

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

# KOMUNIKACE UČITELŮ S RODIČI

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Dominic Jačka**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor český jazyk a dějepis*

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

**Plzeň, červen 2019**

Čestně prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma *Komunikace učitelů s rodiči* vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne .....

.....  
Bc. Dominic Jačka

### **Poděkování**

Rád bych zde upřímně poděkoval paní PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za odborné vedení, trpělivou podporu, otevřenou důvěru a cenné konstruktivní rady a připomínky, které mi ochotně věnovala v průběhu zpracování této diplomové práce. Mé poděkování patří též pedagogům, kteří mi v nelehké situaci dopomohli ke zvolení tohoto tématu, a všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Rád bych také vyjádřil vděčnost své rodině, přátelům a partnerce za morální podporu, již mi během psaní poskytovali.

## ORIGINÁLNÍ ZADÁNÍ PRÁCE

# OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	6
<b>1 ÚVOD</b> .....	7
1.1 <i>Cíle</i> .....	8
<b>2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	9
2.1 <i>Jak je učitel definovaný?</i> .....	9
2.1.1 Učitel a rodič v konturách rámce české vzdělávací politiky.....	10
2.2 <i>Jaký je příkladný učitel v komunikaci s rodičem?</i> .....	14
2.2.1 Rámec profesních kvalit učitele.....	14
2.2.2 Začít spolu.....	16
2.2.3 Rodiče vítání.....	17
2.2.4 Rodiče, nečekaní spojenci.....	17
2.3 <i>Jaký je skutečně učitel v komunikaci s rodičem?</i> .....	19
2.3.1 Vztah rodičů a školy jejich dítěte.....	19
2.3.2 Chtějí zůstat nebo odejít?.....	20
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	22
3.1 <i>Metodologie výzkumu</i> .....	23
3.1.1 Výzkumná metoda a její organizace.....	23
3.1.2 Způsob sběru a zpracování dat.....	24
3.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	24
3.2 <i>Výsledky vlastního výzkumného šetření</i> .....	26
3.3 <i>Shrnutí výsledků výzkumného šetření</i> .....	44
<b>4 DISKUZE</b> .....	46
ZÁVĚR.....	49
RESUMÉ.....	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	51
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	54

## SEZNAM ZKRATEK

ČŠI – Česká školní inspekce

EDUin – Informační centrum o vzdělávání

FF MU – Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

FF OU – Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

FF UK – Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

FP TUL – Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci

FPE ZČU – Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

PdF MU – Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

PdF OU – Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

PdF UHK – Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

PF JČU – Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

PF UJEP – Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

PISA – Programme for International Student Assessment (Mezinárodní šetření v oblasti výsledků vzdělávání)

PřF UK – Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy v Praze

RPKU – Rámec profesních kvalit učitele

RVP – Rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

UJAK – Univerzita Jana Ámose Komenského Praha

ZŠ – základní škola

## Motto:

*„Průměrný učitel vypráví.*

*Dobrý učitel vysvětluje.*

*Výborný učitel ukazuje.*

*Nejlepší učitel inspiruje.“*

*Charles Farrar Browne*

## 1 ÚVOD

V současné době rezonuje v české společnosti téma vzdělávání stále častěji a hlasitěji. Probíhá revize Rámcových vzdělávacích programů, připravuje se novela zákona o pedagogických pracovnících či o inkluzivním vzdělávání, pracuje se na vytvoření nové Strategie vzdělávací politiky 2030+. Ozvěnou těchto skutečností jsou zprávy, studie, výzkumy i názory klíčových aktérů v oblasti vzdělávání o tom, v jaké situaci se české školství nachází, před jakými výzvami stojí nebo jakými nástrahami je ohroženo. Jako názorný příklad uveďme vyjádření kompetentního státního aparátu s celostátní působností v oblasti školství, který vykonává nezávislou inspekční činnost, a zvýšenou pozornost věnujme zejména tučně zvýrazněné pasáži.

Česká školní inspekce (dále jen „ČŠI“) vydala 12. prosince 2018 tiskovou zprávu k výroční zprávě o Kvalitě a efektivitě vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18, v níž doslova konstatuje, že *„současné nastavení Rámcových vzdělávacích programů zhoršuje kvalitu vzdělávání.“* Ke zdárnému naplňování národního obsahu vzdělávání neboli kurikula vydává ČŠI doporučení poskytovat pedagogům systematickou podporu v jejich profesním rozvoji, který by měl být orientován nejen na učitelův konkrétní vzdělávací obor, ale zejména na specifické dovednosti, jejichž ovládnutí je mimořádně důležité pro vzdělávání v 21. století. Jedná se např. o *„pedagogickou diagnostiku, management třídy, formativní hodnocení žáků, efektivní metody a formy výuky, spolupráci s rodiči, reflektovanou spolupráci učitelů mezi sebou apod.“* (ČŠI, 2018). Právě komunikace a spolupráce s rodiči a její zohlednění ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů je ústředním tématem této diplomové práce.

## 1.1 Cíle

V této práci se snažíme zjistit postoje začínajících učitelů k rodičům žáků a jejich dovednosti v komunikaci a spolupráci s nimi a dále chceme ověřit, jak je v tomto ohledu připravilo pregraduální (vysokoškolské) vzdělávání. Výslednou snahou, plynoucí z uvedených dílčích cílů, je inspirovat pedagogické fakulty návrhem, jak by mohly v pregraduálním vzdělávání připravovat budoucí učitele na komunikaci a spolupráci s rodiči. Naším záměrem je podpořit úsilí pedagogických fakult v jejich vnitřním rozvoji, aby neustále a ještě ve větší míře přispívaly ke zvyšování prestiže učitelské profese a úrovně kvality vzdělávání na českých školách.

Práce začíná rešerší pramenů a zdrojů, které představují základ teoretického východiska pro následné vlastní výzkumné šetření, jež je v závěrečné diskuzi podrobena kritickému vyhodnocení. Teoretická východiska vyplývají jednak z analýzy legislativních a strategických dokumentů týkajících se vzdělávací politiky České republiky, jednak z odborné literatury a dat z expertních výzkumů v oblasti školství. Vlastní výzkum je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi začínajícími učiteli do 3 let praxe od absolvování vysokoškolského studia a je koncipován na základě formulace následujících výzkumných otázek.

- 1) *Čím je specifická komunikace a spolupráce mezi začínajícími učiteli a rodiči?*
- 2) *Jaké problémy pociťují začínající učitelé při komunikaci s rodiči?*
- 3) *Jak jsou začínající učitelé připraveni z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči?*

Jsme přesvědčeni, že budou-li začínající učitelé cíleně a systematicky připravováni během pregraduálního vzdělávání na účinnou komunikaci a účelnou spolupráci s rodiči žáků, je vysoce pravděpodobné, že se jim jako budoucím učitelům podaří úspěšně zapojit rodiče do života školy a vytvořit z nich jejího strategického spojence. Hledáme způsob, jak lze toto ve vysokoškolské přípravě studentů učitelství zohlednit. Rozhodně se nesnažíme alibisticky útočit proti pedagogickým fakultám v tom smyslu, že nedostatečně připravují své studenty, nýbrž usilujeme o iniciaci diskuze o podobě a obsahu vzdělávání budoucích učitelů v 21. století.



## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této části práce pohlédneme na profesi učitele z různých zorných úhlů, které lze shrnout do těchto tří oblastí: *jak je učitel definovaný, jaký je příkladný učitel v komunikaci s rodičem a jaký v tomto ohledu učitel skutečně je* (pojem učitel vnímáme jako souhrnné označení pro ženy i muže). Nejprve vyobrazíme učitele v konturách rámce české vzdělávací politiky, který je tvořen jak legislativními, tak strategickými dokumenty, a učiníme tak s významným zřetelem k tématům komunikace a spolupráce s rodiči a k pregraduální přípravě budoucích učitelů. Ve druhém případě se zaměříme na profesi učitele detailněji z hlediska standardů kvality, které (nelegislativním způsobem) vymezují a specifikují klíčové kompetence učitele v několika oblastech, a zvláštní pozornost budeme věnovat zejména oblasti komunikace a spolupráce s rodiči. Za třetí se na učitelskou profesi podíváme optikou odborných výzkumů a studií, které (mimo jiné) sledovaly vztahy mezi učiteli a rodiči žáků. Tyto tři cesty vyústí do praktické části práce, v níž jsme realizovali vlastní výzkumné šetření mezi začínajícími učiteli o jejich postoji k rodičům žáků v komunikaci a vzájemné spolupráci s nimi.

### 2.1 Jak je učitel definovaný?

Průcha (2009, s. 396) tvrdí, že v prostředí českého pedagogického pojmosloví bývá pojem učitel ztotožňován s termínem pedagogický pracovník, avšak z právního hlediska se jedná o dvě významově odlišné profesní kategorie.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (aktuální znění), definuje v § 22 odst. 1 pedagogického pracovníka jako zaměstnance, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost, ke které získal odbornou kvalifikaci „*studiem pedagogiky ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*“

Podle § 22b písm. a), f) školského zákona č. 561/2004 Sb., je pedagogický pracovník mimo jiné povinen „*vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání a je povinen poskytovat zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.*“

## 2.1.1 Učitel a rodič v konturách rámce české vzdělávací politiky

### Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen „Bílá kniha“), je strategický dokument, který na základě domácích i zahraničních analýz<sup>1</sup> českého školství formuloval obecné záměry a cíle vzdělávací soustavy napříč jejími jednotlivými stupni. V těchto stupních identifikoval specifické problémy a k jejich řešení předkládal podpůrná opatření a doporučení týkající se legislativy a organizačního zajištění. Vzhledem k zacílení naší práce se nyní zaměříme na zjištění a doporučení týkající se jak komunikace a spolupráce s rodiči, tak pregraduálního vzdělávání budoucích pedagogů.

V kapitole o specifických problémech základního vzdělávání se v Bílé knize (MŠMT 2001, s. 48-50) píše, že při vytváření příznivého klimatu školy je důležitá spolupráce týmu odborných učitelů s rodiči žáků a že tento významný vztah by měl být založen na partnerském dialogu, jehož součástí by měl být i žák. Z toho vyplývá doporučení zapojovat rodiče i děti v co největší míře do všech možných aktivit školy. Aktivní zapojení rodičů do života školy považujeme za zcela zásadní faktor v procesu zkvalitňování výuky na českých školách a domníváme se, že začínající učitelé by měli být na tuto skutečnost cílení připravováni již během pregraduálního vzdělávání. Bílá kniha (s. 43-45) totiž vnímá „*pedagogického pracovníka jako nositele změn*“ a doporučuje stanovit a zavést standard učitelské kvalifikace, který bude jednak kritériem pro tvorbu studijních programů, jednak bude závazně definovat nepodkročitelné klíčové kompetence absolventa vysoké školy pro vstup do pedagogické profese.

Bílá kniha svou koncepcí vytvořila předpoklad pro systematický rozvoj vzdělávací soustavy v České republice a nabídla všem jejím aktérům (politikům, úředníkům, partnerům, učitelům, rodičům a dalším) konkrétní a jednotný směr pro jeho realizování. Je vhodné si uvědomit, že vznik Bílé knihy doprovázela od 90. let 20. století kurikulární reforma, která v roce 2004 vyústila ve schválení Rámcových vzdělávacích

---

<sup>1</sup> Analýzy vycházely především z výročních zpráv MŠMT z 90. let 20. století o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, z hodnocení realizace doporučení plynoucích z publikace OECD o národní politice ve vzdělávání v České republice nebo z odborných diskuzí a pracovních seminářů, do kterých byli zapojeni pedagogičtí pracovníci, partneři školy, školští úředníci a další aktéři (MŠMT 2001, s. 7).

programů (dále jen „RVP“) pro předškolní a základní vzdělávání. O rok později zahájily všechny mateřské a základní školy dvouleté přípravy vlastních školních vzdělávacích programů (dále jen „ŠVP“).

Podle Analýzy naplnění cílů Bílé knihy (MŠMT 2009, s. 33) vnímalo 90 % z 2 670 dotazovaných škol zapojení rodičů do diskuzí o zavedení ŠVP jako výrazný problém v oblasti komunikace a spolupráce s nimi. Učitelé předpokládali, že vysvětlení smyslu a podstaty kurikulární reformy zajistí centrálně MŠMT, a tak se v této osvětě veřejnosti příliš neangažovali. Důsledkem toho bylo, že nedošlo k upevnění a rozvoji spolupráce mezi školou a rodiči, naopak se škola rodičům ještě více vzdálila. V oblasti přípravy učitelů Analýza (s. 40) konstatovala, že vzdělávání pedagogů nebylo sjednoceno kritériálními podmínkami pro přijetí uchazečů ani obsahem vzdělávání a tyto kompetence zůstaly plně v gesci jednotlivých fakult. V roce 2008 vznikl pod vedením MŠMT návrh standardu kvality profese učitele, který měli možnost připomínkovat samotní učitelé, avšak jeho rozpracování bylo o rok později ukončeno (Walterová a kol. 2010, s. 221). Na standardizaci profesních kvalit a kompetencí učitele v souvislosti s komunikací a spoluprací s rodiči se blíže zaměříme v kapitole 2.2.

### **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**

V roce 2014 schválila vláda Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen „Strategie 2020“) a tím byla definitivně ukončena platnost Bílé knihy, jejíž časový horizont (5 až 10letý) pro naplňování vytyčených cílů uplynul. I přes dílčí úspěchy se mnoho ze stanovených cílů nepodařilo soustavně naplňovat, řada podpůrných opatření a doporučení nebyla vůbec realizována a mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávací politice vzrůstala nejistota a nedůvěra. Podobně jako Bílá kniha byla Strategie 2020 vytvořena jako základ vzdělávací soustavy a na obecné úrovni vymezila tři stěžejní priority pro její strategický rozvoj (MŠMT 2014, s. 3-5). Vzhledem k záměru naší práce uvedeme níže dvě ze tří hlavních priorit, včetně jejich dílčích cílů a konkretizovaných podpůrných opatření, a poté opět postavíme tento strategický dokument do kontrastu s nezávislým hodnocením naplňování jím deklarovaných cílů.

### **3.2 Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad** (2. priorita)

#### **3.2.1 Dokončit a zavést kariérní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci** (1. dílčí cíl)

- dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka (opatření),
- provázat kariérní systém pro učitele se systémem počátečního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### **3.2.2 Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů**

- zvyšovat atraktivitu profese učitele a studijních programů připravujících učitele pro nejnadanější uchazeče o studium,
- v rámci studijních programů připravujících učitele vytvořit dostatečný prostor pro rozvoj pedagogických dovedností nezbytných pro práci ve školní třídě.

### **3.3 Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém**

#### **3.3.4 Zlepšit komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti**

- věnovat výraznější pozornost systematické, otevřené a srozumitelné prezentaci připravovaných a prováděných opatření vzdělávací politiky rodičovské i širší veřejnosti.

