňuje jejich statistickou analýzu. Tím vlastně kvantifikují kvalitativní data.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10)

Creswell definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1998, s. 12)

Za výhody kvalitativního výzkumu můžeme považovat získání podrobných popisů a vzhledů při zkoumání jedince či skupiny. Výzkum požadovaného jevu probíhá v přirozeném prostředí a je možné reagovat na místní podmínky a situace. Kvalitativní výzkum se také zaměřuje na hledání lokálních souvislostí, umožňuje studovat procesy a navrhopvat teorie. (Hendl, 2005, s. 52)

Za nevýhody kvalitativního výzkumu můžeme považovat časovou náročnost při analýze dat a jejich sběru. Výsledky výzkumu bývají ovlivněny osobními preferencemi výzkumníka. Kvalitativní výzkum je obtížný v ověřování teorie a hypotéz. Jeho výsledky nelze zobecňovat na širší populaci a v jiném prostředí. (Hendl, 2005, s. 52)

2.1.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získání podrobných a komplexních informací o studovaném jevu, což je rys, kterým se vymezuje kvalitativní výzkumný přístup. (Švaříček, Šedová, 2014, s. 13)

Při vedení rozhovoru se můžeme rozhodnout mezi třemi způsoby vedení rozhovoru. Prvním z nich je strukturovaných rozhovor, kdy jsou předem stanoveny otázky a není umožněno se od jejich pořadí či formulace odchýlit. Druhým typem je polostrukturovaný rozhovor a třetím typem je rozhovor nestrukturovaný, za který považujeme rozhovor volný, který nemá předem stanovené otázky. (Wildemuth, 2009)

Polostrukturovaný rozhovor leží na pomezí mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Jedná se o rozhovor částečně řízený s využitím návodných otázek. Tento typ rozhovoru spočívá v tom, že tazatel má předem připravený soubor otázek, na které se bude účastníka ptát. Výhodou je, že pořadí otázek a formulace mohou být na základě potřeb rozhovoru pozměněny. Tazatel může jednotlivé otázky dovysvětlovat a dle potřeby přeskakovat. Jedná se tedy o flexibilní způsob vedení rozhovoru, který je zároveň

systematičtější než rozhovor nestrukturovaný. Při použití metody polostrukturovaného kvalitativního rozhovoru je nutné vytvořit návod k rozhovoru, vést rozhovor, zaznamenávat data, a nakonec je vyhodnotit. (Wildemuth, 2009)

Osobně mi přišlo výhodné zvolit metodu polostrukturovaného rozhovoru z výše zmíněných důvodů.

2.1.3 STRUKTURA ROZHOVORU

Níže jsou sepsány otázky, podle kterých byl veden polostrukturovaný rozhovor s každým účastníkem výzkumu. Při zahájení rozhovoru jsem se nejdříve každého participanta dotázala na potřebné demografické údaje, kromě délky pedagogické praxe a ukončení studia na vysoké škole mě zajímalo, na jakých typech škol každý pedagog působil před rokem 1989 a po roce 1989. Mým záměrem bylo vést výzkumné šetření s učiteli a učitelkami, kteří působili během své pedagogické praxe primárně na malotřídních vesnických školách. Připravené otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsou rozděleny do několika tematických okruhů a sestaveny tak, aby participant postupně sdělili své názory k období do roku 1989 a následně se k stejným tématům vyjádřili za období po roce 1989 až do současnosti.

Základní informace:

- Délka pedagogické praxe.
- Rok ukončení studia na vysoké škole.
- Na jakých typech škol jste působil/a před rokem 1989?
- Na jakých typech škol jste působil/a po roce 1989?

Postavení učitelů:

- Jak jste vnímal/a Vaše postavení učitele před rokem 1989?
 - a. ve společnosti
 - b. směrem k rodičům
- Jakou změnu ve Vašem postavení jako učitele jste začal/a vnímat po roce 1989?
 - a. ve společnosti
 - b. směrem k rodičům

Vztahy učitelů a rodičů:

- Jaký vliv měl podle Vás vztah učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem před rokem 1989?
- Kdybyste měl/a popsat tehdejší vztah mezi učitelem a rodičem v obecné rovině, jaké klíčové prvky byste zmínil/a? (prvních pět slov, které Vás napadnou)
- Jaký vnímáte vliv vztahu učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem v současnosti?
- Kdybyste měl/a do pár vět shrnout proměnu Vaší spolupráce s rodiči, co byste vyzdvihl/a? (např. s čím spokojenost/nespokojenost)

Zapojení rodičů do procesu vzdělávání:

- Vzpomenete si, do jaké míry se rodiče angažovali ve vzdělávání svých dětí (před rokem 1989)?
- Vzpomenete si, zda se změnila angažovanost rodičů ve vzdělávání svých dětí a pokud ano, jakým způsobem?

Komunikace:

- Jak často jste s rodiči komunikoval/a před rokem 1989?
- Při jaké příležitosti jste s rodiči komunikoval/a před rokem 1989?
- Jaké formy komunikace s rodiči jste využíval/a před rokem 1989? (např.: psaní vzkazů do žákovské knížky, ...)
- Jak v té době (do roku 1989) probíhaly třídní schůzky? Účastnili se všichni rodiče?
- Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči krátce po roce 1989?
- Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči v pozdějších letech po revoluci?
- Jakou změnu pro Vás znamenal přísun komunikačních technologií a možnost komunikovat s rodiči i jinak než formou osobní schůzky?
- Jak se proměnila komunikace s rodiči po distanční výuce? Pociťujete nějakou změnu?

2.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu je vyhodnotit a reflektovat, jaké změny v komunikaci s rodiči vnímají učitelé na prvním stupni základní školy. Jako důležitý milník jsem zvolila rok 1989, kdy došlo v naší zemi k výrazným politickým změnám a tyto změny se projevíly jak ve školství, tak napříč celou společností. S ohledem na tyto požadovaná zjištění byly stanoveny následující výzkumné cíle a na základě nich zvolené výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat rozdíly v komunikaci mezi učiteli a rodiči v období před rokem 1989 a po roce 1989 z pohledu učitelů základních škol.
- Popsat rozdíly v postavení učitelů ve společnosti v období před rokem 1989 a po roce 1989 z pohledu učitelů základních škol.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jaké rozdíly v komunikaci s rodiči v období před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

Výzkumná podotázka:

- Jaké rozdíly v postavení učitelů ve společnosti v období před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?
- Jaké rozdíly ve vztazích mezi učiteli a rodiči před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?
- Jaké rozdíly v angažovanosti rodičů ve vzdělávání jejich dětí před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

2.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Ve svém výzkumu jsem spolupracovala s 10 učiteli a učitelkami základních škol. V celkovém počtu se jednalo o 6 žen a 4 muže. Všichni učitelé, se kterými jsem vedla rozhovor, byli vybíráni tak, aby splňovali následující kritéria.

Podmínky, které museli respondenti splňovat:

Jejich pedagogická praxe začala před rokem 1989, tudíž zažili výuku během komunistického režimu v Československu. Dále jsem požadovala, aby jejich pedagogická kariéra probíhala

převážně na vesnických školách, a to konkrétně na školách malotřídních. Cíleně jsem tedy oslovila malotřídní základní školy v okrese Šumperk.

2.3.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM V OKRESE ŠUMPERK

Okres Šumperk se nachází na severu Olomouckého kraje. Na severu sousedí s okresem Jeseník a na jihovýchodě s okresem Olomouc, západní hranici sdílí s okresy Svitavy a Ústí nad Orlicí a východní hranici s okresem Bruntál. Ze severozápadu je okres vymezen státní hranicí s Polskem. Celková rozloha okresu činí 1 313 km². V Olomouckém kraji se jedná o 2. největší okres. Celkem jej tvoří 78 obcí, z toho 8 měst. Okresní město Šumperk je nazýváno „Bránou Jeseníků“ a je spojeno s čarodějnickými procesy, které zde probíhaly během 17. století. Oblast Šumperska se pyšní rozmanitou přírodou, jádro oblasti je horské a kolem se rozpínají kotliny a nížiny. (ČSÚ) Podle Atlasu školství se na okrese Šumperk nachází 67 základních škol.

2.3.2 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Charakteristika respondenta Františka

Prvním respondentem je pan učitel, který je zároveň ředitelem vesnické základní školy v okrese Šumperk. Pan ředitel ukončil vysokoškolské studium roku 1988 a ve školství působí přes 33 let. Většinu své pedagogické kariéry prožil na vesnických školách malotřídního typu, výjimku tvořilo pouze 5leté působení na vesnické škole plně organizované.

Charakteristika respondenta Vlastimila

Druhým respondentem je pan učitel, který je aktuálně třídním učitelem páté třídy na vesnické malotřídní škole. Vysokoškolské studium ukončil roku 1988 a ve školství působí 33 let. Pan učitel prožil svoji pedagogickou kariéru působením pouze na vesnických školách, kdy se střídaly školy plně organizované a malotřídní, a posledních 6 let učí na vesnické škole malotřídní.

Charakteristika respondentky Evy

Třetí respondentkou je paní učitelka, která prožila celou svoji pedagogickou kariéru pouze na malotřídních vesnických školách a zastává názor, že není lepší škola než ta malotřídní na vesnici. Paní učitelka ukončila vysokou školu roku 1987 a má za sebou 32 let pedagogické praxe.

Charakteristika respondentky Miluše

Čtvrtou respondentkou je paní učitelka, která i přesto, že je v důchodu, stále působí ve školství. Paní učitelka ukončila vysokoškolské vzdělání roku 1975 a má za sebou 46 let pedagogické praxe. Před odchodem do důchodu byla řadu let ředitelkou vesnické malotřídní školy a v důchodu odučila rok na jedné plně organizované základní škole. Poté se vrátila zpět na školu malotřídní.

Charakteristika respondentky Lenky

Pátou respondentkou je paní učitelka s 42letou praxí, která ukončila vysokou školu roku 1980 a působila na vesnických malotřídních školách jako učitelka. V současné době působí již několik let jako ředitelka malotřídní základní školy v okrese Šumperk.

Charakteristika respondenta Pavla

Šestým respondentem je pan učitel a současně ředitel vesnické školy malotřídního typu. Má za sebou 37 let pedagogické praxe a vysokou školu ukončil roku 1984. Pan učitel během své kariéry působil jak na vesnických školách malotřídních, tak plně organizovaných. Posledních pár let působí jako ředitel vesnické malotřídní školy v okrese Šumperk.

Charakteristika respondentky Jaroslavy

Sedmou respondentkou je paní učitelka a zároveň ředitelka vesnické malotřídní školy. Ve školství působí 31 let a vysokou školu ukončila roku 1985. Paní učitelka prožila celou svou pedagogickou kariéru na školách malotřídních a již několik let zastává pozici ředitelky základní školy.

Charakteristika respondentky Jany

Osmou respondentkou je paní učitelka, která působí na vesnické malotřídní škole. Má za sebou 36 let pedagogické praxe a vysokou školu ukončila roku 1985. Celý život působí na vesnických malotřídních školách jako učitelka.

Charakteristika respondenta Waldemara

Devátým respondentem je pan učitel a současně pan ředitel vesnické malotřídní školy. Celou svoji pedagogickou kariéru je věrný vesnickým školám malotřídního typu, ve školství působí 33 let a vysokou školu ukončil roku 1988.

Charakteristika respondentky Marie

Desátou respondentkou je paní učitelka, která je již v důchodu, ale i přesto stále působí na vesnické základní škole. Před důchodem působila jako ředitelka základní školy a má za sebou 44 let praxe ve školství. Vysokou školu dokončila roku 1977.

2.4 REALIZACE A LIMITY VÝZKUMU

Kvalitativní výzkum byl realizován v základních školách v okrese Šumperk. Celkově se výzkumu účastnilo deset učitelů a učitelek základních škol. Výzkum probíhal v rozmezí října 2021 až ledna 2022. Rozhovory s učiteli a učitelkami základních škol byly realizovány prostřednictvím komunikační platformy Microsoft Teams, a to z důvodu probíhající pandemie COVID-19.

Při výběru respondentů byla využita metoda sněhové koule. Tato metoda slouží k získávání nových případů na základě nominování dalších osob již známými případy. Proces výběru byl zahájen u jedinců, o kterých bylo předem známo, že splňují požadovaná kritéria. Tito respondenti byli požádáni, aby navrhli další osoby, které znají a které také splňují požadovaná kritéria. Kontakt s navrhovanými participanty byl zprostředkován přes prvotní respondenty na základě ústního souhlasu o předání kontaktu. Výběrový soubor vznikl díky sociálním kontaktům a sítím mezi učiteli na základních školách v okrese Šumperk. (Mioviský, 2003)

Mioviský označuje metodu sněhové koule za techniku získávání výběrového souboru. „*Metoda sněhové koule může směřovat k dosažení co možná nejrozmanitějšího a nejrepresentativnějšího výběrového souboru uplatněním výběrových postupů určených k omezení výběrového a nominačního zkreslení (bias).*“ (Mioviský, 2003, s. 19)

Oslovila jsem několik známých učitelů a učitelek základních škol v okrese Šumperk, o kterých jsem předem věděla, že splňují požadovaná kritéria. Tito prvotní respondenti byli dotázáni, zda neznají další jedince, kteří by požadovaná kritéria mohli splňovat. Následně byli požádáni o zjištění, zda mi mohou předat na další potenciální účastníky výzkumu kontakt. Po předání kontaktů jsem nejprve všem možným účastníkům zaslala na e-mailovou adresu informace o výzkumu společně s otázkami připravenými k polostrukturovanému rozhovoru a čekala jsem na souhlas či odmítnutí účasti ve výzkumu. S odmítnutím jsem se setkala pouze u jedné paní učitelky, která sdělila, že již ze školství odešla a jedná se pro ni o uzavřenou kapitolu. Tímto způsobem se mi podařilo získat celkově deset respondentů, což korespondovalo s mým původním záměrem.

Před samotným zahájením výzkumných rozhovorů jsem provedla pilotní rozhovor s jedním učitelem. Pomocí tohoto rozhovoru jsem si ověřila vhodnost volby otázek k polostrukturovanému rozhovoru a předpokládanou dobu trvání jednoho rozhovoru.

Po domluvě na účasti ve výzkumu následovala domluva termínu schůzky. Každý participant byl požádán o souhlas s nahráváním našeho rozhovoru.

Po získání deseti nahrávek provedených rozhovorů následovala jejich transkripce. Zvolila jsem techniku selektivního protokolu, a to z důvodu, že někteří respondenti se během rozhovoru odchylovali od tématu a vzpomínali na situace nesouvisející s výzkumem. Mluvený projev respondentů jsem zaznamenala totožně se zněním, neopravovala jsem nespisovné a nesprávné výrazy, protože to pro můj výzkum nemělo opodstatnění.

Po dokončení transkripce přišlo na řadu kódování získaných dat. S využitím techniky otevřeného kódování byly ustanoveny jednotlivé kategorie, které sloužily k vyhodnocení získaných dat.

Co se týká omezení při průběhu výzkumu, tak bych zmínila pouze situaci během pandemie COVID-19, kvůli které jsem zvolila vedení všech rozhovorů přes platformu Microsoft Teams. Díky komunikačním technologiím bylo možné rozhovory realizovat takřka v takové podobě, jak by vypadaly na živo. Ovšem dle mého názoru komunikace přes komunikační platformy nikdy nemůže plně nahradit osobní kontakt.

Také jsem se často setkávala s neumožněním účasti ve výzkumu, protože některé kontakty, které mi byly poskytnuty přes předešlé respondenty, nesplňovaly všechna požadovaná kritéria.

2.5 ETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V publikaci od Hendla je uvedeno několik důležitých zásad etického jednání ve výzkumu:

- *„Potřeba získat poučený (informovaný) souhlas. To znamená, že osoba se zúčastní studie, pouze pokud s tím souhlasí. Předtím musí být plně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu.*
- *Přístup k nezletilým. Nezletilí nemohou dát informovaný souhlas, pokud však jsou schopni, musí se takové prohlášení získat.*
- *Pasivní nebo aktivní souhlas. Aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu. Pasivní souhlas tento podpis nevyžaduje, formulář s podpisem vrací jen ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu.*

- *Zatajení informací účastníkům. Na konci studie, pokud došlo k nevyhnutelnému zatajení informací, musí být účastníci úplně obeznámeni s okolnostmi výzkumu.*
- *Svoboda odmítnutí. Účastníkům musí být řečeno, že mohou kdykoli ukončit svoji účast v projektu. Musí se respektovat i požadavek nezletilého.*
- *Anonymita. V ideálním případě identita účastníků není výzkumníkům známa. Pokud není možné zajistit anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu.*“ (Hendl, 2005, s. 155)

Před začátkem rozhovoru byl každý účastník seznámen s průběhem rozhovoru a byl požádán o ústní souhlas s pořízením videonahrávky. Dále byl obeznámen s tím, že videonahrávka nebude poskytnuta třetí straně a bude sloužit pouze pro potřeby výzkumu, přepis do písemné podoby a následnou analýzu, která bude součástí diplomové práce.

Respondenti byli obeznámeni s tím, že účast na výzkumu je dobrovolná a mají právo rozhovor kdykoli ukončit či odmítnout odpovědět na kteroukoli otázku.

Účastníci byli předem seznámeni s tématem výzkumu a otázky jim byly předem zaslány na e-mailovou adresu, aby se na rozhovor mohli předem připravit, případně účast na rozhovoru odmítnout.

Součástí informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu byla i otázka na uveřejnění křestního jména participantů s možností nahradit jej pseudonymem.

Výzkumného šetření se neúčastnil nikdo nezletilý, tudíž nebylo zapotřebí získávat prohlášení o informovaném souhlasu.

3 ANALÝZA ROZHovorŮ

V této části bude popsáno, jak jsem postupovala při analýze rozhovorů s učiteli a učitelkami základních škol v okrese Šumperk. Dále budou představeny jednotlivé kategorie, které vyplynuly při kódování dat z rozhovorů a v návaznosti na ně bude odpovězeno na výzkumné otázky.