*Uvedené informace jsou doslova převzaty z dokumentu Strategie 2020 (MŠMT, 2014).*

V roce 2017 vzniklo externí Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, které objektivně posuzovalo vývoj vzdělávací soustavy vzhledem ke stanoveným prioritám ve Strategii 2020. Kariérní systém a spolu s ním i standard profese učitele byl v roce 2017 zamítnut zejména kvůli nepřízní stávajících učitelů k možným dopadům tohoto opatření na jejich finanční ohodnocení. V logickém důsledku tak nemohl být provázán se systémem počáteční i další přípravy pedagogických pracovníků, natož ji jakkoliv ovlivnit, ačkoliv měl pro to slibný potenciál (MŠMT 2017, s. 30). Souhlasíme s Walterovou (2010, s. 221), že v České republice je jakákoliv snaha o standardizaci profese učitele znemožněna vzájemnou politickou, profesní a vědeckou neshodou, a dodáváme, že se tak děje v neprospěch prestiže učitelského povolání, kvality výuky na školách i vzdělávacích výsledků žáků.

V souvislosti s cílem modernizovat počáteční vzdělávání učitelů vznikla v roce 2015 ve spolupráci pracovních skupin Akreditační komise, fakult připravujících učitele a MŠMT *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů* (dále jen „Rámcová koncepce“), která vycházela z dosud jediného koncepčního dokumentu o pregraduální přípravě učitelů základních a středních škol.<sup>2</sup> Tvorba Rámcové koncepce probíhala v součinnosti s vytvářením (výše zmíněného) kariérního systému a standardu profese učitele a aktualizovala nároky na kurikulum pregraduální přípravy učitelů. Posílila např. podíl reflektovaných pedagogických praxí z 3 % až na 15 % a za další postup si stanovila „rozpracování profilu absolventa učitelství“ (MŠMT 2015, s. 6).

V roce 2016 zformulovali jednotně zástupci fakult vzdělávajících učitele doporučení pro tvorbu profilu absolventa učitelství. Jedná se o celistvou charakteristiku klíčových kompetencí absolventa, které si jako student osvojí v průběhu učitelského studia v různých tematických okruzích. Analýzy, z nichž tato doporučení vzešla, prokázaly, že mimo tradičně vnímaný obsah studia získávají na důležitosti oblasti spojené např. se školní legislativou, s inkluzívním vzděláváním, rozvojem osobnostních předpokladů a měkkých dovedností a v neposlední řadě s komunikací s rodiči a dalšími partnery školy (Stuchlíková & Janík 2017, s. 251-253).

Podle dalších závěrů Hodnocení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2017, s. 60) postrádá ministerstvo školství stabilně a systematicky vedené propagační oddělení, které by dlouhodobě otevřeně a srozumitelně komunikovalo s odbornou i laickou veřejností a tím by přispělo k obnovení vzájemné důvěry mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání. V tomto ohledu vnímáme pravidelnou osvětu široké veřejnosti ze strany MŠMT jako bezpodmínečnou nutnost pro úspěšný výsledek snahy zkvalitnit efektivitu vzdělávací soustavy ve všech jejích stupních. V opačném případě mohou mít (ne)seriózní sdělovací prostředky tendenci tuto úlohu (ne)zodpovědně přebírat.

---

<sup>2</sup> Jedná se o *Koncepci pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* z roku 2004, která s ohledem na autonomii vysokých škol stanovila rámcové požadavky na podobu, rozsah a garantování kurikula přípravného vzdělávání učitelů. Za další postup prací označila „hledání konsenzu pro minimální obsahové či dokonce kompetenční standardy studia učitelství“ (MŠMT 2004, s. 8).

## 2.2 Jaký je příkladný učitel v komunikaci s rodičem?

Na tuto otázku lze odpovědět mnoha rozdílnými způsoby podle toho, z jaké perspektivy se na ni podíváme. Existuje totiž několik rovin, z hlediska kterých lze učitele kategorizovat a klasifikovat. V předchozí kapitole jsme učitele vymezili v právním slova smyslu jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Pedagogika (např. Nelešovská 2005, s. 11-12) vnímá učitele jako vysoce vyzrálou osobnost v oblasti kultury, politiky i svého oboru, specializovanou na interaktivní práci s druhými lidmi. Učitelova osobnost je dlouhodobě utvářena vzájemným působením teoretické, praktické a osobnostní složky, jejichž následným propojením se zrodí profesně vyzrálý a dokonalý učitel, který bude představovat významného nositele změn ve vzdělávání. Obecná didaktika (např. Mazáčová 2014, s. 23) sleduje profesní kompetence učitele, které považuje za stěžejní při úspěšném zvládnutí vyučovacího procesu. Jedná se o kompetence odborně předmětové, psychologické, pedagogické, didaktické, manažerské, poradenské, komunikativní. Není v našem zájmu podat zde vyčerpávající typologii učitele, spíše se chceme detailněji zaměřit na standardizaci jeho profesních kvalit a kompetencí v souvislosti s komunikací a spoluprací s rodiči.

### 2.2.1 Rámec profesních kvalit učitele

Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol. 2012, s. 5) je evaluační nástroj, který vznikl z potřeb zájmu vzdělávací politiky České republiky o učitele a učitelské vzdělávání s cílem podpořit profesní rozvoj učitelů a přispět ke zkvalitnění výuky na školách. Rámec profesních kvalit učitele (dále jen „RPKU“) slouží jako prostředek pro všestranné (sebe)hodnocení kvality práce učitelů a charakterizuje jak učitele – experta, tak představuje ideální cíl, ke kterému směřuje začínající i zkušený učitel. Jádrem RPKU jsou profesní činnosti učitele, v nichž se odrážejí jeho klíčové kompetence, tedy soubor profesních a osobnostních dispozic (viz Průcha 2003, s. 104)<sup>3</sup>, které jsou vymezeny v osmi oblastech: *plánování výuky; prostředí pro učení; procesy učení; hodnocení práce žáků; reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy;*

---

<sup>3</sup> Tamtéž autor uvádí, že „dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“ Dlužno podotknout, že až v roce 2008 ožily snahy o vytvoření a právní ukotvení profesního standardu učitele (byť neúspěšně), a to v souvislosti s nedostatečnou připraveností učitelů na kurikulární reformu.

**spolupráce s rodiči a širší veřejností; profesní rozvoj učitele.** V jednotlivých oblastech jsou dále specifikována *kritéria kvality*, jež jsou konkretizována do příkladů ukazatelů, které dokládají jejich možné naplňování. Níže uvedeme názorný příklad podoby RPKU právě z oblasti spolupráce s rodiči a širší veřejností, jelikož nás tato část inspirovala při tvorbě vlastního výzkumného šetření.

**Oblast – kritérium – příklad ukazatele kvality profesní činnosti učitele**

## **7. SPOLUPRÁCE S RODIČI A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ**

**Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.**

Učitel:

*7.1 komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků;*

- vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí výuky;
- dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků;
- nabízí možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;

*7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy;*

- předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou;

....

*Uvedené informace jsou doslova převzaty z RPKU (Tomková a kol. 2012, s. 18-19)*

Skutečnost, že byl RPKU vytvořen (mimo jiné) ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele za účelem sjednotit rámec profilu jejich absolventů, považujeme za chvályhodný počín v úsilí o zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů. Zároveň si nutně klademe otázku, zdali jsou začínající učitelé v pregraduálním vzdělávání cíleně a systematicky připravováni na komunikaci a spolupráci s rodiči. Na tuto otázku se pokusíme objektivně odpovědět interpretací výsledků z vlastního výzkumného šetření a jejich shrnutím v kapitole 3.2.

### 2.2.2 Začít spolu<sup>4</sup>

Program Začít spolu je mezinárodní vzdělávací program pro MŠ a ZŠ, který je v ČR realizován se souhlasem MŠMT a v souladu s požadavky RVP. Kvalita práce pedagoga je v tomto programu jednoznačně deklarována v dokumentu *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Ten definuje učitelovy kompetence v oblasti komunikace s žáky, plánování a hodnocení výuky, ve vytváření podnětného učebního prostředí včetně určování výchovně-vzdělávacích strategií a také v oblasti **komunikace a spolupráce s rodinou**. Na vybraných příkladech se pokusíme demonstrovat, v čem je profesní rámec kvality Kompetentního učitele 21. století přínosný pro zlepšení a upevnění partnerských vztahů školy s rodinou.

V porovnání s RPKU (oba dokumenty jsou koncipovány a formulovány velmi podobně) nejen že učitel vysvětluje rodičům své pojetí výuky, ale dokonce jim umožňuje aktivně do své výuky vstoupit. Nejen že učitel nabízí rodičům možnost zapojit se do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy, ale dokonce je aktivně do této činnosti zapojuje (Kargerová a kol. 2011, s. 24). Čapek (2013, s. 33) tvrdí, že pokud rodičům zprostředkujeme jejich účast ve výuce, mohou jednak své dítě poznat v jiném světle, v pracovním nasazení ve třídním kolektivu, jednak se mohou sami realizovat a být prospěšní pro budování třídního a školního klimatu.

Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, na partnerský vztah mezi školou, rodinou a širší veřejností a svou filozofií a metodikou se snaží ovlivňovat také vysokoškolské vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách.<sup>5</sup> Za jeden ze základních předpokladů pro zavedení tohoto programu na škole je považována intenzivní komunikace s rodičem, který je vnímán jako klíčový partner učitele a od nějž se očekává aktivní účast na vzdělávání svého dítěte. Tento strategický krok představuje upevnění partnerského vztahu mezi školou a rodičem, který zákonitě pociťuje zodpovědnost za vzdělávání svého dítěte, protože má příležitost se na tomto procesu úměrně podílet.

---

<sup>4</sup> Charakteristiku tohoto vzdělávacího programu jsme vytvořili na základě sumarizace informací dostupných online na adrese <http://www.zacitspolu.eu/>, cit. 10. 6. 2019.

<sup>5</sup> Právě v tomto aspektu shledáváme vhodnou příležitost pro pedagogické fakulty využít nabízené podpory ke zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů.



### 2.2.3 Rodiče vítáni<sup>6</sup>

Rodiče vítáni je jednak online magazín o vzdělávání pro širokou veřejnost, jednak projekt, díky kterému mohou školy získat certifikát (značku) školy, která je otevřená rodičům a je nakloněna spolupráci s nimi. Značku lze získat na základě závazného splnění 7 základních požadavků alespoň jedním ze dvou nabízených způsobů (s drobnými výjimkami) a zároveň naplnění alespoň 2 volitelných kritérií. Závazné požadavky se vztahují k přátelské a otevřené komunikaci s rodiči, umožnění rodičům vstoupit bezproblémově do prostor školy nebo k pořádání akcí, které rodičům časově vyhovují a mohou se jich zúčastnit. Volitelné požadavky se týkají procesních záležitostí v komunikaci s rodiči (zápis není pouhá formalita), návštěv výuky, organizování akcí nebo nabídek spolupráce. Důležitou podmínkou pro udělení certifikace je schválení vybraných kritérií zástupci rodičů, kteří mohou být součástí rady školy, jež se podílí na její správě. Práva a povinnosti tohoto orgánu jsou definovány zákonem č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství.

### 2.2.4 Rodiče, nečekaní spojenci<sup>7</sup>

Pokud jako učitelé usilujeme o to, aby komunikace s rodiči vedla k efektivní spolupráci s nimi v tom smyslu, že oni sami dobrovolně a ochotně přispějí ke zkvalitnění výuky svých dětí, musíme k naplnění tohoto záměru používat vhodné komunikační strategie a řídit se **pěti základními principy**, které jsou klíčové pro budování vzájemné důvěry a partnerského vztahu mezi oběma stranami.

Princip **informování** spočívá ve srozumitelném poskytování relevantních informací rodičům jak o jejich dítěti, tak o škole samotné. Rodiče musí vědět o pokrocích a úspěších svého dítěte, o jeho silných a slabých stránkách, o jeho chování i zapojení do třídního kolektivu. Stejně tak musí být škola čitelná v informování o vlastní vzdělávací filozofii, pod níž spadají výchovně-vzdělávací cíle, vyučovací strategie, vzdělávací prostředky nebo strategický záměr rozvoje školy. Princip **vysvětlování** rozvíjí

---

<sup>6</sup> Charakteristiku tohoto projektu jsme vytvořili na základě sumarizace informací dostupných online na adrese <https://www.rodicevitani.cz/>, cit. 10. 6. 2019.

<sup>7</sup> *Rodiče, nečekaní spojenci* (Felcmanová a kol. 2013) je praktická publikace, která čtenáři poskytuje tipy a rady, jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou. V celé kapitole 2.2.4 vycházíme z dílčích poznatků v této publikaci – tučně zvýrazněných –, které rozvíjíme vlastními úvahami a postřehy.

výše uvedené, protože rodiče musí těmto informacím bezpečně porozumět, aby mohli se školou sdílet tytéž hodnoty a společně s ní je i vytvářet. Princip **pozorování** představuje pro rodiče reálnou příležitost nahlédnout nejen do běžného života školy, ale i do jejích zákoutí. Samozřejmostí jsou dny otevřených dveří, různé kulturní a sportovní akce pořádané školou, exkurze, besedy, koncerty, výstavy apod. Mnohem větší přínos pro vybudování vzájemné důvěry znamená pozvání rodiče do role pozorovatele, ba dokonce spoluvůrce vyučování (Felcmanová a kol. 2013, s. 11).

Tím je naplňován princip **participace**, kdy rodič může pomoci s přípravou školní akce, výrobou výukových materiálů či se samotným vedením výuky v tandemu s učitelem. Rodič se tak pochopitelně může realizovat, cítí se potřebný a v konečném důsledku i zodpovědný za vzdělávání nejen svého dítěte, ale i za řádný chod a fungování školy. Princip **rozhodování** tuto rodičovskou zodpovědnost ještě umocňuje, protože s rostoucím angažmá rodiče v životě školy rostou jeho práva a povinnosti. Naskýtají se mu příležitosti, jak se dále aktivně zapojovat do její správy, jak ovlivňovat její školní vzdělávací program, jak podporovat její vnitřní rozvoj (Felcmanová a kol. 2013, s. 11).

Vzhledem k formulovanému předpokladu č. 2 *Začínající učitelé pocítují v komunikaci s rodiči nedostatky zejména v oblasti sociální komunikace (interakce).*, považujeme za důležité vymezit zde termín sociální komunikace a představit doporučení, jak s rodiči (ne)jednat, aby došlo k vzájemnému porozumění a oboustranné spokojenosti.

Andragogický slovník (2014, s. 251) vykládá pojem sociální inteligence jako schopnost jedince komunikovat a jednat s ostatními tak, že se dokáže vcítit do jejich emocí a potřeb natolik, že v této interakci vytváří bezpečné a bezkonfliktní prostředí, v němž převládají pozitivní vztahy. Leško (2008, s. 6-7) tvrdí, že sociální komunikace je spojnicí mezi tím, co říkáme a co slyšíme. A dodává, že chceme-li, aby nám druhá strana maximálně porozuměla, musíme klást důraz na naši srozumitelnost, názornost a jednoznačnost, musíme pozitivně motivovat a aktivizovat protějšek k reakci a zároveň mu pečlivě naslouchat.

Pokud jako učitelé vyjadřujeme rodičům **pochopení**, vysíláme k nim tím signál, že jim aktivně nasloucháme a že dokážeme empaticky sdílet jejich potřeby. Jedná-li se o konfrontaci založenou na negativním půdorysu (např. nekázní žáka), musí učitel respektovat rozhořčení rodiče a **ocenit** jeho snahu situaci **společně vyřešit**. Vždy (a zejména v negativních okamžicích) je vhodné **začínat pozitivními aspekty** diskutované události. V neposlední řadě je ve vzájemné komunikaci velmi důležité domluvit se na konkrétních výstupech z kteréhokoliv jednání a stanovit si specifické a splnitelné **cíle do budoucna**. Naopak za zcela nevhodné postupy v komunikaci s rodiči lze označit **osobní podlehnutí** nátlaku, obviňování či vulgaritě ze strany rodiče. Jestliže se rodič uchýlí k těmto komunikačním faulům, nesmí učitel v reakci uplatnit vztahovou agresi v podobě mentorování (poučování), hodnocení, výhrůzek či nevyžádaných rad (Dubec 2015, s. 15). Zároveň musí učitel komunikovat s rodičem ve vyhrocených situacích pouze na základě **faktů, nikoliv domněnek a pocitů** (Felcmanová a kol. 2013, s. 41-44), které mohou být zkreslené vlivem chybných úsudků nebo neúplných informací. Chyby v sociální percepci (Jiřincová 2010, s. 13-14) nastávají ve chvíli, kdy mluvčí promítá do komunikace s partnerem tendenční soudy o něm, založené na jeho fyzickém vzhledu, ošacení, vůni, sociálním postavení, pověsti i ne/verbálních projevech.

## 2.3 Jaký je skutečně učitel v komunikaci s rodičem?

V této kapitole prozkoumáme téma komunikace učitele s rodiči očima odborných výzkumů a studií, které sledovaly tento vztah z pohledu obou zúčastněných stran. Nabídneme jak názory rodičů na jejich představy o formách komunikace a spolupráce se školou, tak hodnocení začínajících učitelů vztahu k rodičům.

### 2.3.1 Vztah rodičů a školy jejich dítěte

Obecně prospěšná společnost EDUin neboli Informační centrum o vzdělávání vznikla s cílem nestranně, uceleně a systematicky informovat širokou veřejnost o aktuálním dění ve vzdělávání z přesvědčení, že taková organizace neexistuje a média tuto roli neplní zcela pravidelně a nezávisle (viz s. 13, odst. 3). V roce 2011 uskutečnil EDUin sociologický výzkum mezi 522 rodiči, v němž prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumal pohled rodičů na *a) úroveň a způsob komunikace se školou, b) míru*

*jejich participace na aktivitách školy, c) jejich spolupráci se školou, d) zacházení pedagogů s dětmi* (EDUin 2011, s. 3).

Výzkumem bylo zjištěno, že rodiče si spíše přejí být informováni o výsledcích vlastního dítěte (88 % o jeho prospěchu) než o vzdělávací filozofii školy (36 %). Navštívit výuku by chtělo 40 % rodičů, besedovat o obsahu a metodách vzdělávání 28 % rodičů, vylepšovat prostory školy 20 % rodičů, organizovat volnočasové aktivity pro žáky 19 % rodičů. Návrh školky nebo pedagogovi na zlepšení podalo 66 % rodičů a téměř  $\frac{1}{2}$  z nich se setkala s pozitivním ohlasem ze strany školy. Dále by 86 % rodičů upřednostnilo zahájení spolupráce ze strany školy a 89 % rodičů považuje spolupráci se školou za nezbytnou podmínku pro zkvalitnění vzdělávání. Více spolupracovat se školou by chtělo 42 % rodičů, zároveň 55 % rodičů nespolupracuje, protože škola nevytváří příznivé podmínky a  $\frac{1}{5}$  protože nemá čas (EDUin 2011).

Z uvedeného shrnutí zjištěných výsledků je patrné, že by se rodiče rádi zapojili do života školy v menší či větší míře v podobě různých aktivit, avšak škola (včetně učitelů) jim k tomu nevytváří vhodné podmínky. Je dobré si uvědomit, že v roce 2011 není v zákoně jasně definován pojem studijní program v oblasti pedagogických věd ani není stanovena povinnost přidělovat začínajícím učitelům učitele uvádějícího (Bendl 2011, s. 29-31). Domníváme se tedy, že začínající učitelé nebyli již tehdy systematicky připravováni během pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči a zkušení učitelé jim v této oblasti nedokázali příliš pomoci, buď protože nemuseli, nebo protože sami nevěděli, jakým způsobem, především z důvodu nedostatku vlastních zkušeností.

### **2.3.2 Chtějí zůstat nebo odejít?**

*Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách* je rozsáhlý výzkum badatelského týmu PdF MU v Brně zjišťující jednak motivaci začínajících učitelů do 5 let praxe setrvat v učitelské profesi, jednak jejich pohnutky k tomu ji opustit, a to vzhledem k jejich profesnímu začlenění na úrovni *a) třídy a vztahů s žáky, b) školy a vztahů s vedením a kolegy, c) komunity blízké škole a širšího společenského kontextu* (Hanušová a kol. 2017). Pro účely naší práce se pokusíme

shrnout především výsledky zjištěné v rovině komunity blízké škole, protože právě zde hodnotili začínající učitelé vztah k rodičům v komunikaci a spolupráci s nimi.<sup>8</sup>

Smíšený výzkum probíhal formou dotazníkového šetření dva roky ve dvou fázích po dvou sběrech dat, přičemž druhý sběr vykázal o téměř ½ menší počet respondentů (základ N = 380, celkem 210 respondentů), a také formou rozhovorů s 20 vybranými respondenty. V dotazníkovém šetření respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu s uvedenými výroky na škále od 1 (zcela souhlasím) do 6 (vůbec nesouhlasím). V přiložené tabulce shrnujeme dílčí výsledky z šetření v rovině komunity blízké škole.

Výrok	Průměr	Výrok	Průměr
1. Moje role učitele ovlivňuje můj mimoškolní život.	1,98	5. Když je potřeba, rodiče jsou na mé straně a podporují má profesní rozhodnutí.	2,44
2. Rodiče oceňují mou snahu děti něčemu naučit.	2,03	6. Rodiče přijímají spoluzodpovědnost za chování i studijní výsledky svých dětí.	2,79
3. Škola spolupracuje s institucemi i jednotlivci z blízkého okolí.	2,11	7. Rodiče se pravidelně o své děti zajímají.	2,96
4. Rodiče mě uznávají jako profesionála.	2,20	8. Rodiče se věnují svým dětem, aby měly ve škole lepší výsledky.	3,05

Tabulka č. 1: Dílčí výsledky z výzkumu *Chtějí zůstat nebo odejít?* (Hanušová a kol. 2017, s. 140).

Výsledky uvedené v tabulce č. 1 nejsou až tak alarmující, jak by se mohlo zdát z novinového titulku, na druhou stranu výsledné průměry u výroků č. 6, 7 a 8 značně přesahují jinak chvalitebné hodnoty. Je patrné, že respondenti vnímají přístup rodičů vůči škole jako pasivní až rezistentní a největší nedostatky z jejich strany pociťují v přijetí odpovědnosti za chování a výsledky jejich dítěte. Takovou skutečnost považujeme za poměrně znepokojující vzhledem k pojednání o výhodách, které oběma stranám poskytuje nabídnutí a přijetí rodičovské zodpovědnosti za vzdělávání vlastního dítěte i za řádné fungování školy (viz kapitola 2.2.4).

Tímto uzavíráme kapitolu o teoretických východiscích, ve které jsme se věnovali strategickým dokumentům formujícím českou vzdělávací politiku, dobrým příkladům praxe škol v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči a současnému poznání vztahu mezi učiteli a rodiči. Vstupujeme do praktické části práce, v níž jsme zkoumali specifika komunikace a spolupráce mezi začínajícími učiteli a rodiči žáků.

<sup>8</sup> Výsledky tohoto výzkumu byly 5. 1. 2019 publikovány internetovým zpravodajským serverem idnes.cz pod titulem „Rodiče dostali za tři. Mladým učitelům se nelíbí, jak s nimi jedná.“

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce jsme zjišťovali u začínajících učitelů do 3 let praxe od absolvování vysokoškolského studia jejich postoje k rodičům žáků a jejich dovednosti v komunikaci a spolupráci s nimi. Zajímali jsme se o témata komunikace mezi začínajícími učiteli a rodiči, sledovali jsme míru souhlasu respondentů s jednotlivými výroky, ve kterých reflektovali své postoje, schopnosti a dovednosti v této vzájemné interakci. Získaná data jsme vyhodnotili a interpretovali je. Výsledky z vlastního výzkumného šetření jsme shrnuli do komplexního výstupu, který jsme porovnali s výsledky studií, jež se věnovaly obdobnému tématu. Vyvozené závěry a užité postupy práce jsme nakonec podrobili kritickému přezkoumání. Pro přehlednost zopakujeme formulaci výzkumných otázek, na jejichž základě jsme stanovili konkrétní cíle korespondující s hlavním záměrem této práce, tedy navrhnout způsob, jak by pedagogické fakulty mohly v přípravném vzdělávání učitelů zohlednit téma komunikace a spolupráce s rodiči.

#### Výzkumné otázky

- 1) Čím je specifická komunikace a spolupráce mezi začínajícími učiteli a rodiči?
- 2) Jaké problémy pociťují začínající učitelé při komunikaci s rodiči?
- 3) Jak jsou začínající učitelé připraveni z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči?

#### Předpoklady:<sup>9</sup>

- 1) Začínající učitelé jsou v komunikaci a spolupráci s rodiči častěji aktivní v běžných záležitostech, ale méně iniciativní jsou v oblastech, které vyžadují větší a trvalejší zapojení rodičů do života školy.
- 2) Začínající učitelé pociťují v komunikaci s rodiči nedostatky zejména v oblasti sociální komunikace (interakce).
- 3) Během pregraduálního studia nejsou budoucí učitelé cíleně připravováni na možné formy komunikace a spolupráce s rodiči.

---

<sup>9</sup> Zároveň předpokládáme, že začínající učitelé mají alespoň minimální zkušenosti s komunikací s rodiči.

## **Cíle výzkumu:**

- 1) Zjistit dovednosti začínajících učitelů v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči a jejich postoje k nim.
- 2) Identifikovat základní problémy komunikace mezi začínajícími učiteli a rodiči.
- 3) Ověřit, zda jsou začínající učitelé připravováni na komunikaci a spolupráci s rodiči během pregraduálního vzdělávání.

## **3.1 Metodologie výzkumu<sup>10</sup>**

V této kapitole provedeme stručnou deskripci metodologie uplatněné ve vlastním výzkumném šetření. Nejprve popíšeme výzkumnou metodu a její organizaci, dále vysvětlíme způsob sběru a zpracování dat a nakonec charakterizujeme výzkumný vzorek, jehož profilací se posuneme k interpretaci výsledků šetření.

### **3.1.1 Výzkumná metoda a její organizace**

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili anonymní dotazníkové šetření složené z celkem 35 položek, které jsme rozvrhli do tří sekcí. První z nich mapuje demografické údaje o respondentech (začínajících učitelích), druhá sleduje předměty komunikace začínajících učitelů s rodiči a třetí zjišťuje komunikační dovednosti začínajících učitelů. Dotazníkové šetření jsme koncipovali na základě formulování výroků a postojových otázek, jež byly inspirovány Rámcem profesních kvalit učitele (Tomková a kol. 2012, s. 18-19), který představuje metodiku komplexního hodnocení kvality práce učitelů ve školách, a také sociologickým výzkumem o nastavení spolupráce mezi školami a rodiči (EDUin 2011).

V jednotlivých položkách mohli respondenti zvolit více odpovědí z nabízených možností (případně doplnit jiné) nebo vyjadřovali míru svého souhlasu s uvedenými výroky na čtyřbodové hodnotící škále. Každá položka (mimo 1. sekci) byla navíc rozšířena o podpoložku, která respondentům umožňovala stručně zdůvodnit jejich předešlou odpověď (v interpretaci výsledků ji označujeme jako doplňující komentář), přičemž u čtyř položek (16, 17, 18, 20) jsme bližší vysvětlení vyžadovali povinně.

---

<sup>10</sup> Dotazník i výsledky jsou dostupné na sdíleném internetovém úložišti zde: <https://1url.cz/5MCLk>

Z celkových 35 položek tak bylo povinných k zodpovězení 24 z nich, zbylých 11 položek umožňovalo dobrovolný doplňující komentář.

### **3.1.2 Způsob sběru a zpracování dat**

Dotazník jsme vytvořili prostřednictvím služeb Google Forms a skrze tuto platformu jsme také realizovali sběr dat. Distribuci dotazníku jsme zahájili po technických úpravách pilotní verze dne 5. 4. 2019 tak, že jsme jednak adresně oslovili několik začínajících učitelů, kteří splňovali stanovená kritéria cílové skupiny, s žádostí o jeho vyplnění, jednak jsme dotazník sdíleli na sociální síti Facebook ve třech skupinách sdružujících učitele: Pedagogická komora – diskuze o školství, Učitelé+, Ten učí tak a ten zas takhle. Sběr dat probíhal týden a v jeho průběhu (po 30 vyplněných dotaznících) jsme přeformulovali položku č. 20b z původního znění „*Prosím, zdůvodněte stručně svou odpověď v předchozí otázce.*“ na specifitější vyjádření „*Prosím, uveďte konkrétní příklady zdrojů (tituly odborné literatury, názvy vzdělávacích kurzů, jména školitelů apod.), z nichž čerpáte další podněty pro účinnou komunikaci/spolupráci s rodiči.*“ z důvodu vágních a výpovědně nehodnotných odpovědí respondentů na první z uvedených položek. Získaná data jsme shromažďovali na uvedené platformě Google Forms, která je automaticky zpracovávala do výsečových a sloupcových grafů, jež jsme přímo využili v interpretaci výsledků výzkumného šetření. Avšak k dotazníkovým položkám č. 6, 17 a 19 jsme vytvořili vlastní grafy z důvodu nepřehledného (neúplného) vyobrazení výsledků v grafech původních.