3.1 METODY ANALÝZY DAT

Pro vyhodnocování a interpretaci byla zvolena kvalitativní studie za použití rozhovorů jako nástroje. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, s.50)

Pro analýzu dat, která jsou získává díky kvalitativnímu výzkumu, a jejich následnou interpretaci se využívá kódování. Kódování označuje rozkrývání dat, jejich interpretaci, konceptualizaci a integraci. Využívá se tří druhů kódování. Jedná se o otevřené, axiální a selektivní kódování, která nemusí být nutně používaná odděleně, ale výzkumník je může dle potřeby kombinovat. Otevřeným kódováním rozumíme první průchod daty, z něhož výzkumník získává seznam témat, která se v nashromážděných datech objevují. Jedná se o členění získaných informací na jednotlivá témata. Axiální kódování umožňuje uvažovat o vztazích mezi koncepty a tématy, přičemž může vést k vypuštění některých témat či zkoumání jiných témat do větší hloubky. Toto kódování pak tvoří základy selektivního kódování, kdy se jedná o selektivní zpracování získaných dat a kódů. Hendl přirovnává selektivní kódování k hledání klíčových postav a motivů, které pohánějí děj literárního díla. Proces analýzy dat je doplněn poznámkováním, kdy vzniklé poznámky výzkumník využije jako podklady pro zdůvodnění a obhájení vznikající teorie. (Hendl, 2005, s. 243–260)

3.2 KATEGORIZACE ROZHovorŮ

Výzkum byl zaměřený na komunikaci mezi učiteli či učitelkami základních škol a rodiči v okrese Šumperk. Na základě kódování rozhovorů s učiteli a učitelkami základních škol vznikly následující kategorie:

1. POSTAVENÍ UČITELŮ PŘED ROKEM 1989
2. ZMĚNA V POSTAVENÍ UČITELŮ PO ROCE 1989
3. POSTAVENÍ UČITELŮ V DNEŠNÍ DOBĚ

4. VZTAHY UČITELŮ S RODIČI PŘED ROKEM 1989
5. VZTAHY S RODIČI PO ROCE 1989
6. ANGAŽOVANOST RODIČŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ
7. KOMUNIKACE A JEJÍ PODOBA PŘED ROKEM 1989
8. ZMĚNY V KOMUNIKACI PO ROCE 1989
9. TŘÍDNÍ SCHŮZKY A JEJICH PODOBA PŘED ROKEM 1989
10. DISTANČNÍ VÝUKA A S NÍ SPOJENÉ ZMĚNY
11. CELKOVÉ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI

3.3 SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

3.3.1 UČITEL A JEHO POSTAVENÍ PŘED ROKEM 1989

Osm z deseti participantů se shodovalo v tom, že učitelé měli ve společnosti lepší postavení a bylo k nim přistupováno s větší úctou a respektem. Jedna účastnice výzkumu nezaznamenala žádný rozdíl a jeden účastník hodnotil postavení jako průměrné až podprůměrné.

Jistý problém pro učitele před rokem 1989 mohlo představovat nízké platové ohodnocení, o kterém se respondenti v návaznosti na postavení zmiňovali. Další vliv na postavení mohlo mít i to, zda byl příslušný pedagog straník či nestraník, kdy byl podle slov paní učitelky Jany kladen důraz na partišnické zaškolení pedagogů, kteří nebyli ve straně: *„Byl tam asi i rozdíl v tom, zda učitel byl nebo nebyl ve straně. Nestraníci měli stále nějaká povinná školení, aby šli tím správným směrem.“*

Zároveň se účastníci shodovali v tom, že na malotřídních školách bylo a stále je spíše rodinné prostředí, lidé na vesnici k sobě měli a mají blíže, a i to mohlo hrát roli v postavení učitelů. Paní učitelka Miluše vnímala postavení učitelů do roku 1989 na vyšší úrovni a dokládala to i názorem, že na vesnici k sobě lidé měli blíže: *„No, tak já jsem to postavení vnímala, že to bylo na vyšší úrovni než teď. Možná to bylo tím, že jsem byla na té vesnické škole a bylo to takové rodinné prostředí. Jako prostě ten učitel měl takové větší slovo, víc se na něj dalo. Když něco bylo s rodiči potřeba projednat, tak jsme vlastně na vesnici, takže to bylo možné kdekoliv na nějakých akcích. Určitě silnější postavení, než mají učitelé dnes.“*

Paní učitelka Lenka vnímala učitele jako důvěryhodné osoby, které nebyly za svou práci dostatečně finančně ohodnocené: *„Ve společnosti si myslím, že měli učitelé postavení*

důvěryhodných osob, že celkem byli bráni jako osoby vzdělané a, jak říkám, důvěryhodné. Druhá věc bylo postavení učitelů coby třeba finanční, tak to bylo jako špatné. Tam byly platy velmi nízké. Ale společenské postavení jsem vnímala tak, že rodiče a lidé k tobě přistupují tak, že si tě i svým způsobem váží. Nesetkala jsem se s tím, že by někdo nějak opovrhoval učiteli nebo tak.“

Podobným způsobem se k postavení učitelů před rokem 1989 vyjádřil i pan učitel Pavel, který zmiňoval, že na postavení mohlo mít vliv i to, že učitelé byli státní zaměstnanci a před rokem 1989 panovala ve společnosti větší úcta k státním institucím obecně. Z jeho pohledu šlo hlavně o větší respekt: *„No, tak když jsem já o tom přemýšlel, tak postavení učitele před rokem 89... Z mého pohledu měl učitel větší respekt ve společnosti, bych tak řekl, přitom měli málo peněz třeba, ale ti rodiče si tolik nedovolili na ně. Bylo to podle mě dané tím, že to byli státní zaměstnanci a tenkrát všeobecně společnost měla větší respekt ke státním úřadům. Takže to, co řídil stát, tak bylo více respektované.*“

Co se týká postavení učitele, tak byl v té době považován za autoritu pro žáky, ale také v očích rodičů byl učitel autoritou a osobností. To dokládá názor paní učitelky Marie: *„Postavení učitele bylo mnohem lepší než v současné době. Učitel byl člověk, který byl pro rodiče osobnost, autorita, a nejen pro rodiče, ale i pro žáky.*“

Podle slov paní učitelky Jany bylo toto povolání ve společnosti i oblíbenější: *„Myslím, že se učitelské povolání těšilo větší úctě, o toto povolání mělo obrovský zájem velké množství uchazečů. Učitel, aspoň na vesnici, něco znamenal.*“

Učitel byl v této době považován za váženější osobu. Pan učitel Vlastimil pocíťoval k učitelům i větší úctu a zásadní vliv na to podle něj měla politická situace dané doby.

Pouze paní učitelka Eva nepocíťuje změnu v rámci postavení učitelů ve společnosti: *„Já bych řekla, že podobně jako teď. Že to nebylo nějak výrazně jiné. Kamarádi si ze mě dělali srandu, ti vždycky. Mám ve zvyku opravovat lidem gramatiku, ale to jsem měla už na základní škole, tak to s tím moc nesouvisí.*“

Pan učitel František neviděl postavení učitelů nijak pohádkově: *„No, celkem průměrné nebo spíš takové nižší postavení, celkem minimální kredit ve společnosti, celkem průměrný, spíš podprůměrnější.*“

Z pohledu pana učitele Waldemara byla více vnímána autorita učitelů a rodiče si učitelů považovali.

3.3.2 ZMĚNA POSTAVENÍ UČITELŮ PO ROCE 1989

S problémy ohledně finančního ohodnocení své práce se učitelé potýkali i po roce 1989. Pan učitel Pavel tuto skutečnost spojoval i s odchodem mužů ze školství: *„Hodně klesla ta prestiž po tom roce 89 a můžu říct, že z mojí vlastní zkušenosti je to i tím, že velkou roli hrají peníze. Ty platy byly opravdu malé, hlavně když jsem začínal. Ta prestiž hodně klesla ve společnosti. Proto taky spousta učitelů ze školství odešla, hlavně se vylidnili chlapi ze škol. Ale to nebylo ani před tím rokem 89, protože ty platy byly vždycky nízký. Chlapi šli dělat za víc peněz jinač.“*

Ve vývoji školství po roce 1989 hrála podle paní učitelky Miluše roli jak finanční stránka, tak možnost svobody projevu. Oproti době před revolucí došlo k navýšení platů: *„Dříve jsme mívali o hodně menší platy, takže prestiž stoupla po finanční stránce. Taky se projevuje větší svoboda vyjádřit svůj názor, tenkrát se nemohlo a teď už se může. Také samostatně se rozhodovat.“*

Pan učitel František vnímal porevoluční vývoj tak, že přišlo mnoho slibů, že je potřeba zvýšit prestiž učitelů, zvýšit platy, ale bohužel to zůstalo pouze u slov bez reálných činů: *„... nic se neudělalo, celé roky se nic neudělalo, plat se nezvýšil, žádný pravomoce učitel nemá a neměl. Nic se nezlepšilo v tomhleto směru. Žádná prestiž, nic takovýho se nenastavilo. Dokonce bych řekl, že role učitele je až někdy zesměšňovaná a jako mám pocit, že si toho lidi vůbec neváží.“*

Paní učitelka Lenka vzpomínala na náhlé rozvolnění a postupnou změnu ve školství v porevoluční době. Zmiňovala nadšení pro rozvolnění ve školství a využívání komunitních kruhů: *„Začlo to takovým náhlým: ‚Jako teď se všechno uvolní, jako děti se budou válet po koberci a budeme dělat komunitní kruhy a bude to všechno bezvadný‘. A ono se zjistilo, že válením po koberci se děti nic nenaučí. Ale rodiče začali mít pocit, že je velká demokracie a že se to tu všechno uvolňuje a tak dále. Úplně ze začátku po té revoluci to tu bylo takové všelijaké.“*

Změny po roce 1989 zasáhly i mimoškolní aktivity, což jako pozitivní změny zaznamenala paní učitelka Eva. Zmínila, že před revolucí musela s dětmi chodit recitovat na schůze KSČ a zpívat na vítání občánků. Tyto akce jí nechyběly: *„Nemusela jsem s dětmi recitovat na schůzi KSČ, což jsem v té první dědině, kde jsem byla, musela. Nemusela jsem dělat tady tyto věci. V podstatě zase svým způsobem bylo tenkrát méně mimoškolních akcí, které já úplně nemusím.“*

3.3.3 POSTAVENÍ UČITELŮ V DNEŠNÍ DOBĚ

O dnešním postavení učitelů si pan učitel František myslí, že společností nejsou učitelé moc uznávaní. Panuje všeobecný názor, že je to práce, kde se nemusí nic moc dělat a pobírají se pouze peníze: *„Myslím si, že si myslí, že to je práce, kde se nic nedělá a chtějí pořád peníze.“*

Pan učitel Vlastimil mluvil o poklesu prestiže: „*S přibývajícimi léty jde opravdu společenská prestiž toho povolání neustále dolů. A opravdu, i když jsem byl velmi mladý učitel, tak jsem prostě měl takový pocit, že pan učitel je pan někdo. I když mi na třídní schůzku tenkrát přišel pán, který mohl být můj tatínek, tak se panu učiteli klaněl a co řekl učitel, tak prostě bylo svaté.*“

Rodiče stále mají větší tendence vše, co učitel či učitelka řekne, revidovat a hodnotit, zda to je či není správně. Tuto změnu spojuje Vlastimil se změnou politické situace, protože tehdy nebyla možnost napřímo vystoupit proti státní instituci, kterou škola byla. Pokud si někdo dovolil přeci jen ozvat, už si tím mohl zadělat na vážné problémy. Dále se domnívá, že je povolání ve společnosti chápáno jako služba. Přirovnával učitele ke sluhům: „*Tak určitě se postavení učitele změnilo, změnilo se to vnímání učitele. Já mám pocit, že někteří lidé si myslí, že učitel je jejich sluha a že prostě můžou do všeho mluvit a že když učitel něco řekne, tak to nemusí být bráno jako názor odborníka, ale je o tom pochybováno.*“

Pocit, že postavení učitelů ve společnosti směřuje stále k horšímu, má i paní učitelka Marie: „*V důsledku společenských změn se změnilo i postavení kantora k horšímu.*“

Podle pana učitele Waldemara společnost práci učitelů nedoceňuje: „*Společnost si neváží práce učitele. Je cítit, že učitel je špatně placený, on je jenom takový ten, co ho můžou ještě úkolovat a podobně. Ve společnosti se to otočilo.*“

Paní učitelka Jana hovořila o změně přístupu k učitelům samotným. Co učitel řekne, není považováno za pravdu, a nejdůležitější je pouze to, jakou představu a přání mají rodiče: „*Zápis v žákovské knížce je spíše slabostí učitele, nezvládá své povolání a děti. Ať se učitel snaží, bere za to plat. Nechceš dělat to, co chtějí rodiče, dáme dítě jinam.*“

Pouze paní učitelka Eva se vymykala názoru většiny: „*Já vím, že mnozí si stěžují, že společnost dnes učitele nebere, ale já osobně nemám tadyten problém. Vždycky někteří mě nebrali a někteří mě brali.*“ Paní učitelka Eva také zmínila, že pro ni samotnou má primární důležitost její vztah s dětmi, nikoli rodiči. A to, že jí vztahy s dětmi dobře fungují, dokládala i faktem, že se k ní stále hlásí její bývalí žáci. A díky tomu ví, že práce učitelky má smysl.

3.3.4 VZTAHY UČITELŮ A RODIČŮ PŘED ROKEM 1989

Co se týče vztahů učitelů a rodičů před rokem 1989, byli respondenti požádáni, aby se pokusili popsat jejich vztah s rodiči pomocí volných asociací, které je jako první napadnou. Často se objevovala slova jako *vzájemný respekt, důvěra, autorita učitele a úcta*. Je patrné, že vliv na tento vztah měla i politická situace v tehdejší Československu, o které se participanti zmiňovali již v souvislosti s postavením učitelů ve společnosti v této době.

Pan učitel František měl v tehdejší době větší pravomoce a ze strany rodičů pociťoval větší důvěru: „*V té době nějak těm učitelům jaksi možná víc věřili, že to zařídí líp. Já myslím, že jako ta spolupráce nebyla až tak špatná v té době s těma lidma.*“ Zároveň zmínil, že pedagog musí mít vždy profesionální přístup a, i pokud se dostane do konfliktu s rodiči, neměl by to žák nikdy ve škole pociťovat. Celkově vztahy s rodiči hodnotil jako nenapjaté a pokud bylo za potřeby řešit nějaký konflikt, udělalo se to okamžitě a bylo po problému. Také pociťoval ze strany rodičů respekt.

Rodiče považovali informace ze strany učitelů za relevantní a i stížnosti byly rodiči přijímány, v tom vidí oproti dnešní době zásadní rozdíl pan učitel Vlastimil: „*To jsem takhle cítil určitě. Jako neměl jsem pocit, že by si rodič myslel, že já si něco vymýšlím.*“ Ze strany rodičů vnímal zpravidla i odezvu na svá slova. Změna podle něj nenastala hned po 17. listopadu 1989, ale bylo to postupné. Jednodušší komunikaci a celkový pocit ze spolupráce s rodiči připisuje i faktu, že byl mladý a nadšený učitel: „*Bylo to jakési jednodušší a člověk byl hlavně mladý. Člověk, čím je starší, tak v tom vidí více rizik, která už nechce podstupovat.*“ Pan učitel měl také pocit, že byl vnímán ze strany rodičů jako autorita a jednání mezi ním a rodiči bylo uctivé. Rodiči byl považován za důležitého člověka.

Paní učitelka Eva hovořila o větším partnerství rodičů a učitelů: „*No, o trošku více ti rodiče stáli za učitelem než teď. Rodiče učitelům více věřili a zodpovědnost za školu nechávali na učiteli.*“ Vztah mezi učitelem a rodiči popsala paní učitelka slovy *respekt, empatie, diplomacie* s důrazem na to, jak důležitou roli hraje diplomacie v učitelství profesí. Paní učitelka si také myslí, že dříve byla rodiči více brána na vědomí a rodiče nebyli tak „urýpaní“ jako je tomu dnes. Také se dříve tolik nesnažili vše dětem zlehčovat: „*Rodiče se nyní více snaží dětem umetat kobereček, to se dřív nedělo. Tehdy dítě zapomnělo svačinku, tak ji ve škole nemělo. Dneska je rodič schopný přijet i z práce a tu svačinu mu dovézt. Děti byly mnohem více samostatné, a to v nich dříve budovali rodiče.*“

Že škola měla ze strany rodičů větší podporu a rodiče škole více důvěřovali, dokládají slova paní učitelky Miluše: „*Doma se říkalo, že učitel má vždycky pravdu, a tak to aji bylo. Rozhodnutí učitele většinou ti rodiče podporovali, a proto také byli žáci ukázněnější.*“ Rodiče vnímala jako učitelovy partnery ve výchově a vzdělávání dětí. Paní učitelka vztah mezi učitelem a rodičem popsala těmito slovy: „*Důvěra, vstřícnost, společný cíl, otevřenost a autorita učitele.*“

Podobného názoru byla i paní učitelka Lenka: „*Celkově si myslím, že to, co se řeklo, tak platilo, a i ti rodiče a žáci k tomu tak přistupovali.*“ Paní učitelka pocítovala ze strany rodičů větší úctu k učitelům. Současně poznamenala, že se nesečkávala s výhradami ze strany rodičů, ti podle ní přijímali školu takovou, jaká byla.