### **3.1.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Cílovou skupinou dotazníkového šetření byli výlučně začínající učitelé s libovolnou aprobační do tří let praxe od absolvování vysokoškolského studia na pedagogické fakultě nebo na fakultě připravující učitele. Jako minimální přípustnou hranici počtu respondentů jsme stanovili 50, přičemž se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 60 respondentů. Jsme si vědomi toho, že velikost výzkumného vzorku není reprezentativní vzhledem k aktuálně uvedeným počtům začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách ve statistické ročence školství



za rok 2018/2019,<sup>11</sup> a že tím se může snížit relevance vlastního výzkumného šetření. Proto zdůrazňujeme, že realizací tohoto výzkumu neusilujeme o generalizování výsledků plošně pro všechny začínající učitele. V níže uvedených tabulkách uvádíme přehledně charakteristiku výzkumného vzorku z hlediska pohlaví, třídnictví, délky praxe, stupně vzdělávání a absolvované vysoké školy.

respondenti	celkem	pohlaví		třídnictví		délka praxe				stupeň vzdělávání			
		muž	žena	ano	ne	méně než 1 rok	1 rok	2 roky	3 roky	MŠ	1. ZŠ	2. ZŠ	SŠ
	60	6	54	39	21	15	6	16	23	3	22	34	8

Tabulka č. 2: Charakteristika respondentů z hlediska pohlaví, třídnictví, délky praxe a stupně vzdělávání.

Z uvedené tabulky lze vyčíst zastoupení žen ve výzkumném vzorku, počet třídních učitelů, délku praxe respondentů a stupeň vzdělávání, na kterém vyučují. Výzkumný vzorek tvoří z 90 % ženy, třídní učitele představuje 65 % dotazovaných. Přibližně 41,6 % z celkového počtu respondentů vyučuje na nižším (MŠ a 1. stupeň ZŠ) a 70 % na vyšším (2. stupeň ZŠ a SŠ) vzdělávacím stupni.<sup>12</sup>

respondenti	celkem	absolvovaná vysoká škola (viz Seznam zkratk)												
		filozofická fakulta			pedagogická fakulta								přírodovědecká fakulta	UJAK
	FF MU	FF OU	FF UK	FP TUL	FPE ZČU	PdF MU	PdF OU	PdF UHK	PedF UK	PF JČU	PF UJEP	PřF UK		
60	2	1	1	1	9	8	4	4	21	1	4	1	1	

Tabulka č. 3: Charakteristika respondentů z hlediska absolvované vysoké školy, včetně fakulty.

Přiložená tabulka vypovídá o tom, kterou vysokou školu a fakultu respondenti absolvovali (z celkového počtu 60 respondentů 2 neuvadli absolvovanou vysokou školu

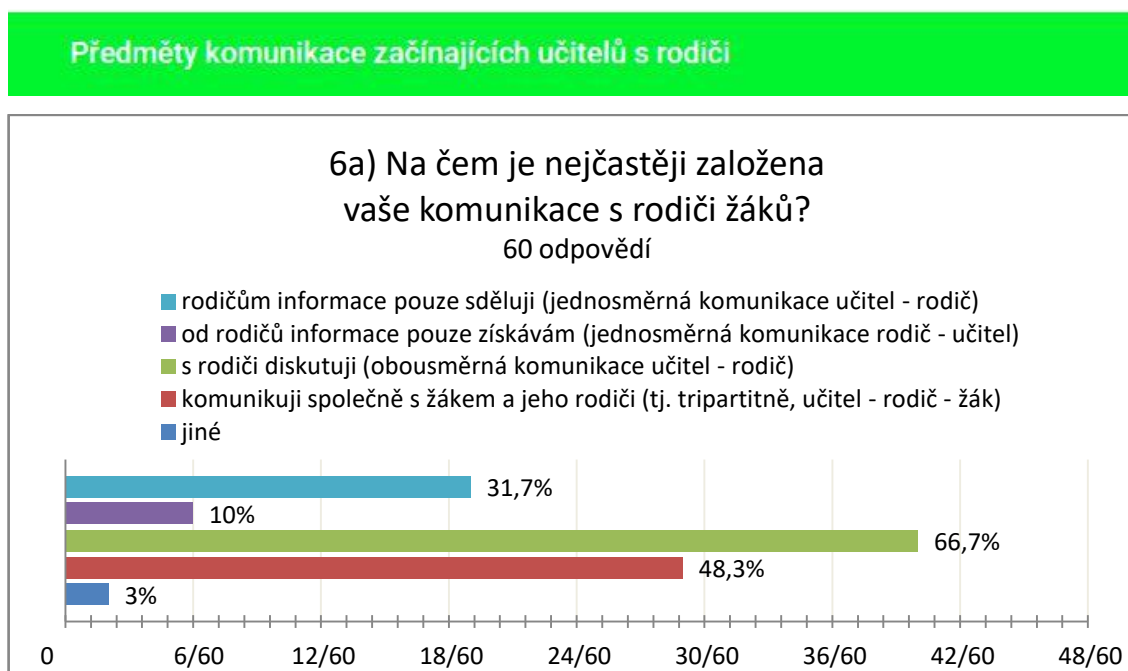
<sup>11</sup> MŠMT (2019) uvádí, že ve školním roce 2018/2019 je v předškolním, základním a středním vzdělávání celkem 4991 začínajících učitelů, nevyjadřuje však, kolik let jsou tito učitelé v praxi. Obecně je období začínajícího učitele vymezeno 5 lety profesní praxe (Průcha a kol. 2003, str. 306).

<sup>12</sup> V tomto případě počet dosahuje 67, jelikož 5 respondentů uvedlo, že učí na 1. a 2. stupni ZŠ zároveň a 2 respondenti uvedli, že učí současně na 2. stupni ZŠ a SŠ. Další výjimku představují 2 respondenti, kteří u stupně vzdělávání uvedli pouze ZŠ – ti byli zařazeni do kategorie 1. stupeň ZŠ.

a zmínili se pouze o vystudovaném oboru. Výzkumného šetření se zúčastnili začínající učitelé do 3 let praxe od absolvování vysokoškolského studia na filozofické, pedagogické nebo přírodovědecké fakultě na veřejné nebo soukromé vysoké škole v České republice.

### 3.2 Výsledky vlastního výzkumného šetření

V předchozí podkapitole jsme charakterizovali výzkumný vzorek z hlediska pohlaví, třídnictví, délky praxe, stupně vzdělávání a absolvované vysoké školy, tedy údaje zjištěné z prvních 5 otázek v dotazníkovém šetření. V této části se zaměříme na kvalitativní interpretaci získaných kvantitativních dat a s oporou o odbornou literaturu se pokusíme interpretovat, jak začínající učitelé vnímají své dovednosti a schopnosti v oblasti komunikace s rodiči, jak hodnotí své postoje vůči nim a o kterých tématech spolu komunikují.



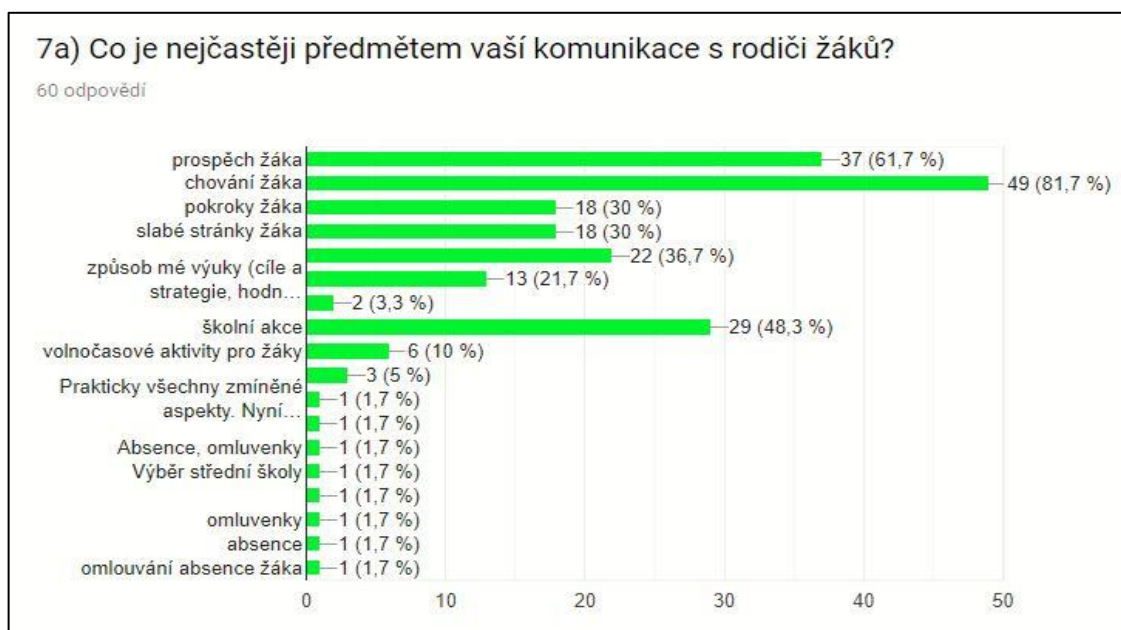
Graf č. 1: Nejčastější typy komunikace začínajícího učitele s rodičem žáka.

V této otázce s možností výběru více odpovědí nás zajímalo, zdali začínající učitelé upřednostňují v komunikaci s rodiči spíše jednosměrné sdělování informací, vzájemný dialog založený na obousměrném informování nebo tzv. tripartitu (tripartitu), kterého se zúčastní jak učitel a rodič, tak i žák. Ze souhrnu odpovědí vyplývá, že respondenti nejčastěji (v 66,7 %) uvádějí, že s rodiči diskutují, aby si vzájemně vyměnili své názory a požadavky, anebo uvádějí, že komunikují tripartitně společně

s žákem (v 48,3 %), a to v případě závažnějších konfrontací týkajících se např. kázeňského prospěchu a následného hledání vzájemně vyhovujícího řešení. Zanedbatelná není četnost odpovědí ve variantě jednosměrné komunikace, kdy 31,6 % respondentů uvedlo, že rodičům informace pouze sděluje. Citujme výrok respondenta (R8) s méně než jednoletou praxí na 1. stupni ZŠ.

**R8:** „Zjišťuji, že je lepší nedávat rodičům prostor k diskuzi, nedávat na výběr. Je obecně známo, že čím víc lidí se vloží do jednoho "problému", tím větším se problém postupně stává. Velmi mě zklamalo, že nemohu vést rovnocenný dialog, aniž by rodiče zneužívali této možnosti. Vše teď berou jako automatické a mají čím dál více požadavků.“

V tomto případě si lze všimnout, že mezi učitelem a rodičem chybí vzájemná důvěra, uznání i respekt. Popisovaná situace odpovídá typu rodiče, který je učitelem vnímán jako problematický, jelikož si nárokuje vysokou míru požadavků. V důsledku toho se učitel snaží vymanit z této rodičovské svrchovanosti a zamezit přílišnému úsilí rodičů o vedení, lépe řečeno řízení, dialogu (Šedřová-Čiháček 2004, s. 78).



Graf č. 2: Hlavní témata v komunikaci mezi začínajícím učitelem a rodičem.

V této otázce, která umožňovala výběr více odpovědí, jsme se ptali, čeho se týkají informace, které začínající učitelé rodičům nejčastěji poskytují. Není s podivem, že mezi nejčastější témata komunikace patří chování žáka (v 81,7 %), jeho prospěch (v 61,7 %) a zařazení do třídního kolektivu (v 36,7 %) nebo žákovy pokroky a slabé stránky (obojí v 30 %). Téměř polovina respondentů uvedla, že s rodiči

komunikují o akcích, které škola žákům nabízí, avšak pouze 5 % respondentů uvedlo, že rodičům nabízejí možnosti jejich zapojení do života školy. Ojedinele se zde vyskytovaly odpovědi týkající se absencí a omluvenek (v 6,8 %), volnočasových aktivit pro žáky (v 10 %) a jednotlivě respondenti uváděli, že s rodiči diskutují o nadcházejícím týdenním studijním plánu (v 3,4 %) či o výběru střední školy pro žáka (v 1,7 %).

Překvapivé je zjištění, že pouze 21,7 % respondentů uvedlo, že s rodiči nejčastěji komunikuje o svém pojetí výuky, tedy o vzdělávacích cílech, užitých vyučovacích strategiích a způsobech hodnocení, a že pouze pro 3 % respondentů je nejčastějším tématem komunikace s rodiči vzdělávací filozofie školy. Souhrnně lze říci, že respondenti jsou aktivní v komunikaci o záležitostech, které jsou běžné a očekávatelné v tradičně pojatém vztahu mezi učitelem a rodičem. Méně proaktivní jsou však v oblastech, které od nich vyžadují mnohem větší otevřenost a invenci ve snaze zapojit rodiče do života školy. To může být důsledkem nedostatečné připravenosti z pregraduálního vzdělávání na tento druh komunikace a formy spolupráce (Rabušicová 2003, s. 107).



Graf č. 3: Vysvětlování rodičům pojetí výuky.

V položce č. 8a jsme zjišťovali, zdali začínající učitelé vysvětlují rodičům své pojetí výuky, které je spjato se vzdělávacími cíli, vyučovacími strategiemi, způsobem hodnocení žáků i s obsahem učiva. S výrokem uvedeným v grafu č. 3 souhlasilo 76,7 % respondentů (z toho 25 % zcela), mezi zbylými 14 respondenty (23,3 %) bylo 9 začínajících učitelů z vyššího stupně vzdělávání. Respondent (R39) s méně

než jednoletou praxí na 1. stupni ZŠ v doplňujícím komentáři k otázce uvedl, že rodiče jsou spíše kritičtí, a proto musí vše neustále obhajovat. Připomeňme, že v otázce č. 7a o nejčastějších tématech komunikace s rodiči zvolili respondenti možnost „způsob mé výuky“ jen v 21,7 %. Domníváme se proto, že respondenti převážně vysvětlují rodičům své pojetí výuky, ale pouze příležitostně, a že toto téma v komunikaci s nimi vnímají spíše jako podružné.<sup>13</sup>



Graf č. 4: Poskytování rodičům příležitost spolurozhodovat o způsobech vyučování.

S výrokem uvedeným v grafu č. 4 nesouhlasilo 76,7 % respondentů, z toho mezi nesouhlasícími bylo 31 učitelů (z celkového počtu 42) z vyššího stupně vzdělávání a 15 učitelů (z celkového počtu 25) ze stupně nižšího. V doplňujících komentářích se tři respondenti shodli na tom, že rodičům umožňují spolurozhodovat o způsobech vyučování jen v případě, že se jedná o žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Za zdůraznění stojí citace komentáře respondentky (R14) s tříletou praxí na 2. stupni ZŠ.