Podle pana učitele Pavla byly ze strany rodičů přenášeny na učitele větší pravomoce: „*Běžně se taky říkalo: ‚pane učiteli, tak mu jednu vlepíte a vyřešte to s ním ve škole‘. To se v té době říkalo a taky se to do toho roku 89 praktikovalo. Společnost to více méně tolerovala. Samozřejmě to nebylo povolené, nikdy nebyly povolené tresty ve školách, ale tělesný tresty se dávaly. Bouchalo se pravitkem přes prsty, učitel fackoval děcka a já nevím, co všechno.*“ Podle něj to spousta rodičů vnímala jako benefit toho, že se všechny problémy vyřeší ve škole mezi učitelem a žáky, nic se nemusí tahat domů a zatahovat do řešení rodiče. Hovořil o všeobecné toleranci tělesných trestů ve škole i přesto, že zákonem nic takového povoleno nebylo. Dokonce zmínil, že má i podobnou zkušenost z dnešní doby, kdy se stále objevují rodiče, kteří učiteli řeknou, ať žákovi jednu vrazí. V dnešní době je to ovšem absolutně nemyslitelné a neslučitelné s učitelskou profesí. Zároveň pan učitel vzpomínal na vzájemný respekt mezi učitelem a rodiči a na zdvořilé chování.

V tom, že učitel měl ze strany rodičů větší důvěru a respekt, se s ostatními respondenty shodovala i paní učitelka Jaroslava: „*Určitě si myslím, že dříve byla nechávána zodpovědnost na řešení problému ve škole na dítěti a učiteli. Rodič k tomu přistupoval tak, že nevěděl, co se stalo ve škole a nechtěl do toho zasahovat.*“ Vnímala i celkovou podporu rodiny v rozhodnutí učitele, kterou v dnešní době mnohdy postrádá.

Podobný pocit měla i paní učitelka Jana: „*Rodiče si učitelů vážili, respektovali jejich rozhodnutí, o učiteli mluvili i doma s úctou, což se přeneslo na děti. Žáci si nedovolili být drzí, neposlouchat, věděli, že když si bude učitel stěžovat, doma ho podpoří.*“ Vztah mezi učitelem a rodiči byl podle paní učitelky o vzájemném kamarádství a spolupráci.

A stejně situaci vnímala i paní učitelka Marie, která hovořila o tom, že co učitel řekl, bylo respektováno jak ze strany rodičů, tak ze strany žáků. Zároveň měla pocit, že v tehdejší době se rodiče svým dětem více věnovali a měli na ně čas: „*Rodiče se více věnovali svým dětem ve výchově i vzdělávání. Také se více zapojovali do chodu školy, pomáhali při školních akcích a mimoškolních činnostech.*“ Paní učitelka vnímala vztahy mezi učitelem a rodiči před rokem 1989 jako přátelské. Lidé k sobě byli vstřícní, ochotní ke spolupráci a měli zájem o dění ve škole: „*Přátelství školy a rodiče.*“

3.3.5 VZTAHY UČITELŮ A RODIČŮ PO ROCE 1989

Vztah mezi učitelem a rodičem je podle pana učitele Vlastimila ovlivněn převážně jejich osobnostmi. Velkou roli hraje také přístup žáka k procesu vzdělávání. Problémy nastávají v situacích, kdy komunikace na jedné či druhé straně vázne a v případech, kdy rodiče slepě věří svým dětem a nedůvěřují názoru učitele: *„Rodiče mají přirozenou vlastnost své dítě obhajovat, protože ho znají úplně jinak. Dítě se chová úplně jinak doma než ve škole v kolektivu.“*

Podle pana učitele Pavla se role a postavení rodičů a učitelů ve společnosti prohodily: *„Kdybych to měl nakreslit jako karikaturu, tak před rokem 89 byl učitel velkej a rodič malej a dneska nebo po tom roce je učitel malej a rodič velkej.“* Dříve to vnímal tak, že škola byla statní instituce a ty měly vlivem politické situace v tehdejším Československu výrazné postavení. Učitel byl tím pádem vnímán jako osobnost a v postavení měl nad rodiči navrch. Učitele vnímal jako personu: *„Co řekl učitel, tak to byla pravda a měl i zastání v domácnosti. Bylo to tak, že ve škole budeš poslouchat a hotovo.“* V dnešní době už pociťuje, že se role prohodily a je podle něj zásadní vzájemné partnerství jak mezi učiteli a rodiči, tak i mezi učiteli a žáky. Povyšování se jeden nad druhého už považuje za přežitek doby minulé. Moderní učitel, který patří do dnešního školství, by měl být partnerem jak pro rodiče, tak pro žáky a zároveň průvodcem na cestě za vzděláním, nikoli autoritou a vymahatelem ticha ve třídě. Pan učitel Pavel je spokojený s tím, že dnes už je možné, aby i žáci vyjadřovali své názory a učitel s žáky byl v rovnocenném partnerství: *„Ten přísný učitel, co křičí na děcka, aby bylo ve třídě ticho, to už je přežitek minulé doby a myslím si, že to časem úplně zmizí.“*

Oproti tomu paní učitelka Eva vnímá, a i do roku 1989 vnímala, rodiče jako důvěryhodné partnery. *„Špatný vliv od rodičů nevidím, ani jsou neviděla. Rodiče stále беру jako důvěryhodné partnery.“* V tomto tvrzení se vymyká názoru zbytku respondentů. Svůj názor zakládá na tvrzení o jejich vesnické škole, kde podle ní mají hodné děti. Nemá pocit, že by děti nějak špatně mluvily o svých vyučujících a o škole, a tím pádem nemají rodiče potřebu cítit negativní pocity vůči učitelům a nedochází k žádnému narušování vzájemných vztahů. Paní učitelka se také zmínila o tom, že se u rodičů objevují tendence být nekritičtí ke svým dětem: *„V dnešní době prosazují to, že jejich dítě je lepší, než ve skutečnosti je, tohle se také nestávalo.“* Podle slov paní učitelky také nejsou děti od rodičů vedeny k samostatnosti, což dřív bylo běžné: *„Děti byly mnohem více samostatné, a to v nich dříve budovali rodiče.“*

O souvislosti mezi tím, co rodiče slyší od dětí doma a jaký to má vliv na vztah rodičů a učitelů, se zmínila i paní učitelka Miluše, ovšem ne zcela v pozitivním smyslu. Podle ní v některých rodinách stále mluví o škole s respektem a úctou, a to má pozitivní vliv na vztahy mezi žáky a

jejich vyučujícím. Bohužel ve všech rodinách není situace takto ukázková a někde podle ní dochází k znevažování práce učitele. Rodiče zastávají názor, že to, co zvládá učitel, zvládnou i oni sami doma, a že učitele vlastně na nic nepotřebují. Tento názor podložila příběhem z vyučování: *„Já jsem třeba měla na jedné škole chlapce, který na pracovním vyučování vždycky odbyl práci a pak celou hodinu vyrušoval ostatní. Vykřikoval. Já jsem ho hodnotila, za to, co udělal, a začal nosit trojky. To hnedka přišli rodiče s papírem, že oni mají z poradny, že on mám menší schopnost jemné motoriky a nemůže za to. Já jim vysvětlila, že hodnotím hlavně snahu a že se děti v hodině snaží, ale jejich syn práci odbývá a vyrušuje. Nakonec to dopadlo tak, že chlapec teda začal pracovat celou hodinu a práce jinak vypadala. Ale nelíbilo se mi, jak hned rodiče přišli do školy s papírem a že já musím něco zohledňovat. Jak šli hned do opozice proti mně. Neuvědomují si, že pravda může být trošku někde jinde. To dítě jim neřekne, že práci odbylo.“* Na tomto příběhu je vidět změna v přístupu rodičů ke vztahu s vyučujícím. Dříve by patrně nedošlo k tomu, že by rodiče okamžitě šli proti názoru učitele a začali se obhajovat posudky z pedagogicko-psychologické poradny. Místo toho, aby se zeptali na případné problémy a možnosti jejich řešení, zvolili ihned cestu střetu a nesouhlasu s názorem paní učitelky.

Podle paní učitelky Lenky je ve vztahu rodičů a učitelů důležité si za každých okolností zachovat odstup od rodičů a chovat se jako profesionál. Rodič by si podle ní neměl myslet, že je s učitelem kamarád. Ze své zkušenosti dokládá, že při dodržení těchto zásad se nenesetkala s tím, že by šla s rodiči do nějakého konfliktu a některý rodič proti ní jako pedagogovi něco měl. Za problémy považuje, že se někteří rodiče snaží všechny povinnosti přesunout na školu: *„Dítě má asistenta, my vám ho předáváme a nás to už jako rodiče nezajímá. Stát ví, že to v těch rodinách nefunguje, a tak se snaží přenést tu zodpovědnost za tu výchovu těch dětí na školu.“* Podle paní učitelky Lenky mají rodiče pouze práva a škola pouze povinnosti, a to není model, který může fungovat. Ve školství postrádá možnost vymáhání povinností na rodičích. Někde se i sama sebe ptá, zda dítě má ještě vůbec nějaké rodiče, když vidí, jaké všechny povinnosti musí zastat škola: *„Prostě někdy ty povinnosti, které jsou na školu kladeny, jsou přehnané. Já bych tedy radši učila, než napravovala to, co rodina pokazí.“* Současně paní učitelka zmínila, jak důležité je umět se přizpůsobit mentalitě jednotlivého rodiče a nikdy se nad nikým nepovyšovat. Rodič musí z pedagoga cítit, že dané problematice rozumí a je v oboru profesionál. Také je zásadní budovat ve vztahu vzájemnou důvěru, rodič musí mít pocit, že učitel může důvěřovat a v případě potřeby se má na koho obrátit a požádat ho o pomoc: *„Hlavní také bylo a stále je mluvit s rodiči na rovinu. Já jsem vždycky říkala, že jim nebudu lhát. Vy jako rodiče máte být*

informování a já vám budu říkat pravdu, jak to je. Tu pravdu jsem se vždy snažila podat diplomaticky. Hlavně tedy budování důvěry a pravdivé informování, o to jsem se vždycky snažila a stále snažím.“ V dnešní době si podle paní učitelky někteří rodiče pletou demokracii až s anarchií. Samozřejmě se v každé době našli rodiče, kteří měli děti s horším prospěchem nebo s problémovým chováním, ale to podle paní učitelky vždy pramení z rodiny: *„Takže bylo možné se setkat s tím, že ti rodiče i s ohledem na jejich vzdělání a povahy mohli být třeba bráni jako potížisté.*“ Celkově má paní učitelka Lenka pocit, že ji rodiče respektují a přijímají její názory: *„A díky tomu můžu pak rodičům říct něco, co se jim občas nelíbí. My jsme vlastně taková možná první nebo druhá instituce, která říká rodičům něco, co se jim nelíbí o jejich dětech a co nechtějí slyšet. Já se setkala s tím, že tohle ode mě rodiče berou a je to taky zkušenostmi a tou praxí.*“ Ovšem nelíbí se jí, jak se ve školství stále někdo snaží vymýšlet všelijaké inovace a nevidí v tom nic přínosného, spíš to má opačný efekt.

Paní učitelka Jana shledává rodiče v dnešní době jako otevřenější a přímější v jednání: *„Vědí, co chtějí, dokáží za tím jít, někdy nehledí nalevo, napravo. Někdy to ale není výhoda. S některými se spolupracuje velmi dobře, po jiných je lépe nic nechtít, raději se moc nepotkávat.*“ Změnu spatřuje také v tom, jak se do školy začínají více promítat osobní vztahy rodičů, změny partnerů a střídavá péče. Učitel pak musí být více na pozoru, jak při jednání s rodiči, tak v rámci legislativy.

Pan učitel Waldemar považuje za nejdůležitější vztah mezi učitelem a jeho žáky. A jelikož jeho vztahy s žáky zůstávají podle jeho slov stále dobré, ani jeho vztahy s rodiči se nijak nezměnily: *„Za mě jsem nezaznamenal nějaký posun.*“

Podle paní učitelky Marie v současné době učitel neznamená pro rodiče takovou autoritu, jak tomu bývalo dříve. Zároveň pokud nastanou problémy, bývá učitel ze strany rodičů často obviňován a dítě je považováno za neomylné.

3.3.6 ANGAŽOVANOST RODIČŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

Přístup ze strany rodičů je podle pana učitele Františka stále stejný: *„Pořád jsou lidi, kteří si hlídají, aby se jejich děcko učilo dobře, a pořád jsou takoví, kteří na to úplně kašlou.*“ Jistou změnu spatřuje v možnostech, jak se rodič může ve vzdělání svých dětí angažovat. S příchodem elektronické komunikace zažil, že někteří rodiče svůj zájem až přeháněli a byli schopni neustále posílat e-mailové či SMS zprávy s dotazy k výuce. Pan učitel si myslí, že dříve se rodiče do vzdělávání svých dětí angažovali méně, než je tomu v současnosti: *„A nebyly takové přehnané zájmy, jak dneska se to stává. Dneska je to úplný extrém ten zájem. Ale je faktem, že když se*

podíváme na ty skupiny těch lidí, tak vidíme, že i dneska jsou lidi, kteří se nezajímají vůbec, a pak jsou lidi, kteří to přehání. Ono to bylo stejné i tenkrát, ale řekl bych, že ten zájem byl přece jenom trošku menší než dneska.“

O tom, že stále najdeme rodiče, kteří se o své děti zajímají, ale i takové kteří se nezajímají, hovořil i pan učitel Vlastimil. Podle něj tomu tak bylo vždy a vývoj v čase na to nemá zásadní vliv. Poslední dobou je možná patrný pokles zájmu ze strany rodičů, jenž je někdy kompenzován pár výjimkami přehnaně se angažujících rodičů: *„Jako taky se našel někdo, kdo měl až přehnanou péči, jako jedna maminka – to bylo furt a pane učiteli tohle a pane učiteli tamto, a přitom holka byla na samé jedničky.“* Nový trend spatřuje v tom, že mohou rodiče dát své děti už od šesti hodin ráno do školní družiny a v ideálním případě by chtěli, aby děti ve školách mohly i přespávat. Dle jeho slov rodiče s vlastními dětmi nechtějí trávit čas. Vliv na to podle něj má i rozdíl mezi generacemi: *„Za tu dobu, co padli komunisté, už vyrostly dvě generace. A ty už vyrostly v tom systému – neúcta ke všemu, nikdo nám nic nemůže a my můžeme, co chceme. To za komančů nešlo. Člověk si nemohl dělat, co chtěl. Byl tím režimem limitovaný a pokud dělal něco, co se nemohlo, tak o tom nikdo nevěděl. Lidi byli režimem svázani a co tohleto padlo, ani chlapi nemusí na vojnu, tak tím se dodržování pravidel a režimu života úplně uvolnilo.“*

Paní učitelka Eva zastává podobné názory a stále podle ní potkáváme rodiče, kteří se zajímají i nezajímají. Vliv na zájem ze strany rodičů přikládá úrovni jejich vzdělání a samozřejmě osobnosti každého jedince: *„Hodně je rozdíl mezi rodiči podle úrovně vzdělání. Někdy i ti méně vzdělaní touží po tom, aby dítě měli vzdělané. Ale vždycky je to o těch rodičích. Je to vždy o osobnosti rodiče, není to dobou.“* Podělila se také o zkušenost s přehnaně se angažujícími rodiči, kteří jsou schopni každý den volat i ve večerních hodinách a opakovaně se na vše dotazovat, což ji mnohdy rozčiluje. Paní učitelka ale zastává názor, že nelze celkově hodnotit vývoj v čase: *„Vždycky byli rodiče, kteří se hodně zajímali a věnovali těm dětem, a vždycky byli takoví, kteří na ně úplně kašlali. Je to spíše o povaze toho člověka.“*

Paní učitelka Miluše vnímá změnu v tom, že rodiče odmítají pomoc ze strany učitele. Má zkušenost s odmítnutím nabídky doučování pro žáky, kteří to potřebují: *„Už mám dokonce tři rodiny, co mi to odmítly, to nepochopím. Ti rodiče to berou jako ostudu, že by dítě chodilo na doučování. Trend se přesunul tam, že když to zvládne učitel, tak my to přece zvládneme doma taky. Učitele nepotřebujeme, zvládneme to nejmiň tak dobře, jako ta učitelka.“* Myslí si, že je to dáno dobou. Dříve by rodiče jejímu názoru věřili a byli by rádi za nabídku pomoci a dnes je situace opačná. Dále se paní učitelka podělila o názor, že rodiče s vyššími příjmy považují

mnohdy učitelství za podřadnou profesi a nepovažují učitele za rovnocenné partnery: „*Někteří rodiče mají pocit, že můžou všechno.*“ Zároveň rodiče nezajišťují dostatečnou kontrolu nad svými dětmi a ty chodí do školy nepřipravené, tomu dříve nebylo: „*Hlavně bych zmínila, že do toho roku 89 chodily děti připravené do těch škol. A to vlastně přesto, že všichni rodiče pracovali. Takže děti chodily od 2 let do jeslí, tam je připravili na školku a ta je připravila do školy. Děti chodily připravené, byly daleko více samostatné, dokázaly se o sebe postarat. A to teď prostě není, zavedli mateřskou do 4 let. Do školky děti nastupují až ve 4 nebo 5 letech. Já tedy pozoruji velmi výrazně, že se žáci méně přizpůsobují, jsou méně samostatní, čím dál hůř umí řešit úplně základní problémy. Vlastně neumí řešit vůbec nic.*“ Rodiče nevedou děti k samostatnosti, a to se podepisuje i na průběhu výuky ve škole.

To, jak se rodič zajímá či nezajímá o vzdělání svého potomka, záleží podle paní učitelky Lenky na tom, jakou má vidinu do budoucna: „*Rozhodně musím říct, že komunikace taky závisí na vzdělání rodičů a na sociální situaci té rodiny. Hlavně když máme rodiče, který chce z dítěte něco mít, tak rozhodně spolupracuje.*“ Bohužel mnozí rodiče integrovaných žáků si vystačí s diagnostikou nějaké poruchy a v té chvíli jim začne být vzdělávání dítěte lhostejné. A to je podle paní učitelky chyba. Spolupráce ze strany rodičů je důležitá za všech okolností a má pozitivní vliv na vzdělávání žáků. Ukázkovým příkladem nezájmu rodičů jsou tisícovky dětí, které se nepřipojovaly na distanční výuku během pandemie: „*Za problémy těchto dětí mohou výhradně jejich rodiče.*“ Někdy má paní učitelka pocit, že se problémy dětí dávají za vinu pouze škole a problémy vycházející z rodiny nikdo neřeší.

Pan učitel Pavel naopak vidí velkou změnu v přístupu a angažovanosti ve vzdělání: „*Dřív bych řekl, že bylo 10 % rodičů, kteří se zajímali, a 90 % rodičů, kterým to bylo jedno. Tak dneska je to spíš 10 %, kterým je to jedno, a těch 90 % se o to fakt zajímá.*“ Podle pana učitele se celkově rodiče příliš nezajímali o to, co se děje ve škole. Oproti tomu nastala velká změna v dnešní době, dokonce se už setkal s tím, že rodiče chodí do školy a začínají radit učitelů, jak mají učit, co mají učit a co naopak neučit. Česká školní inspekce přichází prý do škol často na udání ze strany rodičů. Namísto toho, aby rodiče přišli do školy a začali problémy řešit s kantory a vedením, rovnou povolávají inspekci. Pan učitel Pavel se podělil i o zajímavou zkušenost z jeho školy: „*Jednou jsem zažil, že jsem měl inspekci kvůli snížené známce z chování, která to přišla ověřovat. Děcka si v páté třídě donesla do školy alkohol, pily na záchodě víno a dostaly 2 z chování. A pak to rodiče řešili přes inspekci, namísto toho, aby uznali, že dítě hrubě porušilo řád školy. To je charakteristický rozdíl mezi dřív a teď. Dřív by kluk přišel domů a ještě by dostal pár facek za to, co udělal. A dneska přijde domů a rodič si stěžuje, má samozřejmě*

možnost u ředitele, pak u zřizovatele a když to nepomůže, tak na českou školní inspekci. Někdy se to dostane až do takového extrému. Rodiče mají mnohem větší odvalu.“ Co se týká angažovanosti rodičů ve vzdělávání žáků, tak je to podle pana učitele hodně subjektivní. Stále jsou a i byli rodiče, kteří se zajímají a starají o to, jak se jejich děti vzdělávají a jak to ve škole funguje, zapojují se do odpoledních akcí. Zároveň najdeme rodiče, a vždy se tací objevili, již se o chod školy tolik nestarají a je jim to v podstatě jedno. Podle pana učitele se v tomto ohledu nic nezměnilo. Dále pan učitel hovořil o tom, že před rokem 1989 neměli rodiče žádné prostředky, jak ovlivňovat chod školy, jelikož škola byla státem zřizovanou institucí a pokud by někdo vystoupil proti škole, znamenalo by to vystoupení proti státu, a to bylo v podstatě trestné. V dnešní době je daleko větší volnost v projevování svých názorů. Důležitým milníkem je podle pana učitele rok 2004, kdy došlo k zásadní změně. Do roku 2004 bylo vše řízeno centrálně ministerstvem školství, které vydávalo osnovy, podle kterých se na školách učilo a které byly na všech školách totožné. Se vznikem právní subjektivity škol mají školy možnost tvořit své vlastní osnovy a rodiče tím pádem mohou vzdělávání svých dětí více ovlivnit: *„Ta volnost je už větší. Rodiče v této době do toho více mluví a myslím si, že do roku 89 to šlo úplně mimo, do toho se vůbec nezasahovalo. Neměli prostředky a byla to doba, kdy, když se řeklo něco proti státu, tak to bylo v podstatě jako trestný, takže lidi se trochu báli říkat svoje názory. Zase našli se výjimky, a to byli lidi, kteří vystupovali veřejně i proti politikům a šli za to třeba tenkrát i do vězení, ale to bylo opravdu malý procento lidí.“* Zároveň v dnešní době existuje více možností, jak mohou rodiče sdělovat své dojmy, názory a připomínky. Ve školách vznikají školské rady, kde jsou voleni zástupci rodičů a mohou se více podílet na dění školy.

V dnešní době podle názoru paní učitelky Jaroslavy zažíváme všichni více stresu, než tomu bylo dříve. Na nic není čas, stále se někam spěchá, a to má vliv i na vztah rodičů a jejich dětí. Rodiče jsou stále chytřejší až nejchytřejší a postrádají společné vidění s učitelem. Na děti nemají čas: *„Jak je dneska ta obrovská nevychova, tak jak ty děti nemají ty hranice, tak prostě to vzdělávání je čím dál těžší. Spousta dětí má poruchy soustředěnosti. ADDH a je jich strašně moc, těch dětí. Já si myslím, že to vychází z celkového nastavení toho života, té rychlosti, jaká kolem nás je. Pořád spěcháme. Všechno je rychlé. A rodiče nemají čas. Nebo jsou taky unavení, přijdou z práce a na děti není čas. Je mnohem víc stresu a máme ve škole strašně moc dětí s různými poruchama.“* Zároveň má paní učitelka pocit, že mnoho rodičů se snaží rozhodovat za své děti. Dříve nechávali rozhodnutí spíše na škole a nechávali si poradit, dnes na jejich názory škola nemá zásadní vliv. V dnešní době by si všichni dle názoru paní učitelky přáli, aby jejich děti vystudovaly vysoké školy a získaly pohodlné místo v kanceláři: *„Děti mají nastavené*

laťky hodně vysoko. Školy pak poleví a žáky stejně přijmou, a to vede k degradaci školství.“

Současně je zapotřebí být podle slov paní učitelky vůči rodičům velmi opatrný: *„Učitel si musí dávat velký pozor, co řekne, co komu napíše a tak.“* S některými rodiči je možné mluvit otevřeně, ale s některými to podle paní učitelky prostě nejde. Po letech praxe už si na konfliktní typy rodičů dává velký pozor a nemá problém takovýto typ rodiče při setkání poznat a zachovat se podle potřeb dané situace. Avšak pokud s dětmi umí učitel dobře pracovat a vhodně je motivovat, není podstatné, jakou mají doma výchovu a jaké rodiče.

Paní učitelka Jaroslava také hovořila o tom, že do roku 2004 platily v celé republice jednotné osnovy. Podle ní to bylo výhodné obzvláště v situacích, kdy se rodina přestěhovala a dítě změnilo školu. Díky jednotným osnovám se dalo dobře navazovat v učivu. Podle paní učitelky dnes činí nejednotnost ve školních osnovách řadu problémů.

Změnu v přístupu rodičů zaznamenala i paní učitelka Jana. Pokud se dříve něco dělalo pro školu, myslelo se tím, že se to dělá pro všechny děti. Nyní se podle ní rodiče více starají pouze o prospěch svůj a svých dětí. Nezajímají se tolik o ostatní. Také zmiňovala rozdíl v tom, jak rodiče vnímají malotřídní školy: *„Spíše s lidmi, kteří se na vesnici přistěhovali, nejde navázat bližší vztah, dají děti do MŠ, ale do ZŠ ne. Malotřídce nevěří, nezažili ji, navíc to je pro řadu z nich prestižní otázka dát dítě do města.“* Paní učitelka také hodnotila, že dříve se rodiče věnovali více času svým dětem- a zajímali se o ně: *„Snažili se dětem dle svých sil a možností věnovat. Posílali je do kroužků pořádaných školou, méně než dnes jezdili na kroužky do města – pouze do hudebky. S dětmi se učili, podepisovali denně úkoly. Na vesnici měli ještě hospodářství, starali se o domácí zvířata, pracovali na poli. Děti pomáhaly.“*

Podle pana učitele Waldemara se stále najdou rodiče, kteří se dětem poctivě věnují a vzdělání dětí je pro ně prioritou, ale jsou tu i tací, u kterých se s velkým zájmem nesetkáme. Také podotknul změnu ve významu slovního spojení „věnovat se dětem“: *„Rodiče se věnují dětem svým způsobem. Nutí děti do různých kroužků, zaváží je do lidové školy umění, takže se těm dětem věnují, ale jsou tu rozdíly.“* Zároveň se rodiče začínají více zajímat o obsah a formy učiva. Před rokem 1989 si na to rodiče netroufli: *„Teď mají výhrady, jak se má učit a co se má učit. Víc do toho mluví a víc kritizují.“* Do roku 1989 měla škola ze strany rodičů plnou důvěru. Podle pana učitele je dnešní doba uspěchaná a rodiče na děti nemají tolik času.

Podle slov paní učitelky Marie vedli rodiče dříve své děti k větší samostatnosti. V dnešní době jsou rodiče zatíženi prací a nemají tolik času se dětem věnovat. Slovo učitele bylo dříve více žáky i rodiči respektováno.

3.3.7 KOMUNIKACE S JEJÍ PODOBA PŘED ROKEM 1989

Všichni participanti se shodli v tom, že čtyřikrát do roka se konaly oficiální třídní schůzky. Názory respondentů se lišily v četnosti setkávání mimo třídní schůzky. Pan učitel František se setkával s rodiči mimo třídní schůzky pouze v situacích, kdy nastal nějaký problém: *„Vysloveně kontakt, tam není nutný vysloveně nějaký speciální scházení, pokud dostávají informace, vědí, co se děje, nejsou problémy, tak není nutný se scházet.“*

Odlisný názor na situaci měl pan učitel Vlastimil, který vzpomínal, jak na malotřídní vesnické škole učil děti svých kamarádů, a tím pádem se setkával s rodiči prakticky stále: *„Jako v té jedné vesnici, kde jsem byl, jsem i bydlel, takže s těma rodičema jsem hrával i volejbal, s některýma jsem se znal víc a s těma jsme se potkávali i více mimo školu. To byla ta perfektní skupina, co se mnou dělala ty výlety. A jednou jsem zažil, že jsem měl ve třídě všechny děti svých kamarádů, takže tam jsem měl obrovské zázemí v těch rodičích, takže jsme pro ty děcka dělali spoustu dalších věcí a potkávali se mimo školu. Znali jsme se dobře a byli jsme schopní pro ty děcka dělat i další věci.“*

I paní učitelka Miluše hovořila o tom, že se setkávala s rodiči prakticky kdykoliv a kdekoliv, protože žili všichni v jedné vesnici: *„Když jsme se třeba potkali a bylo potřeba něco řešit nebo byla zábava, akce ve škole, tak se tam třeba něco řešilo. Třeba byl dětský den a vždycky se našlo něco k řešení. Já jsem tenkrát ani nepotřebovala dělat nějaký pedagogický rady oficiálně, protože my jsme řešili všechno hned.“* Lidé na vesnici k sobě měli blíž a jejich vztahy byly provázanější.

Stejný názor měla i paní učitelka Lenka, na vesnici k sobě měli lidé blíže, s rodiči se komunikovalo na třídních schůzkách, besídkách a rodiče jezdili společně s dětmi i na školní výlety. Hlavně zmiňovala rozdíl mezi malotřídní vesnickou školou a školou plně organizovanou: *„Na malotřídní škole mají ti rodiče ke škole blíže. Je to taková škola rodinného typu. Když rodiče chtějí mluvit s učitelem nebo s ředitelem, tak prostě přijdou a bavíme se. Nefunguje to tak, jak na velké škole, že rodiče se prostě s těmi učiteli tak neznají.“*

Také paní učitelka Jaroslava podotkla, že rodiče často přicházeli do školy: *„Když se něco potřebovalo anebo na třídní schůzky, to chodilo určitě i více rodičů. Rodiče poměrně dost chodili do školy.“* Zároveň paní učitelka vzpomínala na to, jak se lidé na vesnici více sdružovali a měli k sobě blíž.

Pan učitel Waldemar byl stejného názoru, rodiče přicházeli do školy klidně i každý den, jelikož přiváděli a odváděli své děti. Podle něj je to model, který na malotřídních školách fungoval a dodnes přetrvává: „*Takhle to na těch malotřídkách fungovalo a funguje dodnes.*“

Paní učitelka Eva potvrdila setkávání čtyřikrát do roka ve formě třídních schůzek, případně při potřebě se domluvilo setkání individuální. Názor paní učitelky Marie a paní učitelky Jany se nijak neodlišoval.

Podle pana učitele Pavla záleželo na tom, jak to nastavilo vedení školy: „*Většino to bylo ve čtvrtletí, pololetí, třetím čtvrtletí a někdy i na závěr školního roku přes třídní schůzky. To byla hlavní komunikace s rodiči.*“ Navíc se pan učitel zmiňoval, že dříve se komunikovalo hlavně kvůli špatným věcem.

Mimo osobního setkání se v předrevoluční době komunikovalo výhradně přes vzkazy do žákovských knížek či deníčků a případně bylo možné využít pevnou telefonní linku. Pan učitel Vlastimil vzpomínal, že se vše snažil vždy vyřešit ve třídě a nebylo potřeba nějak složitě shánět rodiče. Respondenti se shodovali, že před vstupem internetu a možností komunikovat prostřednictvím technologií se komunikovalo výhradně formou osobní schůzky, telefonátu pevné linky či písemně.

Paní učitelka Miluše si kromě psaní vzkazů do žákovských knížek vzpomněla ještě na povinnost vést osobní list žáka: „*To se muselo každý rok vyplňovat, taková karta o žákovi, jak se chová v kolektivu, dokonce tam byly i návštěvy v rodině. Musela jsem oficiálně chodit do rodin pozorovat situaci, ale mně to bylo trapný a ty rodiny jsem znala, tak jsem si vždycky něco vymyslela. Představa, že u nich zazvoním a řeknu: ‘Já jsem teďka přišla a musím vás navštívit’ – no to bych se styděla. Tak jsem si to vždycky vymyslela, že jsem tam byla a teďka že je tam všechno v pořádku. To byly takový kraviny. Připadala jsem si jako špión.*“

Podle paní učitelky Jany bylo vždy lepší se domluvit na osobním setkání, protože při psaní vzkazů do žákovské knížky se mohlo stát, že děti rodičům situaci podají jinak a už mohlo dojít k nějakému nedorozumění či konfliktu.

3.3.8 ZMĚNA V KOMUNIKACI PO ROCE 1989

Změna v komunikaci nenastala bezprostředně po revoluci roku 1989, ale vyvíjela se postupně. 90. léta 20. století přinesla velký rozvoj v oblasti komunikačních technologií a změny v komunikaci mezi lidmi napříč celou společností. Tyto změny zajisté ovlivnily i odvětví komunikace pedagogů a rodičů.

Podle pana učitele Františka komunikace mezi rodiči a učiteli probíhala několik let po revoluci stále stejným způsobem. Změnu on sám zaznamenal až s příchodem technologií. Celkově se podle něj komunikace urychlila, pokud je potřeba něco řešit, tak se zvedá telefon, píše e-mail či SMS zpráva a kontakt mezi lidmi je prakticky okamžitý. A v tom vidí pozitivní změnu. Na druhou stranu je nespokojený se zodpovědností ze strany rodičů: *„Je větší laxnost ze strany rodičů na požadavky. Dříve se řeklo ‚Děcka, zítra jedeme na výlet, přineste si 5 korun‘ a druhý den si opravdu všichni peníze přinesli. Pokud se dá dnes oznámení, že dítě má přinést do školy druhý den 5 korun a napíše se to na e-mail, do Edukitu a řekne se to žákům, stejně někteří peníze nedonesou. Rodičům chodí i upozornění do telefonu o nové zprávě a oni si to nepřečtou. Dříve byli lidi rozhodně zodpovědnější.“* Pan učitel také spatřuje změnu v chování rodičů. Nový typ rodiče podle pana učitele je charakteristický tím, že nepřipouští jakoukoliv chybu na straně dítěte a hledá chyby všude jinde. Rodiče věří dětem, nikoli učitelům: *„Věří svému dítěti a chrání ho za každou cenu, i když sami vědí, že je to lotr. Nechtějí dopustit, že by jejich dítě bylo v něčem špatné. A to je obrovský problém. Důvěra mezi učiteli a rodiči je daleko menší.“*

Podle pana učitele Vlastimila se komunikace příliš nezměnila. A pokud se setkává s rodiči, kteří chtějí, aby jejich děti něco uměly, mají společný cíl a je možné se vyhnout sporům a konfliktům. Také pozitivně hodnotí přísun komunikačních technologií: *„Jde o to, že všechno, co projde přes tento komunikační systém, je dohledatelné a zaznamenané. Nikdo nemůže říct ‚já jsem to nedostal‘. Takže všechno tam je napsané a všechno je doložitelné. Hlavně se to hodně zrychlilo a zlepšilo.“*

Paní učitelka Eva si myslí, že komunikace je v podstatě stále stejná a žádné zvláštní změny nepocítuje, pouze rysy modernizace: *„Změna je v tom, že dříve jsem všechno psala rukou a dnes sdělení můžu vytisknout a děti si to nalepí. To je ta modernizace.“* Ve škole nadále používají převážně komunikaci prostřednictvím deníčku, na kterém trvá vedení školy. Podle paní učitelky mají starší pedagogové problémy s využíváním komunikačních technologií a někdy se jejich používání snaží vyhýbat, a proto jsou stále upřednostňovány zápisy do deníčku a žákovských knížek: *„Ve škole totiž, jak říkám, že jsme tam staré všechny, tak já jsem jediná, kdo více ovládl komunikační technologie. Jinak ostatní s tím nechtějí nic extra mít a dlouho se to učí.“* Paní učitelka se přiznala, že se snaží i ostatní kolegyně naučit používat komunikační technologie a ráda by je využívala více, ale bohužel se musí podřídit vedení školy a zbytku kolektivu, který je ke komunikačním technologiím odtažitý. Paní učitelka rovněž pocítuje změnu v chování ze strany rodičů: *„Posledních pár let je taková nová vlna rodičů, ale vůbec bych to nespojovala s rokem 1989. Je to novou generací rodičů – my jim říkáme novej gang.“*

Tito rodiče se obecně vyznačují tím, že by toho chtěli po učitelích mnohem víc, než bývalo zvykem. Speciálně po učitelích. Hodně jsou takoví arogantnější v jednání. Ještě bych řekla, že nechtějí doma své děti. Těch máme teďka opravdu dost. I když jsou rodiče doma třeba, chtějí, aby děti ve škole byly od šesti až do konce. Je jich tam opravdu docela velká skupina.“ Paní učitelce se nelíbí, že někteří rodiče se skrze školu snaží zbavovat svých dětí, jejich chování se vyznačuje zvláštními manýry.