**R14:** „Pokud se rodičům nelíbí něco na mé výuce apod. a jsem-li požádána o změnu, snažím se vyhovět či udělat kompromis. Zatím jsem se ale spíše setkala s urážkami a vulgaritou.“

Lze si všimnout, že v citované situaci se jedná o asymetrický komunikační vztah mezi začínajícím učitelem a rodičem, který se dopouští otevřeně agresivního chování v podobě urážek a vulgarit. Ačkoliv by se jako řešení mohlo jevit asertivní jednání

<sup>13</sup> Srov.: Podle expertního výzkumu společnosti EDUin (2011, s. 14) si 70 % rodičů z 522 dotázaných přeje, aby bylo informováno o způsobech výuky na škole.

ze strany začínajícího učitele, Čapek (2013, s. 138) upozorňuje, že asertivita nepředstavuje vhodný způsob pro pěstování partnerských vztahů s rodiči, a dodává, že není třeba prosadit svůj názor, ale získat rodiče na svou stranu a dohodnout se. V této souvislosti je namístě si uvědomit, že dotyčný rodič může prožívat osobnostní nebo profesní problémy, že postrádá empatické přijetí a je naopak frustrován nevyžádanými radami a přesvědčováním. Podle principů nenásilné komunikace je důležité vycítit z jakýchkoli slov především pocity a potřeby těch, kteří je pronášejí. Teprve tehdy, kdy se oprostíme od povrchních domněnek a soudů o druhých lidech, nastává empatie k nim (Rosenberg 2008, s. 112-114).



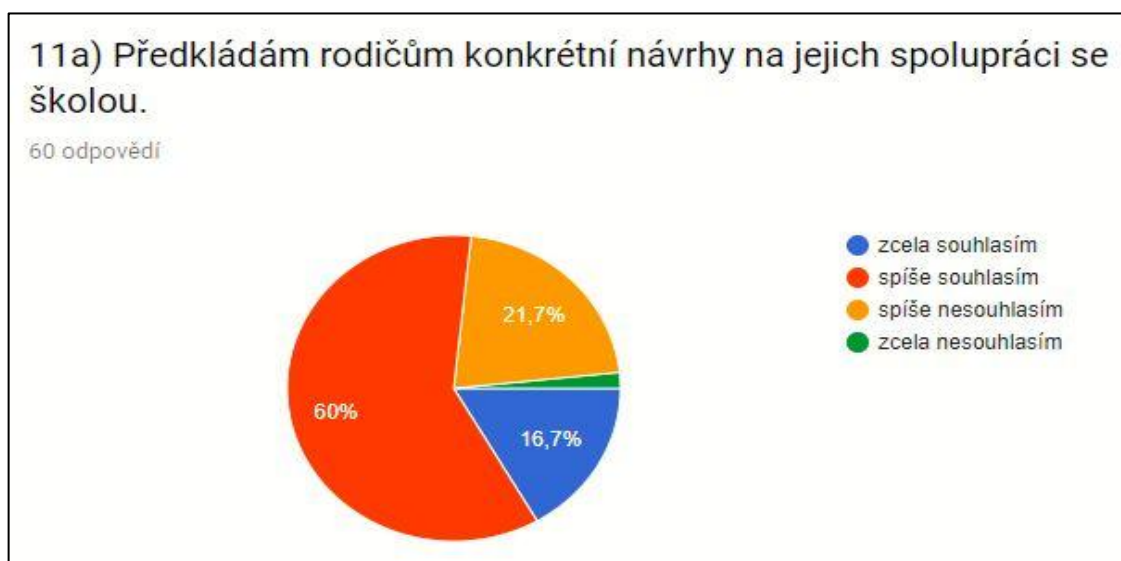
Graf č. 5: Projevení zájmu o zjištění rodinného zázemí žáků.

V této položce jsme zjišťovali, zdali se začínající učitelé při komunikaci s rodiči zajímají o rodinné zázemí žáků. Četnost souhlasných odpovědí s tímto výrokem dosáhla 88,4 % (z toho 36,7 % zcela), spíše nesouhlasilo 10 % respondentů a jediný nesouhlasil zcela. Jednalo se respondenta (R56) s tříletou praxí na 2. stupni ZŠ, jehož doplňující komentář ocitujeme a opatříme jej cenzurou u hanlivého titulování rodiče.

**R56:** „Pokud vidím, že je rodič b\*\*\*\*, tak se přizpůsobím v té komunikaci, ale to ne vždy musí souviset s rodinným zázemím.“

V tomto případě si můžeme všimnout podobně asymetrického vztahu mezi respondentem a rodičem (viz citace R14, s. 29), ovšem z opačné perspektivy. V současné době se hodně diskutuje o tzv. selekci žáků na základě socioekonomického statusu rodičů a je nezpochybnitelné, že rodinné zázemí žáků má významný vliv

na jejich další cestě za vzděláváním.<sup>14</sup> Například se ukazuje, že na víceletých gymnáziích převažují děti ze sociálně a ekonomicky podpůrného rodinného prostředí, zatímco na 2. stupni ZŠ se hromadí děti z rodin s průměrným, ba dokonce podprůměrným socioekonomickým statusem (Kartous 2018, s. 4). Skutečnost, že se respondenti v drtivé většině zajímají o rodinné zázemí žáků, považujeme za příznivý signál toho, že si uvědomují důležitost socioekonomického potenciálu rodin žáků a že tuto determinantu nejen zohledňují při výuce a komunikaci s rodiči, ale i s ní účelně pracují.



Graf č. 6: Nabízení rodičům konkrétních návrhů na spolupráci se školou.

S výrokem, zda předkládají rodičům konkrétní návrhy na spolupráci se školou, souhlasilo 71,7 % respondentů (z toho 16,7 % zcela). Rabušicová (2004, s. 16) shrnuje možnosti spolupráce mezi školou (učitelem) a rodičem do několika obecných oblastí, kterými jsou komunikace mezi učitelem a rodičem, nabízení možností rodičům participovat na školních aktivitách, zapojení rodiče jako přímého účastníka do vzdělávacího procesu nebo např. další vzdělávání rodičů. Přestože se nám nepodařilo přesně zjistit, v kterých oblastech respondenti nabízejí rodičům konkrétní návrhy ke spolupráci se školou, pokusíme se získaná data porovnat s interpretací výsledků u otázky č. 7a, v níž jsme zjišťovali, která jsou nejčastější témata komunikace mezi začínajícími učiteli a rodiči.

<sup>14</sup> Průcha (2014, s. 252) uvádí, že socioekonomický status vyjadřuje postavení jedince ve společnosti vzhledem k jeho dosažené úrovni vzdělání, zaměstnanecké pozici a finančnímu zajištění. ČŠI (2018, s. 14-15) prokázala na základě sekundární analýzy mezinárodního šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání (PISA), že v České republice se napříč kraji liší průměrné skóre v jednotlivých testovaných oblastech podle socioekonomického statusu studentů žijících v těchto krajích.



Připomeňme, že zde respondenti zvolili (mimo jiné) možnosti „školní akce“ v 48,3 %, „volnočasové aktivity pro žáky“ v 10 % a „možnosti zapojení rodičů do života školy“ v 5 %. Domníváme se, že formy spolupráce, které respondenti rodičům předkládají, spočívají především v pozvání na různé školní akce<sup>15</sup> a nabídnutí možnosti na nich participovat jako spoluorganizátor. V souvislosti s výsledky u výroku č. 9a, který zjišťoval, zdali respondenti umožňují rodičům spolurozhodovat o způsobech výuky (76,7 % respondentů nesouhlasilo), se zároveň domníváme, že respondenti převážně rodičům nenabízejí možnost zapojit se do vzdělávacího procesu v roli přímého účastníka nebo asistenta výuky. Pro srovnání připomeňme v oblasti komunikace a spolupráce s rodiči inspirativní příklad akreditovaného vzdělávacího programu Začít spolu (viz kapitola 2.2.2).

### Komunikační dovednosti začínajících učitelů



Graf č. 7: Porozumění rodičů pojetí výuky.

Výrok č. 12a otevírá poslední sekci dotazníkového šetření, která sleduje komunikační dovednosti začínajících učitelů. S tímto tvrzením souhlasilo 91,7 % respondentů (z toho 25 % zcela) a spíše nesouhlasilo zbylých 8,3 %. Srovnáme-li výsledky s výrokem č. 8a, který zjišťoval, zdali začínající učitelé vysvětlují rodičům své pojetí výuky a s nímž souhlasilo 76,7 % dotazovaných, můžeme si mezi oběma

<sup>15</sup> Jedná se např. o každoroční žakovské akademie, dny otevřených dveří, vánoční akce, sportovní soutěže, výtvarné vernisáže, pěvecká vystoupení, vědecké konference a mnoho dalších akcí (Čapek 2013, s. 31).



položkami všimnout 15% rozdílu v četnosti souhlasných odpovědí. Tato skutečnost nás nutně přivádí k otázce – Proč si více respondentů myslí, že rodiče rozumí jejich pojetí výuky, zatímco méně z nich uvádí, že své pojetí výuky rodičům vysvětlují?

Porovnáním odpovědí na oba uvedené výroky u každého jednotlivého respondenta jsme zjistili, že 13 respondentů z 60 dotazovaných nesouhlasilo s tím, že by rodičům vysvětlovali své pojetí výuky (z toho 3 zcela), zároveň ale těchto 13 respondentů spíše souhlasilo s tím, že rodiče jejich pojetí výuky rozumí. Domníváme se, že tato odchylka může pramenit ze situace, kdy dotazovaní začínající učitelé seznamují rodiče se svým pojetím výuky tak, že rodiče porozumí jejich výchovně-vzdělávacím strategiím natolik, že již nevyžadují další zpřesňující vysvětlení.



Graf č. 8: Domluvení jasných pravidel při vzájemných setkáních.

S výrokem uvedeným v grafu č. 8 nesouhlasila téměř  $\frac{1}{3}$  dotazovaných (přesně 36,7 %, z toho 10 % zcela). Doplnující komentář přiložilo 11 respondentů. Uváděli, že se tato pravidla týkají třídních schůzek, konzultačních hodin, individuálních setkání nebo elektronické a telefonní komunikace. Jeden z nich (který s výrokem zcela nesouhlasil) se vyjádřil, že se s rodiči setkává dle potřeby a aktuálních možností obou stran a že jejich setkávání žádná striktní pravidla nemají. Opačný názor představuje respondentka (R31) s dvouletou praxí na 2. stupni ZŠ, která doslova tvrdí: „Pravidla jsem se snažila stanovit, nicméně někteří je nedokážou respektovat.“

Podíváme-li se na problematiku stanovování pravidel z pohledu transakční analýzy,<sup>16</sup> zjistíme, že ve formálním vzdělávání dochází k mnohostrannému uzavírání smluv mezi jeho jednotlivými aktéry (např. MŠMT – ČŠI – zřizovatel – ředitel – učitel – žák – rodič atd.), které existují na úrovni *administrativní* (procesní ujednání týkající se dat, časů, úkolů, plateb apod.), *profesionální* (cíle vzdělávání, kompetentnost a angažovanost aktérů apod.) a *psychologické* (často nevyslovené, byť očekávané smlouvy týkající se vzájemné důvěry, úcty a respektu mezi jednotlivými aktéry). Aby byly smlouvy účinné, musejí být vzájemně akceptovatelné a dodržované na základě jasně stanovených pravidel (Napper & Newton 2010, s. 55-59).

Právě psychologické smlouvy představují nejvýznamnější složku v procesu komunikace, a pokud nejsou objasněny, mohou nastat potíže s porozuměním, důvěrou nebo s naplňováním cílů. Naopak jejich vyjasnění posiluje každou ze zúčastněných stran, které tím směřují k prospěšnému a zdravému vývoji v procesu vzájemné komunikace/spolupráce. Tomuto růstu významně přispívá stanovení základních pravidel, jejichž porušení by s sebou mělo nést určité následky – jinak zůstávají pouhým návodem. Základní pravidla vytvářejí vnitřní řád, který poskytuje všem stranám pocit jistoty a bezpečí, a lze je jednoznačně určit či o nich vyjednávat a stanovit je na základě konsenzu. Nepodkročitelná anebo diskutovatelná pravidla ujišťují účastníky komunikace a podporují je v jejich výkonech, naopak rezignace na pravidla či kritika při jejich nedodržování výkonnost jednotlivých účastníků snižuje (Napper & Newton 2010, s. 65-67).

Jako názorný příklad uzavírání smluv mezi učitelem (školou) a rodiči na všech úrovních stručně popíšeme fungování Tyršovy základní a mateřské školy v Plzni – Černicích,<sup>17</sup> která realizuje výuku podle vlastního školního vzdělávacího programu inspirovaného programem *Začít spolu* a která je certifikována projektem *Rodiče vítáni*. Na administrativní úrovni seznamuje vedení zmíněné školy během dne otevřených

---

<sup>16</sup> Transakční analýza je komplexní psychologická teorie o mezilidské komunikaci, rozvoji a růstu, která je spojena s filozofií vzájemného respektu a sebeúcty a jež vychází z názoru, že každý jedinec je schopný učit se a měnit sám sebe (Napper & Newton 2010, s. 12).

<sup>17</sup> Měli jsme příležitost osobně hovořit s tamější ředitelkou, paní Mgr. Bc. Věrou Šimečkovou, o tom, jakým způsobem tato škola komunikuje s rodiči a navazuje a upevňuje spolupráci s nimi. Webové stránky školy jsou dostupné zde: <https://tyrsovazsams.plzen.eu/>

dveří rodiče se svými vzdělávacími cíli a vyučovacími strategiemi, a nabízí jim tak možnost ztotožnit se (či nikoliv) se vzdělávací filozofií školy. Následně jednotliví učitelé rozvíjejí tuto administrativní úroveň při hromadných schůzkách s rodiči budoucích žáků prvních tříd tak, že jim před začátkem školního roku předkládají závazná pravidla jak pro žáky, tak pro rodiče samotné, ba dokonce s nimi formulují pravidla nová podle individuálních potřeb. Tímto způsobem bezpečně naplňují profesionální úroveň vzájemné smlouvy, protože přijímají svou část odpovědnosti a zároveň společně s rodiči definují jejich práva a povinnosti. Nadto rodičům nabízejí různé formy spolupráce, jak se mohou aktivně zapojit do života školy (jedná se např. o návštěvu výuky, rekonstrukci budovy, spolupořádání akcí, další vzdělávání rodičů apod.) A konečně tím významně přispívají ke stanovení psychologické úrovně vzájemné smlouvy, protože si obě strany rozumí, respektují se a dodržují daná pravidla.



Graf č. 9: Převaha odborného názoru učitele proti laickému názoru rodiče.