Změnu v komunikaci těsně po roce 1989 nezaznamenala ani paní učitelka Miluše. Přisun komunikačních technologií hodnotí jako přínosný, ovšem přiznává, že je pro ni obtížné tyto technologie plně využívat: *„Při mých schopnostech s technikou, to bylo těžký. Mám takový sešitek a tam si píšu, jak to všechno vždycky musím udělat. Když to pak dělám po několikáté, pořád dokola, tak už to umím. Ale něco sama prostě. Tady mi to nevyhovuje, ta práce s tím počítačem, ale sama vím, že to je nutný a aspoň na té základní úrovni to používat musím.*“ Na používání mobilního telefonu si zvykla bez problémů. Paní učitelka také zmiňuje nový rys v chování rodičů, a to být nekritický ke svému vlastnímu dítěti: *„Přibývá rodičů, kteří se prezentují jako ‚odborníci‘ a to jsou ti, kteří všemu rozumí a nekriticky taky věří tomu, co jim dítě doma řekne. A to je ve většině případů zkreslené.*“ Rodiče přeceňují schopnosti svých dětí, všichni chtějí, aby jejich děti studovaly vysoké školy a své ratolesti si příliš idealizují. Děti jsou rodiči ovlivněny a podle paní učitelky se pak vyznačují vyšším sebevědomím. Také vidí problém v tom, že rodiče slepě důvěřují všem tvrzením svých dětí, pro ni pak není možné vést rozumný dialog a někteří rodiče vlivem toho odmítají učitelův důvěřovat.

Paní učitelka Lenka zaznamenala zásadní změnu hlavně během posledních několika let, a to v přenosu komunikace do online prostoru. Rodiče mohou hodně informací zjistit na webových stránkách školy, mají možnosti se každý den podívat na nové známky svých dětí, ale paní učitelka si není jistá, zda je to úplně správná cesta. Někteří rodiče totiž pak mají pocit, že nemusí chodit na třídní schůzky, protože si všechno přečtou na internetu. Navíc se zmínila, že na její škole se stále zachovávají klasické žákovské knížky, a to z důvodu, že někteří rodiče nemají přístup k internetu a je potřeba zajistit informovanost pro všechny: *„Jsou některé informace, které se musí odeslat všem a nemůže se tedy spoléhat jen na internet a jen na online formu.*“ Paní učitelka také vyzdvihla přínos komunikace přes technologie během pandemie: *„Tak rozhodně ty poslední dva roky to bylo velmi přínosné. Minimálně e-mailem nebo přes webové stránky. A kontakt s rodiči přes tyto technologie je rozhodně přínosný. Hlavně během pandemie, když bylo všechno zavřené a potřebovala jsem informace předat rodičům nebo naopak mít informace od rodičů.*“

Že změna v komunikaci přišla hlavně díky příchodu internetu, potvrdil i pan učitel Pavel. Výhodu vidí v možnostech okamžitého kontaktu, dobře se mu osvědčila práce v informačních systémech pro školy, kde využívá internetové žákovské knížky a digitálně vedenou třídní knihu včetně systému pro omluvenky. Na škole, kde pan učitel pracuje, ale stále zachovávají informační deníčky pro rodiče, jinak se vše řeší přes internet. Současně pociťuje změnu v dialogu mezi učitelem a rodičem: *„Pokud se změnila komunikace, takže se prostě ten dialog otočil, dříve měla slova učitele větší váhu, ale je to už 30 let.“* Také se změnil obsah komunikace. Dříve se podle pana učitele komunikovalo výhradně přes ty špatné věci a v dnešní době už se začínají objevovat snahy to změnit. Dříve se moc často nestávalo, že by učitel napsal do žákovské knížky pochvalu, spíše sloužila pro poznámky: *„Dnes, když to řešíme po telefonu nebo pozveme rodiče do školy, tak je to taková diskuse a mluví se oběma směry. Já za sebe se snažím sdělovat hlavně ty dobré věci, aby to bylo víc než těch špatných. To si myslím, že takhle by to mělo být. Ty špatné věci, to už musí být opravdu poškození majetku školy nebo nějaký úraz, když někdo někomu ublíží. Když někdo někoho šťouchne, tak si to vyřešíme ve škole a rodiče zas nemusí o všem vědět.“*

Paní učitelka Jaroslava konstatovala, že na malé vesnické škole se zpravidla vše řeší stále ústně prostřednictvím osobního kontaktu mezi učitelem a rodičem. Komunikace přes žákovské knížky již vymizela. Celkově si paní učitelka pochvaluje vstup technologií do komunikace, které umožňují okamžitý kontakt a zrychlují přenos informací. Používání technologií považuje za nevyhnutelné: *„V dnešní době je to v podstatě nutnost využívat komunikační technologie. Ale pokud chce něco závažného probrat, tak výhradně ústně.“* Paní učitelka se také zmínila o souvislosti mezi změnou komunikace s rodiči a samotnou změnou v chování rodičů, podle ní jsou rodiče stále vzdělanější a více si uvědomují svá práva. Bohužel jsou si vědomi pouze svých práv a nikoli povinností: *„Mám pocit, že mají samá práva a my pouze povinnosti.“* Celkově je paní učitelka ze změn v komunikaci zklamaná, jelikož jsme se dostali do doby, kdy není možné říkat věci tak, jak jsou: *„Tak čím dál víc z toho mám takový smutek, takovou depresi a říkám si, už abych z toho systému vypadla. Mě baví učit, ale ten systém je špatný.“*

Paní učitelka Jana velkou změnu v komunikaci samotné nevidí, ale vzpomínala na ostrou kritiku ze strany přívrženců občanského fóra: *„Jen s jedinci, kteří kritizovali osnovy, školu, všechno, co bylo stálo za houby, včetně školního řádu.“* Pozitivně hodnotí možnost komunikovat s rodiči prakticky okamžitě a sama často i rodiče nabádá, aby se neváhali v případě potřeby ozvat přes e-mail.

Pan učitel Waldemar také vidí změnu v zrychlení komunikace díky komunikačním technologiím, avšak i přes veškeré výhody elektronické komunikace nadále upřednostňuje osobní schůzky: *„Přes ty technologie se dá domluvit schůzka a všechno je rychlejší. Ale i přesto u nás stále zachováváme a upřednostňujeme ty osobní schůzky.“* Oceňuje také možnost prezentace školy prostřednictvím webových stránek.

Po roce 1989 nepocítila paní učitelka Marie žádnou změnu, ta přišla až s nástupem internetu a mobilních telefonů: *„Komunikace s rodiči přes média je rychlejší a pro obě strany pohodlnější. Často se naráží na to, že ne všichni rodiče mají tuto možnost.“* Podle slov paní učitelky je důležité, aby si každý pedagog zjistil, zda rodiče mají možnost plně využívat komunikace přes technologie a dostanou se tak k potřebným informacím.

3.3.9 TŘÍDNÍ SCHŮZKY

Pan učitel František popsal průběh třídních schůzek před rokem 1989 následovně: *„Přesný čas, všichni rodiče naráz, rozbor situace všech před všemi. Chodil spíše jeden z rodičů, výjimečně se stalo, že přišli oba. Většinou chodily matky. Mohlo se stát, že rodič přišel před třídní schůzkou nebo po ní. Mohl i zavolat a domluvit si konzultaci, ale nedělalo se to běžně.“*

S podobným popisem přišla i paní učitelka Miluše: *„Pamatuješ si Pelišky, jak to tam bylo? To bylo stejné. Prostě rodiče byli v té jedné třídě a tam se prostě probíralo všechno. Dokonce teda aji to, co se nemuselo některým rodičům líbit. Něco, co opravdu chtělo jenom mezi nimi a učitelem. Zase to byl velký rozdíl, když jsem já vedla třídní schůzky anebo jsem si to vyzkoušela ze strany rodiče na jiné škole. Opravdu to záleželo na osobnosti a povaze toho učitele.“* Zdůrazňuje, že vždy záleželo na povaze učitele a už tehdy se pokoušela neříkat důvěrné informace před všemi rodiči. Zmínila se také, že jako rodič ovšem zažila na třídních schůzkách nepříjemné momenty: *„V Dubicku to byla úplná katastrofa, z mého pohledu jako rodiče. Měla jsem neukázněného syna, dneska by se řeklo, že je to hyperaktivní dítě. Takže tam to učitelka všechno přede všema říkala. Jednou to bylo tak: ‚Představte si, co on mi udělal. Já jsem něco vykládala a on mi do toho skočil a povídá, no to je pravda a já jsem...‘ místo aby ocenila, že se zapojil a podpořil to, co ona říkala, tak z toho udělala takový průšvih, že on jí tam do toho skočil. A před všemi rodiči mě takhle pokárala. Ale je pravda, že jsme to tak měli i u nás na škole. Ale já jsem všechno, co se týkalo všech společně, řešila na společné části, ale potom chodili rodiče k tabuli a já se snažila, aby to ostatní rodiče v lavicích neslyšeli a já jsem tam mluvila s tím jedním. Ale zase říkám, když byl nějaký problém, tak už jsme to dávno měli vyřešené, že jsem jim to řekla někde jinde než na třídních schůzkách.“*

Paní učitelka Lenka zmínila, že dříve mohla na třídních schůzkách být vyšší účast ze strany rodičů: *„Řekla bych, že nechodili vždycky všichni rodiče. Řekla bych, že 100% docházka snad není nikde. Ale tím, že nebyly jiné možnosti informovanosti, tak bych řekla, že rodičů chodilo více. Klasicky na třídní schůzky nechodí ti, které tam nejvíce potřebuješ, a to jsou rodiče problémových žáků. Jinak všechno se řešilo hodně veřejně. Ve třídě s třídní učitelkou se mluvilo před všema, a to nebylo vždycky příjemné, bylo to méně soukromé. Více méně všichni slyšeli všechno.“*

Pan učitel Pavel vzpomínal v negativním smyslu: *„To si vzpomenu. Ten rok 1989 nebyla úplná hranice, ono to bylo i v těch devadesátkách ještě hodně podobné jako před tím rokem 1989. Vím, že třídní schůzky probíhaly tak, že rodiče chodili do školy více méně otrávení. Málčko tam chodil rád. Sedli si prostě do třídy, učitelka před ně přišla, sdělila jim, co a jak. Jedna věc byla docela špatná, že se to tam řešilo veřejně, jako i ty průšvihy.“* Problém vidí v tom, že se komunikovalo hlavně přes negativní informace.

Obdobným způsobem hodnotila třídní schůzky před rokem 1989 i paní učitelka Jaroslava: *„Tak rozhodně se všechno řešilo před všemi rodiči. My už si dnes dáváme pozor, že řešíme před všemi pouze obecné věci. To samozřejmě chápu, že pro rodiče se nejednalo o nic příjemného, když se před všemi ventilovalo, jaké má jejich dítě problémy.“* A že se nejednalo vždy o příjemný zážitek pro rodiče, potvrzuje i paní učitelka Jana: *„Nebylo to vždy pro všechny příjemné, když ostatní poslouchali, i když rozptýleni po třídě.“* Velkou roli hrál i stud ze strany rodičů. *„Nebylo to moc příjemné, každé se styděl,“* podotknul pan učitel Waldemar.

Mezi respondenty se ovšem objevoval i názor, že se průběh a podoba třídních schůzek před rokem 1989 nijak výrazně neliší od podoby třídních schůzek v dnešní době. Paní učitelka Eva se vyjádřila takto: *„Taky to máme pořád stejné, že se udělá pro všechny, kde se řeknou všeobecné informace. Tenkrát to bývalo vždy a potom individuální konzultace s tím, že jdou na chodbu a tam mají židle a chodí po jednom. Společná třídní schůzka se koná hlavně pro obecné informace například na začátku školního roku, kde rodičům sdělím své představy o tom, jak učím.“* Podobný názor měl i pan učitel Vlastimil: *„Jestli se to nějak liší? Prostě přišli rodiče, já jsem řekl, co jsem potřeboval. A detaily, kdo měl zájem se mnou mluvit, jsme to potom prohodili. To je více méně stejné. Nepamatuji si, že bych kdy řešil jednotlivce veřejně, to určitě ne.“* Podobnou zkušenost má i paní učitelka Marie: *„Třídní schůzky bývaly pro všechny rodiče společně, poté následovaly individuální pohovory s rodiči.“* Paní učitelka se také zmínila o možnosti individuální konzultace pro rodiče s vyučujícím po skončení společné části třídní schůzky.

Pouze tři respondenti z deseti si nepamatují, že by zažili třídní schůzku, kde by se všechno řešilo přede všemi. Tito učitelé mluvili o společných informacích přede všemi rodiči a následně byla možnost individuálních konzultací. Ostatní participanti hovořili o tom, že vždy záleželo na osobnosti učitele a jeho pojetí třídních schůzek, ale prakticky se scénář moc nelišil. Všechno se rozebralo společně a nějaké respektování soukromí nehrálo velkou roli.

3.3.10 DISTANČNÍ VÝUKA A S NÍ SPOJENÉ ZMĚNY

Podle pana učitele Františka došlo po distanční výuce k přesunu komunikace do elektronické podoby: *„No jistě, hodně se to přesunulo do elektronické podoby. Všichni si na to zvykli a jede to teď v elektronické podobě jako hrom. To tak dříve nebyvalo, teď je to všechno v elektronické podobě. Příkladem u nás ve škole jsou třeba třídní schůzky, které pojedeme elektronicky. Psaní do žákovské knížky se prakticky zrušilo, vše obstará buďto Edukit, nebo e-mail.“* Pan učitel František dokonce zmínil konání třídních schůzek v elektronické podobě, ale mnozí respondenti tvrdí, že osobní kontakt nelze nahradit komunikací prostřednictvím technologií. Pan učitel Vlastimil to hodnotil takto: *„Tak například třídu, co teď mám, učím už druhý rok a já nevím, jak vypadají rodiče, já jsem je nikdy neviděl. Já jsem většímu rodičů kvůli distanční výuce a tadytomu všemu ještě neviděl a komunikujeme spolu jen přes komunikační technologie. Je to rozdíl, ale bohužel není teď jiná možnost. Osobní setkání je za mě daleko lepší. Ideální je potkat se s rodiči tváří v tvář, jeden na jednoho. Ve škole plánujeme i teď online třídní schůzky, ale zatím nemám představu, jaké to bude.“*

Paní učitelka Eva během distanční výuky nezaznamenala při komunikaci s rodiči žádný problém: *„Během distanční výuky vše probíhalo bez problémů.“* A mluvila také o sdílení materiálů: *„Po distanční výuce jsem tedy zachovala to sdílení a nahrávání materiálů pro všechny na disk.“*

Mezi respondenty se našla i paní učitelka Miluše, která měla problémy se zavedením distanční výuky: *„Já jsem distančně vlastně neučila. Já jsem to neuměla a nepochopila jsem Teamsy. Já jsem měla třetíky na angličtinu a domluvila jsem si to s rodiči a učila jsem je individuálně dvakrát týdně půl hodiny každého zvlášť. A i když jsem ty děti neviděla, tak si myslím, že jsem to vyřešila dobře. I ředitel mi to řešení pak pochválil.“* Paní učitelka se svěřila, že má obecně problémy s využíváním informačních technologií a vzhledem k jejímu věku se tyto technologie učí ovládat pomaleji. Zároveň ale tvrdí, že bez technologií to ve vzdělávání dnes už nejde: *„Při mých schopnostech s technikou to bylo těžké. Mám takový sešitek a tam si píšu, jak to všechno vždycky musím udělat. Když to pak dělám po několikáté pořád dokola, tak už to umím. Ale něco sama prostě. Tady mi to nevyhovuje, ta práce s tím počítačem, ale sama vím, že to je nutný a*

aspoň na té základní úrovni to používat musím. Už aji interaktivní tabuli umím používat, a to jsem se jako tady hrozila vždycky. Přesto teda upřednostňuji ten osobní kontakt při té komunikaci. Jako ještě ten telefon mi vyhovuje, ale třeba na škole máme Edukit nebo jsem zažila i Bakaláře. Já si na to teda zvyknu po nějaké době, ale samotné mi to nic neříká. Obecně to má určitě přínos, ale pro mě ne, protože jsem na to stará. Pro ty mladý a pro žáky to má určitě přínos a je to potřeba.“ Také zmínila, že osobní kontakt je nenahraditelný.