Z výsledků uvedených v grafu č. 9 lze vyčíst, že 63,3 % respondentů si myslí (z toho 10 % zcela), že jejich odborný názor má větší váhu než názor rodiče. Respondent (R49) s dvouletou praxí na 2. stupni ZŠ, který s výrokem spíše souhlasil, v doplňujícím komentáři poznamenal, že názor rodičů akceptuje, ale záleží na situaci a na tom, o čem se jedná. Respondenti, kteří s uvedeným výrokem nesouhlasili (36,7 %,

z toho 10 % zcela), vysvětlovali v doplňujícím komentáři, že názory obou stran jsou důležité a rovnocenné.<sup>18</sup>

Koťa (2018, s. 125-126) uvádí, že komunikace mezi lidmi je v jisté míře ovlivněna vzájemnými vztahy mezi dotyčnými aktéry (učitel, žák, rodič atp.), kterým vzhledem k jejich pozici v této mocenské hierarchii odpovídají určité komunikační vzorce, a rozlišuje tak tři druhy mezilidské komunikace. Za základ *symetrické komunikace* považuje rovnocenný vztah mezi partnery, kteří mají tytéž povinnosti i práva, vzájemně si radí, ba dokonce se i kritizují. Naopak *asymetrická komunikace* se vyznačuje nerovným vztahem nadřazenosti a podřazenosti, v němž je zcela zřejmá závislost jednoho aktéra na druhém. Třetí typ pojmenovává jako *metakomplementární komunikační jednání*, během kterého jsou očividně stírány hranice mezi mocenskými pozicemi a dochází k přerozdělení vzájemných sil, avšak zdánlivě působí tento vztah asymetrickým vztahem nadřazenosti.



Graf č. 10: Přijetí odpovědnosti za vznik konfliktu s rodiči.

Téměř polovina respondentů souhlasila s výrokem, že dostanou-li se s rodičem do konfliktu, je to často chyba rodičů (přesně 58,4 %, z toho 11,7 % souhlasilo zcela). Abychom vystihli protichůdné tendence v odpovědích respondentů, ocitujeme dva doplňující komentáře, které představují jak zcela souhlasný, tak zcela nesouhlasný

<sup>18</sup> Domníváme se, že respondenti si pod tímto výrokem představovali rozdílné situace, které mohou být spjaté např. se způsoby vyučování nebo s výchovnými doporučeními, a proto jsou získaná data nepřiliš přesvědčivá.

postoj k uvedenému výroku. Jedná se o respondenta (R47) s tříletou praxí na 2. stupni ZŠ, který s výrokem zcela souhlasil, a respondenta (R23) s méně než jednoletou praxí taktéž na 2. stupni ZŠ, který s výrokem zcela nesouhlasil.

**R47:** „Nepřipouští výtky k chování svých dětí.“

**R23:** „Konflikt nastává většinou na základě nepochopení či rozdílných úhlů pohledu obou stran, přičemž se většinou nedá říct, že by jedna z těch stran neměla pravdu.“

Podle Koti (2018, s. 142) není vhodné řešit konfliktní situace užíváním ustálených vzorců jednání, které vedou k jistému cíli – v tomto případě k uklidnění rodiče. Zdůrazňuje, že je třeba být věrohodnou autentickou osobností, která rozumí sama sobě, dokáže improvizovat a využít především dobrou znalost lidí a uplatnit empatii vůči nim.<sup>19</sup> Dodává, že konfliktní situace zvládají lépe jedinci, kteří souzní s filozofií dané školy, sdílí tytéž ideové hodnoty a naplňují její poslání. A radí, že v konfliktní situaci je vhodné ocenit člověka, který hovoří opravdově a upřímně, a vyvarovat se v komunikaci s ním okázalým gestům a vyumělkovaným argumentům.



Graf č. 11: Společný cíl s rodiči při vzdělávání jejich dítěte.

S výrokem uvedeným v grafu č. 11 souhlasila převážná většina respondentů (přesně 86,7 %, z toho 40 % zcela). Považujeme za přínosné zaměřit se blížeji na analýzu (tentokrát povinných) doplňujících komentářů především těch respondentů,

<sup>19</sup> Srov.: O empatii jsme pojednávali na s. 20-21 v souvislosti s principy nenásilné komunikace.

kteří s uvedeným výrokem nesouhlasili,<sup>20</sup> protože v jejich odpovědích nalézáme několik klíčových informací, které rozkrývají další okolnosti vzájemného vztahu mezi (začínajícím) učitelem a rodičem. Tyto názory lze rozdělit do dvou kategorií podle toho, jak respondenti reflektují postoje rodičů k výchovně-vzdělávacím cílům, které má škola jako vzdělávací instituce naplňovat.

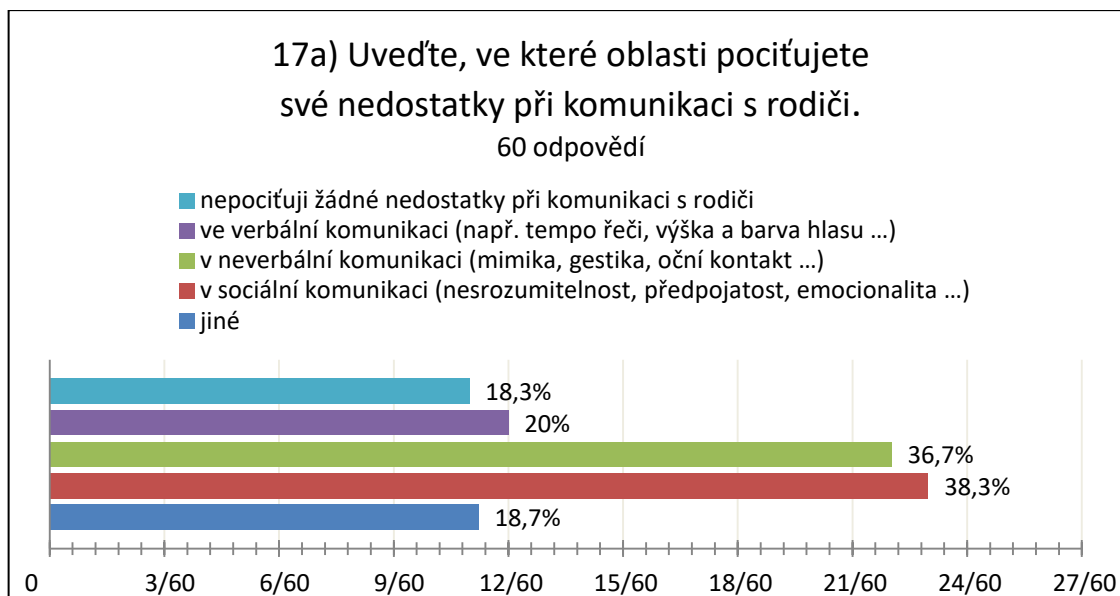
První takovou skupinou jsou rodiče, kteří podle respondentů sledují pouze výsledky operačních či dílčích cílů, záleží jim především na známkách jejich dítěte a na tom, aby dítě prošlo přijímacím řízením na střední školu. Druhou skupinu představují rodiče vyznačující se výrazně protichůdnou tendencí, kteří mají podle názoru respondentů naivní představu o tom, jaký je smysl a poslání školy, a očekávají, že škola vychová jejich dítě ve všech ohledech za ně. Jeden respondent (R4) s méně než jednoletou praxí na 2. stupni ZŠ dokonce uvedl, že rodiče častokrát ani nezajímá, jaké jsou cíle vzdělávání.

V Pedagogické encyklopedii (Maňák & Janík 2009, s. 133-134) jsou cíle výchovy a vzdělávání hierarchicky uspořádány podle míry obecnosti, kterou vyjadřují. Nejvyšší, ústřední cíl odpovídá formálnímu a právnímu ukotvení ve strategických a legislativních dokumentech, kterými jsou Bílá kniha (Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR) a školský zákon č. 561/2004 Sb. Z ústředního cíle vycházejí cíle obecné, které jsou přímo definovány v RVP a konkrétně realizovány prostřednictvím ŠVP. Dílčí cíle představují učební požadavky jednotlivých vyučujících a ty směřují k cílům operačním, které se vztahují k běžným učebním činnostem a výsledkům.

Vzhledem k výsledkům uvedeným v grafu č. 11 považujeme převážně souhlasné názory respondentů za pozitivní důkaz toho, že mají s rodiči společný cíl při vzdělávání jejich dětí, který spočívá ve všestranném rozvoji žáka do samostatné, tvořivé, zodpovědné bytosti, jež bude schopna najít náležité uplatnění ve svém budoucím životě.

---

<sup>20</sup> Respondenti, kteří s výrokem souhlasili (spíše či zcela) se v doplňujících komentářích shodovali na tom, že společný cíl, který sdílí s rodiči při vzdělávání jejich dítěte/žáka, spočívá v tom, aby dítěti bylo poskytnuto kvalitní vzdělání a mohl zažít ve škole úspěch, aby se zde cítil dobře a byl přijímaný svými spolužáky, aby zdárně dokončil základní školu, pokračoval v dalším studiu a obstál jako člověk v osobním i profesním životě.

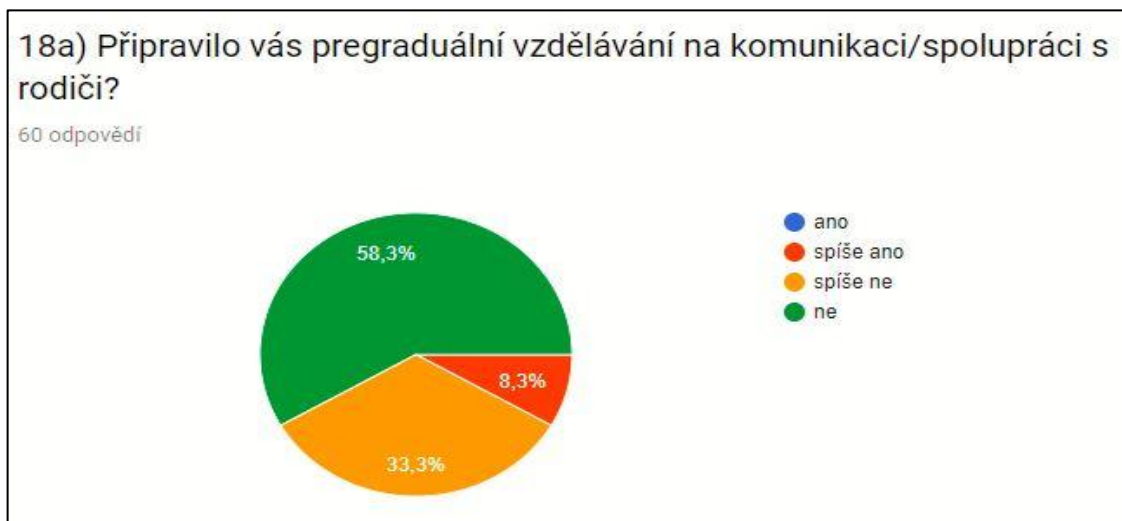


Graf č. 12: Nedostatky začínajících učitelů v oblasti komunikace s rodiči.

Ve výroku uvedeném v grafu č. 12 mohli respondenti vybírat více odpovědí podle toho, ve kterých oblastech pociťují své nedostatky při komunikaci s rodiči. Téměř  $\frac{1}{5}$  respondentů (přesně 18,3 %) uvedla, že žádné takové nedostatky nevnímá. Zbylé  $\frac{4}{5}$  dotazovaných pak odhalují své nedostatky ve verbální (20 %), neverbální (36,7 %) i v sociální komunikaci (38,3 %). V možnosti „jiné“ vysvětlovali respondenti své nedostatky např. tím, že obtížně čelí agresivitě ze strany rodičů a v důsledku toho neovládají své emoce a propadají strachu či studu. Další pociťované nedostatky pramení z minimálních zkušeností, které vycházejí z nízké míry setkávání a komunikace s rodiči.

Respondenti se slabinami ve verbální komunikaci uváděli v doplňujícím komentáři (opět povinném) jako důvod např. složitý způsob svého vyjadřování, neznalost vhodných slovních obrátů, příliš rychlé tempo řeči nebo nejistotu ve výšce hlasu. V oblasti neverbální komunikace působí respondentům potíže udržet jak pevné a klidné postavení svého těla, tak přímý oční kontakt s komunikačním partnerem. V sociální komunikaci sužuje respondenty nervozita, netrpělivost, nejistota, strach, stud či přílišná emocionalita. Je zajímavé, že pouze jeden respondent (R39) s méně než jednoletou praxí na 1. stupni ZŠ si plně uvědomil svůj nedostatek v komunikaci s rodiči, který je spjatý s chybou v sociální percepci (viz s. 19). Jedná se o sebenaplňující předpověď, kdy jedinec očekává nějaký budoucí výsledek a svým ne/vědomým jednáním ovlivňuje pravděpodobnost jeho naplnění.

**R39:** „Od rodičů vždy očekávám spíše útok než vyrovnanou diskuzi, proto i moje verbální komunikace je tím ovlivněna.“



Graf č. 13: Připravenost na komunikaci/spolupráci s rodiči z pregraduálního vzdělávání.

Většina respondentů uvedla, že je pregraduální vzdělávání nepřipravilo na komunikaci/spolupráci s rodiči (celkem 91,6 %, z toho 33,3 % spíše nepřipravilo). Tato většinová část respondentů se v (opět povinném) doplňujícím komentáři převážně shodovala na tom, že se během svého studia téměř vůbec nesetkala s žádným konkrétním předmětem, jehož vzdělávací obsah by byl cíleně zaměřen na přípravu v oblasti komunikace s rodiči. Pro názorný příklad ocitujeme výpovědi několika respondentů, kteří absolvovali různou vysokou školu – v tomto případě opomineme délku praxe i stupeň vzdělávání.

**R1 (PdF MU):** „Není to o vzdělání, ale o osobnosti člověka. Sebelepší příprava nedokáže připravit člověka, který půjde hlavou proti zdi.“

**R2 (PdF OU):** „Na VŠ nebyl žádný předmět zaměřen na komunikaci s rodiči. Říkali, že to nás naučí jediné praxe.“

**R13 (FPE ZČU):** „Při semináři jsme měli občas možnost poslechnout si vyprávění z praxe o komunikaci s rodiči, ale to bylo jediné, kde jsme se tímto tématem zabývali.“

**R14 (PF UJEP):** „Některé situace se během studia probíraly v teoretické rovině, učitelé nás sice vyzývali, ať se na cokoliv zeptáme, jenže bez vlastních zkušeností nebylo nač.“

**R23 (PF JČU):** „Za 5 let jsme se o komunikaci s rodiči bavili na praktické úrovni maximálně jednou.“



**R31 (PdF UHK):** „Nebyl tomu věnován žádný předmět či seminář. Možná se na to ani připravit nejde.“

**R45 (PedF UK):** „V žádném předmětu nás nikdo nepřipravil na roli třídního učitele!“

Mírnou protiváhu těmto názorům vytvořili respondenti, kteří v 8,3 % s tvrzením spíše souhlasili. Ti v doplňujícím komentáři ve shodě uváděli, že se s problematikou komunikace/spolupráce s rodiči setkávali spíše nárazově v podobě sdílení zkušeností ze strany přednášejícího nebo lektora semináře. V ojedinělém případě dokonce respondent uvedl, že v rámci své specializace absolvoval pár seminářů, které byly prakticky orientovány na scénické hraní konfliktní situace v jednání mezi učitelem a rodičem.