Paní učitelka Lenka žádnou změnu nepocítila, během distanční výuky viděla problém u sociálně slabších rodin, a z toho důvodu nepřesunula veškerou komunikaci s rodiči do elektronické podoby: *„Nemyslím si, že by proběhla nějaká velká změna. Každý rodič byl rád, když se škola otevřela a jelo to zase, jak to bylo. I třeba je problém udělat třídní schůzky online, protože když jsem to zjistila, tak jsem je musela dělat na třikrát. Protože se mi nepřipojili všichni. Ten nemohl od tehdy a ten od tehdy a snažila jsem se všem vyjít vstříc a zjistila jsem, že to není možné. A stejně se někteří nepřipojili, protože zase máme ty slabší rodiče a rodiny, které se nepřipojí. Já radši natisknu papír, všem to dám do ruky a vím, že to všichni doma odevzdali a všichni to viděli.“*

Rodiče si díky distanční výuce mohli uvědomit a na vlastní kůži vyzkoušet, jaké to je vzdělávat jejich dítě. Pan učitel Pavel se k tomu vyjádřil takto: *„Po distanční výuce jsem měl ohlasy, že si rodiče uvědomili, že tu školu potřebují a bez toho učitele nebo bez učitelky se to doma učí dost špatně. Že na to doma nemají nervy s těmi dětmi, a to mají pouze svoje. Tak si myslím, že tou distanční výukou opět trošku stoupla prestiž učitelů.“* I paní učitelka Marie zmiňuje, co si rodiče mohli díky distanční výuce uvědomit: *„Změna nastala, protože řada rodičů sledovala distanční výuku a mohla tak na vlastní oči vidět nelehkou úlohu učitele v dnešní době.“*

Podle paní učitelky Jany měla distanční výuka dokonce pozitivní vliv na komunikaci s rodiči, umožnila jí s nimi navázat bližší vztahy : *„Častěji, mnohem častěji užívají e-maily, kdykoliv jim poradím. Jsme si bližší, svěřovali se mi s problémy, které by asi dříve nepřiznali. Vlastně se ptají na úplně cokoliv.“*

Pan učitel Waldemar naopak žádnou změnu nepocítil: *„Nijak se to neproměnilo, všechno zůstalo stejné. Pořád používáme ty deníčky a tak dále. Ale přece jenom ta osobní výuka a osobní setkávání je pořád lepší.“* Podpořil názor většiny, a to nemožnost nahradit osobní setkání. Paní učitelka Jaroslava se vyjádřila takto: *„V té covidové době, to se samozřejmě telefonovalo nebo i přes Skype, jak jsme měli výuku, tak jsme komunikovali s rodiči. Pak také přes e-mail a i přes webové stránky. Ale ty zásadní věci bych řekla, že se řeší ústně.“*

Pan učitel Pavel ještě zmínil, že někteří rodiče vlivem možnosti nahlédnout do známek svých dětí na internetu ztrácí zájem přijít pak do školy osobně: „*Tak covid s tím zamíchal tak, že v loňském roce proběhlo ve škole málo těch schůzek s rodiči. A uvidíme, jaká bude situace, až covid přejde. Zda budou opět třídní schůzky a rodiče budou chodit do školy. Ono je to opět individuální. Máme rodiče, kteří rádi přijdou, a pak máme takové, kterým stačí se na ty známky podívat na internetu. Ale paradox je ten, že chodí do školy rodiče, kteří tam chodit ani nemusí, protože jejich děti mají samé jedničky. A ti tam přijdou. A rodiče, kteří by do té školy měli přijít a potřebuje s nimi učitel něco probrat, tak ti nepřijdou. Tak to většinou i bývalo, stále to je a asi i bude.*“ Obecně tedy existují dvě skupiny rodičů a tyto dvě skupiny tu byly vždy, nepodléhají změně související s časem. Současně si pan učitel myslí, že díky distanční výuce opět v očích rodičů mírně stoupla prestiž učitelů.

Celkově se většina respondentů shodovala v tom, že osobní komunikaci a přímý kontakt s rodiči není možné nahradit ani přes veškeré technické vymoženosti. Na některých školách došlo vlivem distanční výuky k přesunu komunikace do elektronické podoby a pro spokojenost obou stran, jak rodičů, tak učitelů, tuto elektronickou komunikaci zachovávají i nadále. Mezi účastníky výzkumu se objevoval názor, že prestiž učitelů v očích rodičů vlivem distanční výuky vzrostla. Rodiče si náročnost učitelského povolání uvědomili díky vlastním zkušenostem a celkově lze říci, že si práce učitelů více považují. Zároveň se učitelé shodují v tom, že je potřeba myslet na to, zda mají opravdu všichni rodiče možnost komunikovat prostřednictvím technologií, a z toho důvodu zůstává i nadále zachována komunikace v podobě zápisů do deníčku.

3.3.11 CELKOVÉ HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI

Pan učitel František vidí problém v nemožnosti vymáhat po rodičích jinou povinnost než ze zákona stanovenou nutnost posílat dítě do školy a splnit tak povinnou školní docházku: „*Rozhodně je blbý to, že všichni si myslí, že jenom škola musí a rodiče nemusí nic. Oni nemají v zákoně stanovenou jinou povinnost než děcko posílat do školy. Všechno musí pouze škola, takže někdy to vypadá tak komicky, jak říká můj kolega: Zdá se, že jediný, kdo chce, aby se děcko něco naučilo je učitel. Dítě se nechce učit a rodiče se nechtějí učit s ním.*“ Nelíbí se mu, jak se mnohdy pedagog nemůže spolehnout na plnění povinností ze strany rodičů. Na druhou stranu je spokojený s příchodem elektronické komunikace a vstupem elektronických médií do školství. Je díky tomu s rodiči v mnohem užším kontaktu, než tomu bylo dříve. Lidé jsou díky tomu daleko více propojení.

Pan učitel Vlastimil celkovou spolupráci s rodiči hodnotil tak, že nepociťuje v historickém kontextu ve vývoji komunikace žádnou velkou změnu. Přístup k lidem si zachoval po celou dobu stejný a za celou svou pedagogickou kariéru se s rodiči nedostal do výrazného konfliktu. V souvislosti s tím, jak narůstá délka jeho praxe, si je v komunikaci s rodiči jistější: „*Jsem si tedy s věkem jistější a mám větší zkušenosti. Už jsem všechna témata probíral tolikrát, že ta komunikace je z mé strany jistější. Situace se opakují. Jsem člověk, který tím školstvím tak nějak proplul v pohodě.*“

Pro paní učitelku Evu nebylo jednoduché celkově zhodnotit spolupráci s rodiči, protože z jejího pohledu nevidí v komunikaci s nimi vývoj v čase. V chování rodičů kdysi a nyní nepociťuje zásadní rozdíly. Je spokojená s rodiči, kteří školu podporují, zajímají se a reagují. Naopak nespokojená je s těmi nespolupracujícími, ale vždy se setkávala s oběma typy rodičů: „*Já jsem vycházela s rodiči dobře, i ti, co se nezajímají o své děti, nakonec do školy přijít musí, protože dostanou zvací dopis. Tak pak teda přijdou a řeknou: 'On je hroznej, lítá pořád ven.' Ale přitom je to jejich dítě. Všechno nechávají na děcku a nechají ho jak dříví v lese a absolutní nezájem. Ale i takoví byli vždycky. Vždycky se někdo takový našel a najde, ale většina je v pohodě.*“ Změnu pociťuje v tom, že se objevují rodiče, kteří se snaží děti zbavit a nejráději by je nechali co nejdéle ve škole. To se týká zpravidla chlapců, kteří jsou divočejší a doma si s nimi nevědí rady: „*To bývají takoví divocí kluci. Rodiče je doma prostě nezvládají a na vesnici se to ví. Já jsem nebyla nikdy místní, ale kolegyně vždycky byly, tak jsem od nich věděla úplně všechno, co se tam děje.*“ Zároveň paní učitelka vyjádřila spokojenost s působením na malotřídní škole. Podle ní jsou tyto školy pro děti lepší díky nižšímu počtu žáků ve třídách a rodinnému prostředí. Má tak možnost vědět více o rodinném zázemí dětí a podle toho reagovat.

Paní učitelka Miluše vyjádřila nespokojenost s neschopností rodičů být kritický ke svému vlastního dítěti a z toho plynoucím obhajováním dítěte. Rodiče jsou schopni své dítě bezohledně prosazovat, a to se podle ní dříve nestávalo: „*Chybí ohleduplnost. Společnost se mění a ta komunikace se za mě zhoršuje. Dneska ta demokracie vlastně je naruby. Není to tak jako ten vztah, jak byl dřív, já to vidím spíš k horšímu.*“ Paní učitelka také podotkla, že s přibývajícím věkem je méně přísná, ale i přesto, že dříve byla přísnější, zvládla s rodiči vycházet.

Dle slov paní učitelky Lenky jsou rodiče velmi specifickou skupinou a učitel si v tomto ohledu nikdy nemá a neměl šanci vybírat. S přibývajícím praxí se podle paní učitelky komunikace s rodiči zlepšuje. Ze začátku dělá nezkušený pedagog mnoho chyb, ale postupně získává jistotu: „*Říkala jsem si, zda mi to stojí za to, když mě nějaká maminka lidově řečeno doštěkala ve škole. Nebo se dnes může ukázat otec s právníkem a podobně.*“ Paní učitelka se také zmínila o tom,

jaký je problém vymáhat po rodičích povinnosti a chybí jí zastání pro učitele. Také je podle ní vhodné včas předcházet možným konfliktům a chovat se ke všem za všech okolností slušně: *„Hlavně nejit do nějakého konfliktu a nezablokovat si to už ze začátku, aby rodič nešel hned do opozice.“* Současně poukazuje na fakt, že někteří rodiče v dnešní době vnímají školu jako službu a chápou povinnosti pouze na straně školy.

Pan učitel Pavel oceňuje pestrost, kterou přináší školní praxe. Každý rok se kantor potkává s jinými dětmi a jinými rodiči: *„Není to takový stereotyp, a to je na tom dobře, že to není taková rutina. Každý rok je jiný, vždycky máš jiné děti a rodiče a člověk musí být stále ve střehu, aby ho něco nezaskočilo.“* S přibývajícím praxí získává podle pana učitele člověk jistotu v komunikaci a dokáže se s nepředvídatelnými situacemi lépe vypořádat. Skupinu rodičů hodnotí z poloviny jako zajímaví se, čtvrtinu jako nekonfliktní a zbytku je vše úplně jedno: *„Přece jenom si myslím, že problémů s rodiči na té malé škole je méně než na velké škole. Také se všichni znají, není tam taková ta anonymita.“*

Podle paní učitelky Jaroslavy, musí být učitel v jednání s rodiči velmi opatrný a s hodnocením spolupráce obecně to není tak jednoduché. S některými rodiči je spolupráce dobrá, s některými horší: *„Rodiče jsou velmi citliví na to, co se říká, a na to, jak se hodnotí jejich děti. Jsou také ke svým dětem hodně nekritičtí.“* Rodiče slepě důvěřují tvrzení svých dětí, a navíc je podporují, i když tvrzení nemusí být pravdivá. Tyto nové manýry paní učitelka označuje za falešné hry a má pocit, že v dnešní společnosti je hraje každý: *„Tak si myslím, jak to dnes celé funguje v té společnosti, že neříkáme věci na plnou pusu nebo je neříkáme radši vůbec. Tak si myslím, že jsme se vrátili k tomu, jak to bylo před tím rokem 89. Tehdy se některé věci říkat nesměly a dnes si myslím, že to začíná být opět stejné. Něco radši neřekneme, víme že to je třeba špatně, ale chceme radši mít klid. Ať už jsou to výchovné nebo vzdělávací problémy.“* Paní učitelka také shledává problém v přibývajícím množství administrativy a její následné kontrole. Dnes je podle ní situace nastavena tak, že záleží na správnosti v administrativě a vše ostatní jde stranou: *„Hlavně dnes je ve školství všechno založeno na tom, že vám zkontrolují papíry, a ty když jsou dobře, tak jste dobří. Když jsou papíry špatně, tak nejste dobří.“*

Podle názoru paní učitelky Jany není možné se spoléhat na pomoc a podporu ze strany rodičů a v řešení problémů se proto spoléhá pouze sama na sebe. Vše se snaží řešit ve škole a při vyučování: *„Nemůžu říct, že by se ke mně někdo choval vysloveně zle, i když jsem dostala vynadáno kvůli všemu, co jsem si dovolila říct o jejich dětech.“* Chování dětí se v průběhu let mění a s tím souvisí i změna v chování rodičů. Podle paní učitelky je dnešní doba typická tím, že si jsou žáci vědomi svých práv a nikoliv povinností.

Pan učitel Waldemar vyjádřil nespokojenost s tím, že mnozí rodiče berou školu jako úschovnu a nemají o své děti zájem. Těší ho, že u něj na škole mají téměř 100% účast na třídních schůzkách. Zároveň podotýká, že je situace s každou rodinou individuální a záleží na konkrétním nastavení dané rodiny: „*Je poznat, že u nich zájem o ty děti není. Každá rodina to má prostě jinak nastavené.*“

Problém v rodičích zatížených povinnostmi vidí paní učitelka Marie, podle ní nemají rodiče čas na to věnovat se dětem. Podle jejích slov je klíč ke spokojenému vztahu mezi rodičem a učitelem spokojený vztah mezi učitelem a žákem.

3.4 INTERPRETACE DAT

V této kapitole budou interpretována výsledná zjištění a budou zodpovězeny výzkumné otázky.

Odpověď na první výzkumnou podotázku, která zní: Jaké rozdíly v postavení učitelů ve společnosti v období před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

Na první výzkumnou podotázku lze odpovědět pomocí kategorií Učitel a jeho postavení před rokem 1989, Změna postavení učitelů po roce 1989 a Postavení učitelů v dnešní době.

K postavení učitelů před rokem 1989 se respondenti vyjadřovali slovy jako *autorita*, a to nejen autorita ve vztahu k žákům, ale učitel znamenal jistou autoritu i pro rodiče. Škola byla v té době státní institucí a učitelé byli státní zaměstnanci a v této době státní organizace vzbuzovaly přirozený respekt. Celkově se participanti shodovali, že učitelé byli ve společnosti považováni za důvěryhodné osoby. Povolání se také podle respondentů těšilo do roku 1989 velké oblibě a byl velký zájem uchazečů o studium na pedagogických fakultách.

Na druhou stranu byli učitelé do roku 1989 velmi špatně platově ohodnoceni a situace se nezlepšila ani po pádu socialistického režimu v tehdejší Československu, ale setrvala i několik let po revoluci. Nízké platy zapříčinily znatelnou feminizaci ve školství, protože muž coby živitel rodiny si často raději našel jiné a lépe placené zaměstnání.

Podle názorů respondentů prestiž učitelského povolání a celkové postavení učitelů ve společnosti po roce 1989 upadaly a situace se postupně spíše zhoršuje. Téměř všichni respondenti se zmiňovali o tom, že společnost si práce učitelů neváží. Změnu participanti zaznamenali po distanční výuce, kdy podle nich v očích rodičů prestiž učitelského povolání vzrostla, a to z důvodu, že si rodiče na vlastní kůži vyzkoušeli, jaké to je vzdělávat jejich děti, a zjistili, o jak nelehký úkol se jedná.

Naopak po finanční stránce si podle participantů učitelé polepšili. Oproti době před rokem 1989 je také umožněna velká svoboda projevu a učitelé se mohou mnohem více při své práci samostatně rozhodovat.

Z tvrzení respondentů lze soudit, že před rokem 1989 bylo postavení učitelů ve společnosti lepší i na úkor horšího platového ohodnocení. Naopak v dnešní době je platové ohodnocení považováno za dobré a společnost si postavení učitelů moc neváží a mnozí považují učitelské povolání za práci, kde se nic moc nemusí dělat, ale bere se za to dobrý plat.

Odpověď na druhou výzkumnou podotázku, která zní: Jaké rozdíly ve vztazích mezi učiteli a rodiči před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

Na druhou výzkumnou podotázku lze odpovědět pomocí kategorií Vztahy učitelů a rodičů před rokem 1989 a Vztahy učitelů a rodičů po roce 1989.

Vztahy učitelů a rodičů před rokem 1989 hodnotili respondenti jako nenapjaté, založené na vzájemném respektu, důvěře a spolupráci. Rodiče dle slov respondentů více stáli za učiteli, důvěřovali jejich názorům a mluvili o nich doma s úctou. Často se objevoval názor, že co učitel řekl, bylo považováno za pravdu. Učitelé pocítovali větší pravomoce ze strany rodičů, co se týče zasahování do výchovy dětí a působení na ně. Někteří respondenti se dokonce zmínili o toleranci tělesných trestů ve škole a o tom, že někteří rodiče po učitelích vyloženě tento typ trestu vyžadovali. Fráze typu: „Tak mu jednu vlepte“ nebyly nijak neobvyklé. Podle slov respondentů byli rodiče radši, když se problém vyřešil přímo ve škole mezi učitelem a dítětem a oni se nemuseli následně doma ničím zabývat. I v dnešní době se několik participantů setkala s tím, že rodič jim řekl, aby dítěti lidově řečeno „jednu vlepili“. Mnozí účastníci výzkumu pocítovali větší podporu školy ze strany rodičů a celkově hodnotili spolupráci jako bezproblémovou.

Rok 1989 neznamenal podle názorů respondentů žádnou velkou změnu. Změna se dostavovala postupně. Někteří účastníci se shodovali, že existují rodiny, kde se nadále mluví o učitelích s úctou a respektem a stejně tak se hovoří o škole jako instituci. Zároveň se respondenti shodovali v tom, že době autoritativních a přísných učitelů dávno odzvonilo. Učitel by měl v dnešní době vstupovat do vztahu s rodiči s partnerským přístupem. Má být partner a nikoli autorita. Stejný přístup by si měl učitel zachovávat i ve vztahu k žákům.

Pro vztahy s rodiči je v dnešní době podle názorů účastníků výzkumu nejdůležitější férové jednání, budování důvěry a práce s pravdivými informacemi. Podle některých respondentů je

velmi důležité zachování profesionálního přístupu. V tomto bodě se názory účastníků mírně odlišovaly, někdo více inklinuje k partnerství a bližší spolupráci, někdo raději volí profesionalitu a mírný odstup.

Participantů také zmiňovali, že pocítují velký rozdíl, co se týče práv a povinností učitelů a rodičů. V dnešní době je prý problém v tom, že škola má pouze povinnosti a rodiče pouze práva. To vede k tomu, že rodiče nebudují v dětech samostatnost a škola nemá žádné prostředky, jak po rodičích něco vymáhat. Rodiče mají zákonem stanovenou pouze povinnost posílat dítě do školy a nikoli další okolnosti s tím spjaté.

Odpověď na třetí výzkumnou podotázku, která zní: Jaké rozdíly v angažovanosti rodičů ve vzdělávání jejich dětí před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

Odpověď na třetí výzkumnou podotázku byla získána s využitím kategorie Angažovanost rodičů ve vzdělávání dětí.