**R29 (FPE ZČU):** „Volitelné předměty a jednotlivci. Systémově se to moc dobře neřeší.“

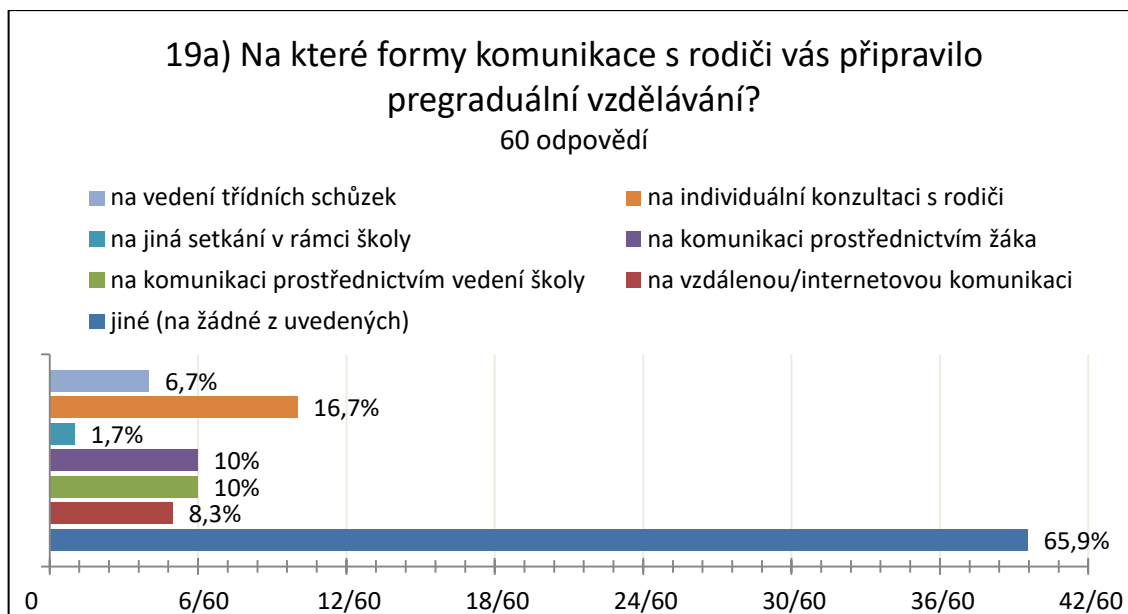
**R32 (PedF UK):** „Na fakultě jsme měli několik vyučujících, kteří nám přiblížili budoucí praxi, včetně jednání s rodiči. Ale klidně by tomuto tématu mohlo být věnováno více času, případně i samostatný předmět.“

**R49 (PdF UHK):** „V rámci mé specializace ETV<sup>21</sup> jsme měli pár seminářů na téma učitel x rodič, konflikty a jednání. Praktické scénky mi hodně pomohly.“

Z citovaných komentářů je patrné, že dotazovaní v téměř naprosté většině nepociťují připravenost na komunikaci/spolupráci s rodiči z pregraduálního vzdělávání, jelikož se během svého studia nesetkali se záměrným rozvojem této dovednosti v rámci konkrétního předmětu. Na druhou stranu dlužno podotknout, že pregraduální vzdělávání alespoň studenty seznamuje s problematikou rozmanitých komunikačních situací s různými partnery, a to napříč výukou v dílčích předmětech z pedagogiky, psychologie nebo z obecné i oborové didaktiky. Přesto vybízí výsledky uvedené v grafu č. 13 k opětovnému položení otázky, jak lze studenty učitelství připravovat na budoucí komunikaci/spolupráci s rodiči cíleně a systematicky, aby tuto dovednost dokázali využít k bezproblémovému začlenění rodičů do vzdělávacího procesu jejich dětí a do aktivního života školy.

---

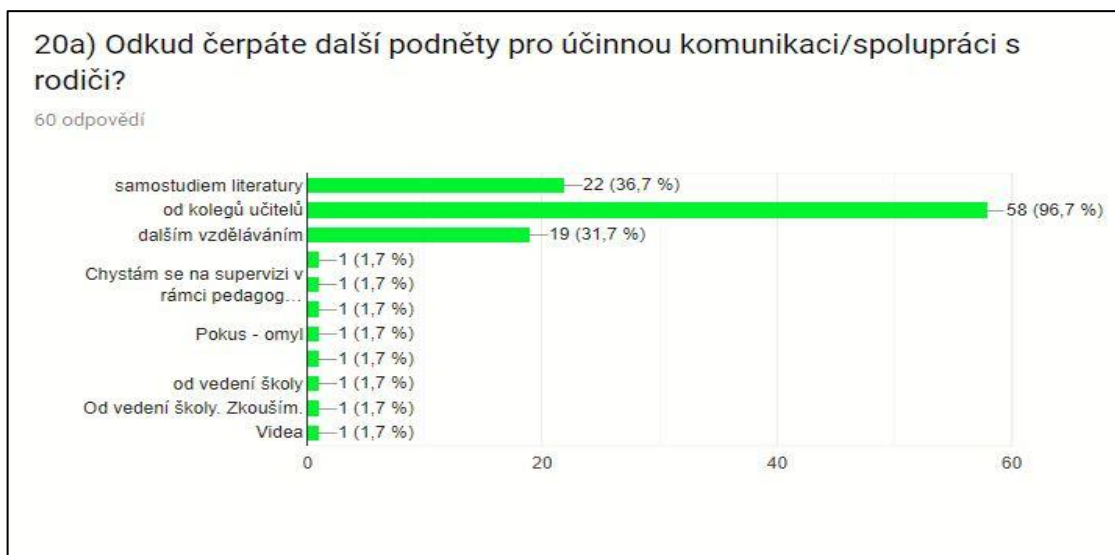
<sup>21</sup> ETV je aprobace Etická výchova v oboru Učitelství pro 2. stupeň ZŠ na PdF UHK, která zahrnuje povinný předmět Etika pedagogické profese, jehož obsahem je (mimo jiné) téma Roviny *etičnosti pedagogické profese (pedagog-vychovávavý, pedagog-rodiče, pedagog-nadřízený-kolegové, pedagog-veřejnost)*.



Graf č. 14: Připravenost z pregraduálního vzdělávání na konkrétní formy komunikace s rodiči.

V otázce č. 19 s možností výběru více odpovědí jsme se respondentů ptali, na které formy komunikace s rodiči je připravilo pregraduální vzdělávání. Z výsledků uvedených v grafu č. 14 je patrné, že respondenti se v rámci svého vysokoškolského studia učitelství přece jen setkali s přípravou na možné formy komunikace s rodiči. Vzhledem k výsledkům a doplňujícím komentářům v předešlé otázce č. 18 je však pravděpodobné, že se tak dělo prostřednictvím předávání izolovaných teoretických poznatků o této problematice v dílčích disciplínách studia. V možnosti „jiné“ totiž respondenti (v 65,9 %) uváděli, že se během svého studia nesetkali ve výuce s žádnou z nabízených variant. Abychom ilustrovali vážnost četnosti takových odpovědí, ocitujeme názor respondenta (R17 – PedF UK), který na položenou otázku odpověděl otázkou řečnickou (pro srozumitelnost opatříme text alespoň chybějící interpunkcí – pozn. autora).

**R17:** „Nedá se říct, že by na něco přímo připravili ... pár triků, ale jak vlastně chcete, aby Vás připravili na jednání s rodiči na ZŠ, když Vás učí člověk, který nikdy dlouhodobě děti neučil, neměl třídnictví ... po VŠ šel na Ph.D. anebo je z jiného oboru (psycholog, medik).“



Graf č. 15: Čerpání dalších podnětů pro účinnou komunikaci/spolupráci s rodiči.

V závěrečné otázce č. 20 s možností výběru více odpovědí jsme zjišťovali, odkud respondenti získávají další inspiraci pro efektivní komunikaci/spolupráci s rodiči. Téměř v naprosté většině (v 96,7 %) dotazovaní uváděli, že se učí od svých zkušenějších kolegů, dále že si znalosti v této oblasti doplňují dalším vzděláváním (v 31,7 %) nebo samostudiem literatury (ve 36,7 %). V možnosti „jiné“ respondenti ojediněle označovali za zdroj svých podnětů rady od vedení školy, supervizi v rámci pedagogicko-psychologické poradny, metodu pokus – omyl či výuková videa.

V povinném doplňujícím komentáři respondenti konkretizovali zdroje, z nichž čerpají další podněty. Jmenovitě uváděli např. publikaci od E. Tinkové (*Rétorika aneb Řeč jako nástroj*), J. S. Cangelosiho (*Strategie řízení třídy*), L. Špačka (*Etiketa*), R. Čapka (*Třídní klima a školní klima*), T. Gordona (*Škola bez poražených*). Dalšími nespécifikovanými literárními zdroji byly knihy zabývající se asertivní komunikací, komunikací s problémovým rodičem či výchovou problémových dětí. Ve výčtu se objevovaly také různé webové stránky, blogy a sociální sítě (např. *spolek Pedagogická komora*, *Svoboda učení*, *Táta parták*, *Učitelé +*, *Učitelské noviny*).

### 3.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V této kapitole se pokusíme zodpovědět výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené předpoklady na základě komplexního shrnutí interpretovaných dat. Sumarizace výsledků nám poskytne východisko pro následující diskuzi, v níž svá zjištění zasadíme do kontextu současného bádání v oblasti komunikace a spolupráce učitelů s rodiči žáků a pokusíme se reflektovat užití postupy v našem výzkumu. Poté předložíme návrh, jak lze v pregraduálním vzdělávání učitelů zohlednit přípravu na komunikaci a spolupráci s rodiči.

#### **1) Čím je specifická komunikace a spolupráce mezi začínajícími učiteli a rodiči?**

Zjistili jsme, že respondenti s rodiči nejčastěji komunikují v oboustranném dialogu o běžných procesuálních záležitostech ve vzdělávací činnosti, tedy nejčastěji o prospěchu a chování žáka, jeho pokrocích i slabých stránkách nebo o jeho zapojení do třídního kolektivu. Necelé  $\frac{3}{4}$  respondentů (71,7 %) nabízí rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou, avšak pouhých 5 % to považuje za jedno z nejčastějších témat vzájemné komunikace. Většina respondentů (91,7 %) je přesvědčena, že rodiče rozumí jejich pojetí výuky, tedy vzdělávacím cílům, vyučovacím strategiím a způsobům hodnocení, avšak toto téma patří mezi nejčastější pouze pro 21,7 % dotazovaných. Zároveň více než  $\frac{3}{4}$  respondentů (76,7 %) nedává rodičům příležitost spolurozhodovat o způsobech vyučování.

Ačkoliv je patrné, že respondenti se snaží zapojit komunitu rodičů do života školy a vytvořit z nich jejího spojence, domníváme se, že tak činí spíše občasně a příležitostně nežli pravidelně a záměrně. Jsme toho názoru, že tento přátelský, leč opatrný přístup respondentů k rodičům je ovlivněn (ba možná podmíněn) působením již zažitě kultury dané školy. Předpoklad, že začínající učitelé jsou v komunikaci a spolupráci s rodiči častěji aktivní v běžných záležitostech, ale méně iniciativní jsou v oblastech, které vyžadují větší a trvalejší zapojení rodičů do života školy, se nám spíše podařilo potvrdit.

#### **2) Jaké problémy pociťují začínající učitelé při komunikaci s rodiči?**

Podle našeho zjištění nemá více než  $\frac{1}{3}$  respondentů (36,7 %) s rodiči domluvená jasná pravidla vzájemných setkání. Ačkoliv 63,3 % dotazovaných považuje

svůj odborný názor za hodnotnější než názor rodiče, více než polovina z nich (58,4 %) je přesvědčena, že za vznik konfliktu mezi nimi a rodičem jsou zodpovědní právě rodiče. Problémy v komunikaci s rodiči přiznaly  $\frac{4}{5}$  respondentů (81,7 %) s tím, že nejvýraznější nedostatky pociťují oblasti sociální komunikace (38,3 %), kdy pod rodičovským nátlakem agrese, vulgarity nebo výhrůžek podléhají přílišné emocionalitě, nervozitě a strachu. V těchto konfliktních a vypjatých situacích mají respondenti problém zaujmout klidný a pevný tělesný postoj a udržet s rodičem přímý oční kontakt. Kvalita jejich verbálního projevu je pak omezena neplynulým tempem řeči a nejistou výškou hlasu. Nedostatky, které jsme u respondentů v oblasti komunikace s rodiči shledali, jsou spjaté s jejich komunikačními dovednostmi především v konfliktních situacích a s jejich schopnostmi těmto vyhoceným okamžikům obstojně čelit. Předpoklad, že začínající učitelé pociťují v komunikaci s rodiči nedostatky zejména v oblasti sociální komunikace, se nám i v tomto případě podařilo potvrdit.

### ***3) Jak jsou začínající učitelé připraveni z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči?***

Podařilo se nám zjistit, že téměř naprostá většina respondentů (91,6 %) se necítí být připravena z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči. Bezmála  $\frac{2}{3}$  dotazovaných (65,9 %) uvedly, že se v pregraduálním vzdělávání nesetkaly s přípravou na vedení třídních schůzek, na individuální konzultaci s rodiči nebo na internetovou komunikaci s nimi, na komunikaci prostřednictvím vedení školy či žáka ani na jiná setkání v rámci školy. V 96,7 % čerpají dotazovaní další podněty pro účinnou komunikaci a spolupráci s rodiči od svých zkušenějších kolegů učitelů.

Zjistili jsme, že respondenti nebyli během svého pregraduálního vzdělávání cíleně a systematicky připravováni na komunikaci a spolupráci s rodiči, a ujistili jsme se, že by cílený rozvoj v této dovednosti v průběhu vysokoškolského studia uvítali. Ačkoliv dotazovaní uváděli, že se během pregraduálního vzdělávání setkali s představením možných forem komunikace a spolupráce s rodiči, zdůrazňovali, že se tak dělo ojediněle a nepravidelně. Proto považujeme předpoklad o jejich nepřipravenosti za potvrzený.