Na základě odpovědí respondentů z výzkumného šetření vyplynulo, že vývoj v čase na angažovanost rodičů ve vzdělávání dětí nemá až tak zásadní vliv. Podle odpovědí respondentů se prakticky všichni shodli na tom, že vždy existovali rodiče, kteří se o své děti zajímali a angažovali se ve vzdělávání, a zároveň existovali rodiče, kteří se nezajímali a neangažovali. Participantů se shodovali, že tento model angažovanosti tu byl, je a nadále i bude.

Před rokem 1989 podle názoru respondentů děti chodily do školy více připravené, když se po nich něco do druhého dne požadovalo, tak to opravdu všechny dodržely a splnily. Požadavky školy byly důsledněji plněny. Děti i rodiče byli zodpovědnější. Oproti tomu jsou v dnešní době rodiče často laxní v plnění požadavků. I přestože se dříve komunikovalo převážně prostřednictvím žákovské knížky či ústních vzkazů přes děti, nebyl s plněním úkolů problém. V dnešní době se informace k rodičům dostávají přes různé informační kanály, a i přesto údajně někteří z nich nejsou ochotni požadavky plnit. Účastníci se shodovali, že angažovanost rodičů souvisí hlavně s jejich osobností a je to vždy o individuálním přístupu.

Co se týče rozdílu mezi obdobím před rokem 1989 a po roce 1989, zásadní změna nastala hlavně v možnostech, jak se rodiče mohou angažovat ve vzdělávání svých dětí. Do roku 2004 existovaly všude po republice jednotné osnovy a rodiče neměli příležitost, jak zasahovat do obsahu vzdělávání. Změna nastala s příchodem RVP a vznikem ŠVP. Podle názorů respondentů mají díky vzniku školských rad rodiče možnost ovlivňovat podobu ŠVP dané školy, a tím se více angažovat ve vzdělávání. Dnes se u rodičů prý objevují i výhrady, co a jak učit, což se

dříve nedělo. Ovšem v dnešní době mají rodiče i možnosti své výhrady reálně řešit a s pomocí školské rady se svými připomínkami něco udělat.

Respondenti často hovořili i o novém trendu v chování rodičů, který přinesl rozdíl v trávení společného času rodičů a dětí. Před rokem 1989 se rodiče dětem věnovali spíše napřímo a aktivně s nimi trávili čas, v dnešní době je nový trend zavázat děti do všemožných kroužků. Někteří participanti to přímo spojovali s tím, že rodiče nechtějí trávit se svými dětmi čas.

Díky výsledným zjištěním, která vyplynula z výzkumných podotázek, bylo odpovězeno na hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jaké rozdíly v komunikaci s rodiči v období před rokem 1989 a po roce 1989 vnímají učitelé základních škol?

Z výzkumu vyplývá, že nejvýraznější rozdíl v komunikaci s rodiči přinesla možnost využívat komunikační technologie. Tyto technologie kontakt zrychlily, učitelé mají možnost se prakticky okamžitě v případě potřeby spojit s rodiči a okamžitě komunikovat či řešit dané situace. Stejnou možnost mají i rodiče a v tom respondenti spatřují velký přínos. Současně se účastníci výzkumu zmiňovali o tom, že v komunikaci prostřednictvím technologií je vše zaznamatelné a dohledatelné, a tím je možné předejít informačnímu šumu či případným neshodám. Komunikace je tak pro obě strany rychlejší a pohodlnější. Respondenti pozitivně hodnotili i možnost prezentace škol přes webové stránky, kdy mají rodiče možnost se zásadní a obecné informace okamžitě dozvědět v přehledné podobě. Zároveň tyto stránky slouží k prezentaci školy. Na druhou stranu někteří účastníci projeví obavy, že ne všichni rodiče mají možnost se účastnit komunikace přes technologie a je potřeba na to myslet a zajistit tak informovanost pro všechny i za cenu setrvávání u komunikace v tištěné podobě. Mnozí respondenti uváděli, že u nich na škole stále přetrvávají zápisy do žákovských knížek či deníčků, přes které se důležité informace dostanou ke všem rodičům.

Co se týče obsahu komunikace, shodovali se participanti v tom, že do roku 1989 se zpravidla komunikovalo přes negativní věci. V dnešní době se naopak vývoj školství dopracoval do bodu, kdy se učitelé snaží komunikovat i přes to dobré a neřešit s rodiči pouze kázeňské či jiné prohřešky žáků. Z jednostranného dialogu, který byl před rokem 1989 veden spíše učitelem a mohlo snadno dojít k nepochopení a nedorozumění ze strany rodičů, se v dnešní době posouváme do oboustranného dialogu mezi učiteli a rodiči.

Z názorů respondentů dále vyplynulo, že v příležitostech setkávání rozdíly prakticky nejsou. Všichni účastníci se shodovali na setkávání zpravidla čtyřikrát ročně, a to v podobě oficiálních třídních schůzek. Dále se ovšem všichni shodovali na tvrzení, že na vesnických školách se

setkávání s rodiči uskutečňuje, a i před rokem 1989 zpravidla uskutečňovalo, mnohem častěji, a to při neformálních příležitostech. Rodiče se s učiteli setkávají, když odvádějí děti do školy anebo kdykoli je potřeba něco řešit, ale také při běžném životě na vesnici. Respondenti uváděli, že na vesnici k sobě mají lidé mnohem blíže a vztahy mezi nimi jsou propojenější, než tomu je ve městech a na městských školách.

Změny v komunikaci s rodiči zaznamenali učitelé také s ohledem na změnu v chování rodičů. Někteří rodiče přestávají učitelům věřit a nepovažují je za dostatečné odborníky, mají tendence zpochybňovat názor učitelů a často jít i do opozice. Rodiče mají někdy tendence nekriticky obhajovat své děti za všech okolností, a to se podle respondentů do roku 1989 nestávalo. Učitel měl dříve ze strany rodičů větší důvěru a rodiče jeho názory respektovali. I v dnešní době se najdou rodiče respektující, ale najdou se i tací, kteří jsou schopni věřit pouze dítěti. Mezi rodiči se mnohdy nachází i takzvaní „odborníci“, kteří jsou podle názorů respondentů charakterističtí tím, že všemu rozumí nejlépe a dokáží to dát pedagogům značně najevo.

Celkově za hlavní rozdíl v komunikaci můžeme považovat větší zapojení obou zúčastněných, její výrazné zrychlení a možnost okamžitého kontaktu v případě potřeby. Také změnu v obsahu informací, které si mezi sebou učitelé s rodiči vyměňují. Před rokem 1989 se komunikace týkala převážně negativních informací a v dnešní době je snaha komunikovat i pozitivní zprávy.

3.5 DISKUSE

Tato kapitola se věnuje porovnání výsledků z provedeného výzkumu s výzkumy ostatních autorů, kteří se věnovali problematice komunikace učitelů a rodičů, prestiže učitelského povolání a změnám v komunikaci mezi učiteli a rodiči.

Z výsledků mého výzkumu vyplynulo, že z pohledu respondentů po roce 1989 celkově klesla prestiž učitelského povolání a společnost si ho přestala vážit. Co se týče prestiže učitelského povolání, Havlík a Kořa (2007) zmiňují, že často se ve společnosti diskutuje o ztrátě prestiže učitelů, ale z hlediska výzkumů se nejedná o potvrzenou skutečnost. Podle Centra výzkumu veřejného mínění prestiže povolání se učitelská profese z pohledu veřejného mínění již řadu let stabilně drží na 5. pozici žebříčku, což z ní činí velmi prestižní povolání. Účastníci výzkumu potvrdili tezi, že u intelektuálně náročných profesí dochází často k podceňování a podhodnocování pracovníků. Z toho důvodu účastníci výzkumu potvrdili tvrzení o poklesu prestiže učitelské profese, i když podle Centra výzkumu veřejného mínění k žádnému poklesu nedošlo.

Co se týká změny ve vztazích mezi učiteli a rodiči, došlo k posunu. Před rokem 1989 bychom tento vztah mohli stručně charakterizovat tak, že učitel byl autoritou a ze strany rodičů mu byly připisovány větší pravomoce. Rodiče neměli v tomto vztahu nijak výraznou roli. Po roce 1989 došlo v tomto vztahu k zásadnímu posunu. Respondenti hovořili o vzájemném partnerství a partnerském přístupu mezi učiteli a rodiči. V dnešní době více záleží na dobrém vztahu mezi nimi a na jejich spolupráci, než tomu bylo dříve.

Výsledky výzkumu také ukázaly, že vývoj v čase nemá zásadní vliv na změnu v angažovanosti rodičů. Učitel se vždy setkává s rodiči, kteří se angažují a zajímají, ale i s takovými, kteří se neangažují a nezajímají. Podmínky v dnešní době ovšem umožňují rodičům více se zapojit do chodu školy a ovlivňovat tak vzdělávání jejich dětí. Díky školským radám se rodiče mohou aktivně podílet například na tvorbě školských vzdělávacích programů, což v době, kdy se ve školách učilo podle jednotných osnov, možné nebylo. Tyto změny umožnil Školský zákon, který ustanovil vznik školních vzdělávacích programů jako povinnost každé školy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (Školský zákon, 2004).

Změny, které v komunikaci nastaly, se týkají jejího celkového zrychlení souvisejícího s příchodem komunikačních technologií. Také nastal posun ve větším zapojení obou zúčastněných. Učitelé a rodiče spolu před rokem 1989 komunikovali převážně přes negativní záležitosti. V dnešní době již dochází k posunu a komunikace se netýká pouze negativních zpráv.

Získané poznatky není možné zobecnit na všechny učitele základních škol, a to z důvodu využití kvalitativního výzkumného šetření. Výzkumný vzorek tak byl sestaven z malého počtu osob.

Kdybych měla zhodnotit celkový průběh výzkumu, musím podotknout, že nebylo snadné zajistit vhodný výzkumný vzorek. Mnoho učitelů, které jsem žádala o zapojení do výzkumu, nesplňovalo požadovaná kritéria. Nakonec se mi výzkumný vzorek podařilo zajistit a jsem spokojena s jeho podobou, a to hlavně z důvodu, že i přes patrnou feminizaci ve školství, o které se zmiňuje Bendl (2002) a řada dalších autorů, tvoří zastoupení učitelů 40 % z celkového výzkumného vzorku. Při výsledném vyhodnocení výzkumu se ovšem ukázalo, že názory respondentů se nijak v závislosti na pohlaví jedinců neodlišovaly.

ZÁVĚR

Text diplomové práce se zabývá tématem komunikace učitelů a učitelek základních škol a rodičů v okrese Šumperk. Cílem práce bylo reflektovat a zhodnotit proměny a vývoj v komunikaci mezi učiteli a rodiči a změny v postavení učitelů s ohledem na historický kontext.

V teoretické části byl nejprve vymezen vývoj školství v českých zemích a s ním související vývoj učitelské profese. Také byl popsán vývoj rodiny a rodičovské role. Dále byly vymezeny základní pojmy týkající se komunikace.

V empirické části byl proveden a popsán výzkum s využitím metody polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly přepsány do selektivní transkripce a poté následovala analýza dat s využitím otevřeného kódování. Z kódování vyplynuly výsledné kategorie.

Celkem vzniklo jedenáct kategorií, a to: (1) Postavení učitelů před rokem 1989, (2) Změna v postavení učitelů po roce 1989, (3) Postavení učitelů v dnešní době, (4) Vztahy učitelů a rodičů před rokem 1989, (5) Vztahy s rodiči po roce 1989, (6) Angažovanost rodičů ve vzdělávání dětí, (7) Komunikace a její podoba před rokem 1989, (8) Změny v komunikaci po roce 1989, (9) Třídní schůzky a jejich podoba před rokem 1989, (10) Distanční výuka a s ní spojené změny, (11) Celkové hodnocení spolupráce s rodiči.

Na základě těchto kategorií byly zodpovězeny výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jaké rozdíly vnímají učitelé základních škol v komunikaci s rodiči v období před rokem 1989 a po roce 1989. Hlavní výzkumnou otázku doplnily výzkumné podotázky, které se týkaly toho, jaké vnímají učitelé základních škol rozdíly v postavení učitelů ve společnosti, ve vztazích mezi učiteli a rodiči a v angažovanosti rodičů do vzdělávání jejich dětí v období před rokem 1989 a po roce 1989.

V závěrečné části práce jsou uvedena výsledná zjištění, která se týkají změn v postavení učitelů, ve vývoji vztahu mezi učiteli a rodiči, dále pak rozdílných přístupů v angažovanosti rodičů ve vzdělání a celkového vývoje v komunikaci mezi učiteli a rodiči.

POUŽITÁ LITERATURA

- ANDREJEVOVÁ, G. M. Sociální psychologie. Praha: Svoboda, 1984. Sociologická knižnice.
- BENDL, S. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 19-35. ISSN 1211-4669.
- CORBIN, Juliet a Anselm STRAUSS. *Basics of Qualitative Research*. 4th Revised edition. Thousand Oaks, United States: SAGE Publications, 2015. ISBN 80-85834-60-X.
- ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4640-1. S. 88.
- ČSÚ [Český statistický úřad]. Charakteristika okresu Šumperk (základní období – rok 2005) [online]. 06.02.2022 [vid. 2022-02-06]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11276/17843188/okres_Sumperk.pdf/5bcf66b0-f0e9-4e9e-bde0-c04bb737f6fe?version=1.1
- CRESWELL, J.W.: *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- DUNOVSKÝ, Jiří. Sociální pediatrie: vybrané kapitoly. Praha: Grada, 1999. *Psyché (Grada)*. ISBN 80-7169-254-9.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GOFFMAN, ERVING. *Behavior in Public Places: NOTES ON THE SOCIAL*
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- HYHLÍK, František a Milan NAKONEČNÝ. Malá encyklopedie současné psychologie. 2., dopln. vyd. Praha: SPN, 1977. Knižnice psychologické literatury.

KLIKA, Josef a Josef SOKOL. Stručný slovník paedagogický: abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky .. V Praze: Nákl. Odboru literárně-paedagogického při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách, 1909.

KOVÁŘÍČEK, Václav a Iva KOVÁŘÍČKOVÁ. *Vývoj školských soustav v českých zemích*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1989. ISBN 7415.

KRECH, David, Egerton L. BALLACHEY a Richard S. GRUTCHFIELD. *Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 1968.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Perspektivy počátečního stupně základní školy: pro postgraduální studium učitelů I. stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 2. Praha : Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9

MRÁZEK, Daniel. *Třídní schůzky*. <https://portal.rozhlas.cz/> [online]. 27.3.2015 [cit. 2021-10-20]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/tridni-schuzky-6615222#volum>

MIOVSKÝ, Michal, ed. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. Metodika (Úřad vlády České republiky). ISBN 8086734080.

MORKES, František. *Tereziánská reforma v českém školství*. Metodický portál: Články [online]. 18. 10. 2006. Dostupný z WWW:<<https://clanky.rvp.cz/clanek/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html>>. ISSN 1802-4785.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Základy sociologie. ISBN 80-85850-75-3.

MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

OECD (2001), *Education at a Glance 2001: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2001-en>.

ORGANIZATION OF GATHERINGS. the United States of America: A Division of Simon & Schuster, 1966. ISBN 62-11850.

PETRÁŇ, Josef. *Příběh Ouběnic: mikrohistorie české vesnice*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. Knižnice Dějin a současnosti. ISBN 80-7106-469-6.

POSPÍCHALOVÁ, Adéla. Třídní schůzky: Dříve se rodiče mačkali v lavicích a dostávali zprávu o dítěti před ostatními. A dnes? *Eduzin.cz* [online]. Praha: EDUzín, 2018 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/trendy-ve-vzdelavani/inovativni-metody/tridni-schuzky-drive-se-rodice-mackali-v-lavicich-a-dostavali-zpravu-o-diteti-pred-ostatnimi-a-dnes/>

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RADVANOVÁ, Senta. *O rodině, manželství a dětech*. Praha: Panorama, 1978.

RAMIREZ, Fred. *Technology and parental involvement*. The Clearing House [online] 2001 [cit. 8.3.2022]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650109599230>

RAMPOUCHOVÁ, Jaroslava. Třídní schůzky – žádný strach. *Eduzin.cz: EDUzín – magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. Praha: EDUzín, 2012 [cit. 2021-10-21]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/nezarazene/tridni-schuzky-zadny-strach/>

SALEND, Spencer J., et al. *Using the internet to improve homework communication and completion*. *Teaching Exceptional Children* [online]. 2004 [cit. 8.3.2022]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990403600309?journalCode=tcxa>

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.

SUP, Jan. Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů. Brno: Vysoké učení technické, 1985. Učební texty vysokých škol.

SVATOŠ, PH.D., doc. PhDr. Tomáš a PhDr. Eva ŠVARCOVÁ, PH.D. *Efektivní komunikace ve škole* [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014 [cit. 2021-10-18]. ISBN CZ.1.07/2.2.00/28.0036. Dostupné z:

http://inpdf.uhk.cz/wpcontent/uploads/2014/03/Efektivni_komunikace_ve_skole.pdf

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

TRNKOVÁ, Kateřina. Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 54, n. 11, p. 133–144, bře. 2006. ISSN 2336-4521. Available at: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/431/587>>.

Date accessed: 04 pro. 2021

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 145 s. ISBN 14-775-78.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

WhatsApp, 2020. *WhatsApp.com* [online], [cit. 8.8.2022]. Dostupné z: <http://www.whatsapp.com/>

WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG. *Unstructured Interviews*. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009, 222 - 231. ISBN 9781591585039

Základní školy v okrese Šumperk [online]. Brno: P.F. art, 2022 [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?district=sumperk&type=zakladni-skola>

Zákon č. 186 ze dne 28. prosince 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR, 1960 cit.[2021-11-22].

Zákon č. 171/1990 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR, cit.[2021-11-23].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In [Systém ASPI]. Wolters Kluwer [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: www.aspi.cz. ISSN 2336 - 517X.

Zákon č. 89/2012 Sb. Nový Občanský zákoník. In: ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR, cit.[2021-03-02].

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNEŠ a Dana KNOTOVÁ. *Socialistická základní škola pohledem pamětníků: sonda do života učitelů v Jihomoravském kraji.* Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-493-5.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I – OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

PŘÍLOHA II – UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

PŘÍLOHA I – OSNOVA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

- věk, pohlaví
- rok ukončení VŠ studia
- délka pedagogické praxe
- na jakých typech škol učitel působil:
 - o Na jakých typech škol jste působil/a před rokem 1989?
 - o Na jakých typech škol jste působil/a po roce 1989?

OTÁZKY:

1. Jak jste vnímal/a Vaše postavení učitele před rokem 1989?
 - a. ve společnosti
 - b. směrem k rodičům
2. Vzpomenete si, do jaké míry se rodiče angažovali ve vzdělávání svých dětí (před rokem 1989)?
3. Jaký vliv měl podle Vás vztah učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem před rokem 1989?
4. Jak často jste s rodiči komunikoval/a před rokem 1989?
5. Při jaké příležitosti jste komunikoval s rodiči před rokem 1989?
6. Jaké formy komunikace s rodiči jste využíval/a před rokem 1989? (např.: psaní do žákovské knížky,...)
7. Jak v té době probíhaly třídní schůzky (do roku 1989)? Účastnili se všichni rodiče?
8. Když byste měl/a popsat tehdejší vztah mezi učitelem a rodičem v obecné rovině, jaké klíčové prvky byste zmínil/a? (prvních pět slov, které Vás napadnou)

9. Jakou změnu ve Vašem postavení jako učitele jste začal/a vnímat po roce 1989?
 - a. ve společnosti
 - b. směrem k rodičům

10. Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči krátce po roce 1989?

11. Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči v pozdějších letech po revoluci?

12. Vzpomenete si, zda se změnila angažovanost rodičů ve vzdělávání svých dětí a pokud ano, jakým způsobem?

13. Jaký vnímáte vliv vztahu učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem v současnosti?

14. Jakou změnu pro Vás znamenal přísun komunikačních technologií a možnost komunikovat s rodiči i jinak než formou osobní schůzky?

15. Jak se proměnila komunikace s rodiči po distanční výuce? Pociťujete nějakou změnu?

16. Když byste měl/a do pár vět shrnout proměnu Vaší spolupráce s rodiči, co byste vyzdvihla? (např. s čím spokojenost/ nespokojenost)

PŘÍLOHA II – UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

- věk, pohlaví – muž, 56 let
- rok ukončení VŠ studia - 1988
- **délka pedagogické praxe – 33 let**
- na jakých typech škol učitel působil:
 - **Na jakých typech škol jste působil/a před rokem 1989?**
Úplná škola. Na jakých typech škol? Tak to byla úplná základní škola na vesnici.
 - **Na jakých typech škol jste působil/a po roce 1989?**
Po roce 89, tak jsem byl na několika základních školách. Na jedné úplné a na několika prvních stupních, neúplné základní školy, malotřídky.

OTÁZKY:

1. Jak jste vnímal/a Vaše postavení učitele před rokem 1989? (02:05)

a. ve společnosti

No, celkem průměrné nebo spíš takové nižší postavení, celkem minimální kredit ve společnosti, celkem průměrný, spíš podprůměrnější.

*Jako i platově?

To samozřejmě, platově to bylo směšný. Ale celkem ve společnosti to nějaký vysoký kredit nemělo.

b. směrem k rodičům

Vztah k rodičům, no tak jako ta situace byla taková, že ten učitel nějaký postavení měl, nebylo to nic moc výrazného, ale nějaké postavení měl. Někaký ten respekt ze strany rodičů tam byl.

2. Vzpomenete si, do jaké míry se rodiče angažovali ve vzdělávání svých dětí (před rokem 1989)? (03:08)

Já bych řekl, že jako je to celkem individuální věc, ale v souhrnu asi méně, než v současné době bych skoro řekl. Že je to tak moc zase nezajímalo. Aspoň mám ten pocit zpětně, když vzpomínám. A nebyly takové přehnané zájmy, jak dneska se to stává. Dneska je to úplný extrém ten zájem, Ale je faktem že, když se podíváme na ty skupiny těch lidí, tak vidíme, že i dneska jsou lidi, kteří se nezajímají vůbec a pak jsou lidi, kteří

to přehání. Ono to bylo stejné i tenkrát, ale řekl bych, že ten zájem byl přece jenom trošku menší než dneska.

3. Jaký vliv měl podle Vás vztah učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem před rokem 1989? (04:02)

Profesionál na to nemůže brát zřetel. Pokud se hádáš s rodičema, tak děcka to nemůžou odnášet. Je možné, že tam nějaký vliv trošičku bude, ale jako pokud ten učitel je trošku na úrovni, tak to nikdy nedá znát i kdyby měl konflikty s rodičema jo. Takže neměl by mít vliv.

*** A spíše ve vztahu, zda rodič předával větší zodpovědnost na učitele? Měl učitel větší pravomoce vůči dítěti? (04:49)**

Tak ano, s tím souhlasím. Učitel měl v té době od rodičů větší pravomoce, to je jasné. To je jednoznačné, s tím souhlasím. Udělejte s ním něco, klidně mu jednu pleskněte a tak. Ono se to stává i dneska. V té době nějak těm učitelům jaksi možná víc věřili, že to zařídí líp. Já myslím že jako ta spolupráce nebyla až tak špatná v té době s těma lidma.

4. Jak často jste s rodiči komunikoval/a před rokem 1989? (05:44)

Klasicky, třídní schůzky a podle potřeby, když bylo něco výjimečného. Ta frekvence byla úplně stejná.

*** Takže nedá se říct, že v dnešní době by rodiče s učitelem komunikovali častěji? (06:02)**

Tam je to pořád stejný, ty čtvrtletní schůzky a pouze kontakt v případě, když se něco děje. Vysloveně kontakt, tam není nutný vysloveně nějaký speciální scházení, pokud dostávají informace, vědí, co se děje nejsou problémy, tak není nutný se scházet.

5. Při jaké příležitosti jste komunikoval s rodiči před rokem 1989? (06:27)

Takže to byly ty třídní schůzky a když byl nějaký problém. Pak ještě když byly ty neformální aktivity, ale to se netýkalo tak ani jako učení, ale spíš normální komunikace, nějaký vystoupení.

*** A probíhaly tedy nějaké neformální možnosti setkávání s rodiči, pořádala škola nějaké akce pro setkávání s rodiči? (06:43)**

Skoro všechny školy udělaly jedno za rok nějaké vystoupení, besídku nebo něco, ale tam ani nebyla příležitost, protože většinou ten byl s těma děčkama. Organizoval to vystoupení a lidi přišli, podívali se a šli pryč. Já nevím o tom, že by něco bylo. Pro mě hotovo, třídní schůzky a když se něco stalo, tak se volalo rodičům. To je všechno.

***Ještě mě napadá, co třeba prvomájové průvody? (07:30)**

To se chodilo, ale bylo to dělaný tak, že šla v 1. máji škola základní celá v jedné části průvodu a rodiče byli jako zaměstnanci podniku úplně někde jinde. Nevím o ničem, kde by se řešili známky nebo něco mimo školu. Možná když jsme se potkali na ulici, tak se prohodilo pár slov.

6. Jaké formy komunikace s rodiči jste využíval/a před rokem 1989? (např.: psaní do žákovské knížky,...) (08:20)

Osobní, písemná a telefon.

***To už byly telefony?**

No jistě, že byly telefony, sice ne mobilní, ale byly. Všichni je doma neměli, ale dalo se někomu dovolat. Takže se telefon využíval, nebo rodiče volali do školy a tam telefon vždycky byl.

7. Jak v té době probíhaly třídní schůzky (do roku 1989)? Účastnili se všichni rodiče? (09:05)

Přesný čas, všichni rodiče naráz, rozbor situace všech před všemi. Chodil spíše jeden z rodičů, výjimečně se stalo, že přišli oba. Většinou chodily matky.

***Byla možnost mít s učitelem i individuální schůzku? (09:53)**

Mohlo se stát, že rodič přišel před třídní schůzku nebo po ní. Mohl i zavolat a domluvit si konzultaci, ale nedělalo se to běžně.

8. Když byste měl/a popsat tehdejší vztah mezi učitelem a rodičem v obecné rovině, jaké klíčové prvky byste zmínil/a? (prvních pět slov, které Vás napadnou) (10:17)

První, co mě napadne? Asi bych řekl, že byla nějaká rozumná důvěra a spolupráce tam byla taky na rozumné úrovni, snad. Já bych řekl, že ty vztahy byly takový nenapjatý. I když byl problém, tak se to vyřešilo na jednom sezení a bylo to. Problémy se vyřešily a málokdy se stalo, že něco se někde táhlo a byly nějaké stížnosti. To je můj pocit.

9. Jakou změnu ve Vašem postavení jako učitele jste začal/a vnímat po roce 1989? (11:29)

a. ve společnosti

Tak první věc, obrovské vykládání o tom, jak se musí zvýšit prestiž učitele. ale pouze vykládání. Za druhé nic se neudělalo, celé roky se nic neudělalo, plat se nezvýšil, žádný pravomoce učitel nemá a neměl. Nic se nezlepšilo v tomhleto směru. Žádná prestiž, nic takového se nenastavilo. Dokonce bych řekl, že role učitele je až někdy zesměšňovaná a jako mám pocit, že si toho lidi vůbec neváží. Naopak dokonce mi někdy

případá, že když se mluví v televizi, tak se záměrně mluví o tom, že přidávat budou zase učitelům, aby to lidi naštvalo. Takový pocit z toho mám já. Místo aby řekli, konečně se přidalo učitelům, tak se řekne zase se přidává učitelům. Všeobecně si myslím, že společnost učitele moc nebere. Myslím si, že si myslí, že to je práce, kde se nic nedělá a chtějí pořad peníze.

b. směrem k rodičům

Rodiče jsou část té společnosti. Tam musí být klika na to, kde se pracuje. Já to musím zaklepat, ale nemůže říct, že bych za celý ty roky měl někde s někým osobní konflikty. Se všema lidma se většinou domluvím, málokdy se stane, že bychom nevyřešili problém kterej je. Ale jak říkám, rodiče jsou součást společnosti a to znamená, že jejich názory budou podobný jako názory společnosti.

***A co pravomoc učitelů s porovnáním s dobou před rokem 1989? (13:35)**

Taky neměl žádný pravomoc, akorát si mohl jaksi víc dovolit. Před 89 když učitel střílel děcku, tak děcko vědělo, že to doma nesmí říct nebo dostane přidaný. Dneska, když mu stříhneš, tak tě vyhodí. Úplně se změnila nálada ve vztahu k učiteli. Tehdy více učitelům věřili a víc na ně spoléhali. Dnes jsou rodiče i děcka proti kantorům.

***A jak to bylo s tělesnými tresty před rokem 1989? (14:16)**

Vždycky byly tělesné tresty zakázané, ale dělo se to. Byla situace, kluk vyváděl, dostal facana a byl pokoj. Hotovo, vyřízeno, nazdar. Dneska přemlouvání, přesvědčování, poznámky, rodiče, návštěvy, psycholog, pedagog, všechno možný a nic se stejně nezmění. Takže někdy dobře jedná mířená je lepší než tisíc přemlouvání, já si za tím pevně stojím. Přesto nejsem přesvědčen, že jsou nutný tělesné tresty. Nejsem pro tělesné trestání, ale někdy se ta situace vyvine tak, že by jeden lepanec za ucho vyřešil spoustu problémů. I když mi někdy rodič řekl, tak mu jednu dejte, tak přesto jsem se tím neřídil. A to lidi dělávají, že to řeknou, i v dnešní době se s tím setkávám.

10. Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči krátce po roce 1989? (15:50)

Vůbec, to je stejný dlouhý roky to bylo naprosto stejný.

11. Jakým způsobem se pro Vás změnila komunikace s rodiči v pozdějších letech po revoluci? (15:58)

Začaly do toho vstupovat nové technické možnosti s postupem času. Mobilní telefony, esemesky, emaily a takové záležitosti, ale lidi jsou vlastně pořád stejní, a to, jak se ti lidi chovají ke kantorům to už jsem říkal. Dneska už je třetí generace rodičů, kteří jsou úplně jiní, než bývaly rodiče před 89 rokem, Jsou to lidi, kteří nedopustí, že by jejich dítě mohlo mít problém nebo udělat chybu. A vždycky hledají chybu někde jinde než na svém dítěti, o kterém řeknou: „Já svému dítěti věřím.“ Už jsem tolikrát slyšel tady tu frázi, přitom to je hajzlík. Svému dítěti věří, ale učitelé nevěří. Ten může vykládat co se děje a nikdy by rodiči nelhal, ale rodič přesto řekne, že věří svému dítěti. Tím pádem je skončená jakákoliv diskuse a debata a dál nemá cenu se o tom bavit. Tato komunikace se zhoršuje, lidé přestávají věřit tomu, co řekne učitel. Věří svým dětem a chrání je za každou cenu i když sami vědí, že je to lotr. Nechtějí dopustit, že by jejich dítě bylo v něčem špatné. A to je obrovský problém. Důvěra mezi učitelé a rodiči je daleko menší.

12. Vzpomenete si, zda se změnila angažovanost rodičů ve vzdělávání svých dětí a pokud ano, jakým způsobem? (18:25)

Já myslím že ne. Pořád jsou lidi, kteří si hlídají, aby se jejich děcko učilo dobře a pořád jsou takoví, kteří na to úplně kašlou. Možná se to měnilo trochu procentuálně, ale v tom bych nějaký rozdíl extra neviděl. Někdy je to tedy přehnané vlivem sociálních sítí a možnosti kontaktu přes internet a facebook. Někteří rodiče jsou schopni kontakt přehánět až učitele obtěžovat. Neustále chodí emaily a esemesky s dotazy, jak se, co má dělat a že něčemu doma nerozumí, ale to umožňuje elektronická komunikace. Jinak bych nějaké rozdíly extra neviděl.

13. Jaký vnímáte vliv vztahu učitele a rodiče na vztah mezi učitelem a žákem v současnosti? (20:00)

Zas to stejné, pokud se učitel pohádá s rodičem a je profesionál, tak tomu děcku to nemůže dávat najevo. Tím netvrdím, že to všichni učitelé dokážou, ale dobrý kantor by to měl dokázat. I když to je kolikrát proti srsti a máš pocit, že by ses mstil na děcku, tak já neznám nikoho, kdo by řekl, tvoje matka si přišla stěžovat, tak já ti to teď spočítám. Nikdy jsem nikoho takovýho neznal. Asi takoví jsou, možná takoví opravdu jsou, ale já nikoho takového osobně nepoznal ani jsem takový nebyl.

14. Jakou změnu pro Vás znamenal přísun komunikačních technologií a možnost komunikovat s rodiči i jinak než formou osobní schůzky? (21:00)

Tak jednoznačně ta rychlost hlavně. Okamžitě se řeší. Když se něco děje, okamžitě zvedám telefon a volám nebo píšu. V rychlosti řešení vidím jednoznačně plus, nemusí se čekat po zápisu do žákovské knížky nebo něco takového. Takže tomu příkládám

velký plus té rychlosti, že se to může hnedka řešit a s rodiči si okamžitě promluvit. Ve zrychlení komunikace vidím pozitivní přínos. Na druhou stranu je větší laxnost ze strany rodičů na požadavky. Dříve se řeklo děcka zítra jedeme na výlet, přinesete si 5 korun a druhý den si opravdu všichni peníze přinesli. Pokud se dá dnes oznámení, že dítě má přinést do školy druhý den 5 korun a napíše se to na email, do Edukitu a řekne se to žákům a stejně někteří peníze nedonesou. Rodičům chodí i upozornění do telefonu o nové zprávě a oni si to nepřečtou. Dříve byli lidi rozhodně zodpovědnější.

15. Jak se proměnila komunikace s rodiči po distanční výuce? Pociťujete nějakou změnu? (23:00)

No jistě, hodně se to přesunu do elektronické podoby. všichni si na to zvykli a jede to teď v elektronické podobě jako hrom. To tak dříve nebyvalo, teď je to všechno v elektronické podobě. Příkladem u nás ve škole jsou třeba elektronické třídní schůzky, které pojedeme elektronicky. Psaní do žákovské knížky se prakticky zrušilo, vše buďto Edukit nebo email.

16. Když byste měl/a do pár vět shrnout proměnu Vaší spolupráce s rodiči, co byste zvýdvihla? (např. s čím spokojenost/ nespokojenost) (25:00)

Vadí mi, že když se dá rodičů, tak se člověk nemůže spolehnout na to, že to udělají. V mnoha případech je velká laxnost rodičů a škola musí stále upomínat a upomínat, a to si myslím, že se zhoršilo. Jsem spokojený s elektronickou komunikací a vstupem elektronických médií. To je jasné plus. A spolupráce s rodiči? Musí být štěstí na školu a na vesnici. Někde je to horší, někde je to slabší. Také u nás máme jisté problémové typy, ale myslím si, že jich není zas tolik. Strašně špatně se to hodnotí ve srovnání celých roků. Stalo se mi také, že jsem rodiče žáků neviděl celý rok někdy v tom 89, dneska s nimi mám daleko užší kontakt s těma lidma. Dnes jsme v daleko užším kontaktu a takoví propojenější. Teď jenom záleží na tom, jestli jsou to rozumní lidi, se kterými se dá rozumně vyjít. Rozhodně je blbý to, že všichni si myslí, že jenom škola musí a rodiče nemusí nic. Oni nemají v zákoně stanovenou jinou povinnost než děcko posílat do školy. Všechno musí pouze škola, takže někdy to vypadá tak komicky, jak říká můj kolega: „Zdá se, že jediný, kdo chce, aby se děcko něco naučilo je učitel.“ Dítě se nechce učit a rodiče se nechtějí učit s ním.