## 4 DISKUZE

Skutečnost, že rodiče chtějí v naprosté většině znát výsledky svých dětí (EDUin 2011), je vcelku očekávatelná a pochopitelná. V našem výzkumném šetření uváděli respondenti jako nejčastější témata komunikace s rodiči právě prospěch, chování, pokroky a slabé stránky žáka. V příkrém kontrastu oproti tomu vnímáme fakt, že podle začínajících učitelů se rodiče svým dětem spíše nevěnují v souvislosti s dosažením lepších studijních výsledků (Hanušová a kol. 2017, s. 141). Pociťujeme to jako paradoxní stav, v němž se očekávání jedné strany snaží marně propojit s potřebami strany druhé. Analýza výzev vzdělávání v České republice (2019, s. 44) prokázala, že úroveň dosaženého vzdělání rodičů má výrazný vliv na vzdělávací ambice u jejich dětí. Rodiče bez maturity od školy požadují, aby děti naučila režimu, připravila je na práci a předala jim faktické znalosti. Naproti tomu rodiče s vysokoškolským vzděláním po škole chtějí, aby naučila děti hledat a třídit informace, myslet kriticky a v souvislostech (MEDIAN pro Člověka v tísni 2018).

Začínající učitelé se také domnívají (Hanušová a kol. 2017, s. 141), že rodiče spíše nepřijímají spoluzodpovědnost za chování a studijní výsledky svých dětí. V našem výzkumném šetření jsme zjistili, že více než  $\frac{3}{4}$  respondentů nesouhlasily s výrokem, zda umožňují rodičům spolurozhodovat o způsobech svého vyučování. Podle Analýzy výzev vzdělávání v České republice (2019, s. 42) se 54 % z 1 500 rodičů domnívá, že odpovědnost za vzdělávání dětí má škola. Jak jsme ale upozorňovali v kapitole 2.2.4, rodičům musí být nabízeno široké spektrum možností, jak se mohou aktivně angažovat v životě školy (organizace akcí, účast ve výuce, podíl na tvorbě ŠVP atp.), aby vědomě přijali odpovědnost za vzdělávání svého dítěte a celkové fungování školy. Čapek (2017, s. 123) tento stav trefně glosuje slovy: *„Podle mého soudu jsou rodiče českých žáků až příliš mírní a nenároční. Učitelé si to však paradoxně nemyslí, a ještě si stěžují, že se rodiče neangažují. Ve skutečnosti nějakou angažovanost rodičů ve školách ani nechtějí.“*

Vlastní výzkumné šetření považujeme za poměrně zdařilé, byť jsme si vědomi několika nedostatků, které vykazuje. Největší rezervu spatřujeme ve velikosti výzkumného vzorku, respektive v jeho reprezentativnosti. Objektivní vysvětlení spočívá ve způsobu oslovení cílové skupiny. Dotazníkové šetření jsme sice distribuovali mezi velké množství potenciačních respondentů,<sup>22</sup> neměli jsme však žádnou kontrolu nad jeho návratností. Proto jsme stanovili minimální přípustnou hranici a z časově limitujících důvodů jsme sběr dat po jejím překročení ukončili. Nepochybně serióznějším krokem by bylo cílené oslovení ředitelů škol s žádostí o poskytnutí kontaktů na učitele, kteří vyhovují parametrům cílové skupiny, jimž bychom následně zaslali dotazníkové šetření s osobní žádostí o jeho vyplnění. Skutečnost, že ředitelé i učitelé jsou v současné době zahlceni administrativní činností, neospravedlňuje náš triviální postup při sběru dat. Dílčími nedostatky, které se mohly projevit v kvalitě vyhodnocování získaných dat, jsou technické parametry dotazníku a formulace některých jeho položek.

Navzdory těmto skutečnostem jsme přesvědčeni, že naše výzkumné šetření přineslo zajímavé výsledky. Zejména zjištění (ne)připravenosti začínajících učitelů z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči mohou posloužit jako základ pro zpracování dalších studií, které svým záměrem budou usilovat o zkvalitnění vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a zároveň budou podporovat pedagogické fakulty v jejich dalším rozvoji.

Identifikovali jsme dva klíčové aspekty v oblasti komunikace a spolupráce začínajících učitelů s rodiči žáků, které považujeme za směrodatné při předložení návrhu na možnou podobu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů na tuto specifickou pedagogickou činnost. Prvním aspektem je představa začínajících učitelů o významu a formách komunikace a spolupráce s rodiči a o jejich zapojení do života školy. Druhým aspektem jsou komunikační dovednosti začínajících učitelů a jejich schopnost užívat vhodné komunikační strategie obzvláště ve vypjatých situacích.

---

<sup>22</sup> Dotazníkové šetření jsme sdíleli na sociální síti Facebook ve třech skupinách sdružujících učitele: *Pedagogická komora – diskuze o školství, Učitelé+, Ten učí tak a ten zas takhle*, které mají k dnešku v součtu okolo 14 000 členů. Dlužno podotknout, že nelze přesně určit, kolik z těchto členů ve skutečnosti odpovídá kritériálním požadavkům naší cílové skupiny.

Není v našich možnostech vytvořit zde kompletní sylabus předmětu „Komunikace a spolupráce s rodiči“, ale věříme, že můžeme nabídnout relevantní způsob, jak tuto oblast zohlednit alespoň v dílčích krocích v pregraduálním vzdělání budoucích učitelů. Inspirací nám k tomu budiž formální předloha strategických dokumentů, kterými jsme se v této práci zabývali.

Priority (výčet nemá jiný než informativní charakter):

1. Podpořit vnitřní rozvoj pedagogických fakult.
2. Přispět ke zkvalitnění vzdělávání na českých školách.
3. **Zkvalitnit pregraduální přípravu budoucích učitelů.**

Cíle: 3.1 *Proměnit smýšlení studentů učitelství o významu a formách komunikace a spolupráce s rodiči žáků a o jejich zapojení do života školy.*

- zavést do povinného obsahu vzdělávání adekvátní literaturu, která progresivním způsobem pojednává o komunikaci a spolupráci s rodiči
- orientovat se na propojování výuky s příklady dobré praxe škol, které svou existenci zakládají na partnerské komunikaci a spolupráci s rodiči

3.2 *Rozvíjet u studentů učitelství komunikační dovednosti spojené s vhodným užíváním komunikačních strategií.*

- v rámci studijních programů vytvořit podmínky a prostor pro posílení podílu praktické složky zaměřené na nácvik a osvojení si efektivních komunikačních strategií

Doporučení: K úspěšnému zavedení daných opatření je vhodné navázat (externí) spolupráci se seriózními subjekty, které se danou problematikou profesionálně zabývají a jsou schopné poskytnout své služby a tím přispět ke zdárnému naplnění deklarovaných cílů.

Domníváme se, že nejdůležitější ze všeho je charakteristika profilu absolventa pedagogické fakulty vytvořená podle dokumentů *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* (Kargerová a kol. 2011) a *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková a kol. 2012). Tomu by se pak měly přizpůsobit strategie, cíle a obsah pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů, kteří následně mohou přispět ke zkvalitnění vzdělávací soustavy a stát se významnými nositeli změn ve společnosti.



## ZÁVĚR

V této práci jsme si kladli za cíl zachytit v proměnné strategických dokumentů, odborné literatury a expertních výzkumů fenomén komunikace a spolupráce učitelů s rodiči žáků. Zkoumali jsme, jak si v této oblasti počínají začínající učitelé, a naším záměrem bylo nabídnout pedagogickým fakultám návrh, jak by mohly v pregraduálním vzdělávání zohlednit přípravu budoucích učitelů na komunikaci a spolupráci s rodiči.

Teoretická východiska jsme pojali jako primární i sekundární analýzu strategických dokumentů, kterými se řídila a řídí vzdělávací politika České republiky, a hledali jsme souvislosti mezi tím, co tyto dokumenty deklarují a co reálně naplňují. Učinili jsme tak s významným zřetelem k tématům komunikace a spolupráce škol (učitelů) s rodiči žáků a k přípravnému vzdělávání budoucích pedagogů. Následně jsme představili vybrané příklady dobré praxe, které jsou inspirativní a následováníhodné v praktikovaných způsobech aktivního zapojování rodičů do života školy, a poté jsme se snažili na základě expertních výzkumů objektivně vyobrazit reálný vztah mezi učiteli (školou) a rodiči.

V praktické části jsme realizovali dotazníkové šetření mezi začínajícími učiteli do 3 let praxe, ve kterém jsme zjišťovali, v čem je specifická jejich komunikace a spolupráce s rodiči žáků, jaké jsou jejich dovednosti a slabé stránky v této vzájemné interakci a jak je v tomto ohledu formovalo pregraduální vzdělávání. Získaná data jsme vyhodnotili a interpretovali je ve vztahu k odborným poznatkům z různých pedagogických věd (např. z andragogiky, obecné pedagogiky a didaktiky, pedagogické psychologie, teorie vzdělávací politiky) a z jiných společenských disciplín.

Smysl naší práce shledáváme v ověření názoru, že začínající učitelé se necítí být připraveni z pregraduálního vzdělávání na komunikaci a spolupráci s rodiči, a ve zjištění, že by cílený rozvoj v této profesní činnosti již během vysokoškolského studia uvítali. Přidanou hodnotu práce spatřujeme ve vyjádření podpory k vnitřnímu rozvoji pedagogických fakult a v předložení podnětu, kterým směrem by se mohly vydat na cestě za přispěním ke zvýšení prestiže učitelé profese, zkvalitněním přípravného vzdělávání pedagogů a celého vzdělávacího systému.

## RESUMÉ

In this thesis, we aimed to capture the phenomenon of communication and collaboration between teachers and pupils' parents, in the variable of strategic documents, professional literature, and expert research. We investigated how early-stage teachers are involved and our intention was to offer pedagogy faculties an option on how to take into account the preparation of future teachers.

The theoretical background had its roots in an analysis of both primary and secondary strategic documents that managed and presently governs the educational policy of the Czech Republic. We were looking for connections between what these documents declare and what is their actual real impact. We have done this with attention to the topics of communication and cooperation of schools (teachers) with pupils' parents and to the preparatory education of future teachers. Secondly, we presented selected examples of good practice that are inspiring and are worth to look up to in the ways of the practice of actively involving parents in school life. Based on the expert research, we tried to objectively depict the real relationship between teachers (school) and parents.

In the practical part, we carried out a questionnaire survey among novice teachers with an experience of up to 3 years in which we investigated the specificity of their communication and cooperation with pupils' parents, skills and weaknesses in this interaction and how pre-graduate education has shaped them. We have evaluated the data and interpreted them in relation to the data of various pedagogical sciences (eg. to andragogy, general pedagogy, didactics, pedagogical psychology, the theory of educational policy) and in other social science disciplines.

We see the meaning of our work in the verification that early teachers do not feel prepared for communication and work with parents throughout undergraduate education. We see it in the fact that targeted development in this professional activity would be welcomed during university studies and added value is in expressing support for the internal development of the faculties of education, and in presenting the impetus to which direction they could take to the contribution of increasing the prestige of the teaching profession, improving the initial training of teachers and the whole education system.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* [online] Praha: MŠMT, 2009. Dostupné z: <https://bit.ly/2FIWfur>
- *Analýza výzev vzdělávání v České republice.* [online] Praha: eduzměna, 2019. Dostupné zde: <https://bit.ly/2JdBAjg>
- BENDL, Stanislav a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* Praha: PedF UK, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.
- BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika, Stanislav DANIEL, Roman FOLWARCZNY, et al. *Sekundární analýza PISA 2015: vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků.* [online] Praha: ČŠI, 2018. ISBN 978-80-88087-17-5. Dostupné z: <https://bit.ly/2FJh9cU>
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně.* Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DUBEC, Michal. *Vedení žáků a studentů k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku.* [online]: MANTA EDU, 2015. Dostupné z: <https://bit.ly/302l9wZ>
- HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách.* [online] Brno: MU, 2017. ISBN 978-80-210-8889-4. Dostupné z: <https://bit.ly/2KNKLdu>
- *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.* [online] Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <https://bit.ly/2U5Xc5n>
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání.* Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JIŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery.* [online] Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1708-1. Dostupné z: <https://bit.ly/2KLF8wh>
- *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol.* [online] MŠMT, 2004. Dostupné zde: <https://bit.ly/2ZZ8LOx>

- *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. [online]: Step by Step Česká republika, o. s., 2011. Dostupné z: <https://bit.ly/2YqQAAO>
- LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. [online] Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-466-2. Dostupné z: <https://bit.ly/324pCRt>
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. [online] Praha: PedF UK, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2. Dostupné z: <https://bit.ly/2NnFc7t>
- NAPPER, Rosemary a Trudi NEWTON. *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2915-2.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online] Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://bit.ly/2ZWMgcl>
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĎOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Vlastimil ČICHÁČEK. *O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací*. SPFFBU, *Studia Pedagogica*, U8/2003, s. 103-116. Dostupné z: <https://bit.ly/307KTlv>
- RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĎOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Vlastimil ČICHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol*. [online]: MŠMT, 2015. Dostupné zde: <https://bit.ly/2YjZoZa>
- ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-447-2.
- *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online] Praha: MŠMT, 2014. Dostupné z: <https://bit.ly/2XJYCHA>

- STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. *Pedagogická orientace: Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry*. [online]. 2017, 27(1). Dostupné z: <https://bit.ly/2xl0Tds>
- TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch.* [online] Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: <https://bit.ly/2Xf17O2>
- *Vztah rodičů a školy jejich dítěte*. [online]: Eduin 2011. Dostupné zde: <https://bit.ly/320IBxo>
- WALTEROVÁ, Eliška, Karel ČERNÝ, David GREGER, Martin CVHÁL. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.
- Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, středním a jiném vzdělávání, Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019 [online]. 2019. Dostupné z: <https://bit.ly/2LvOjR1>
- Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Aktuální znění zákona k 1. 9. 2016 [online]. 2019. Dostupné z: <https://bit.ly/2XfSLKY>
- *Zvoní* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2018, 2(12) [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://bit.ly/31XAqRn>

#### **Webové stránky:**

- Člověk v tísni, Výzkum, [www.clovekvitisni.cz](http://www.clovekvitisni.cz) [online]. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <https://bit.ly/2Xg1bx7>
- ČŠI, Aktuality, [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) [online]. [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: <https://bit.ly/2FJmXmP>
- MŠMT, Statistická ročenka, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. [cit. 2019-05-05]. Dostupné z: <https://bit.ly/1LMZcd2>
- Rodiče vítáni, Certifikace, [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz) [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://bit.ly/2JeQVjE>
- Rodiče vítáni, Dotazník, [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz) [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://bit.ly/2RInaeT>
- Rodiče vítáni, O projektu, [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz) [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://bit.ly/2Lu0UnZ>
- Step by step, o. s., Začít spolu – info o programu, [www.sbcr.cz](http://www.sbcr.cz) [online]. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://bit.ly/2XCIBEt>

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

<i>Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.</i> .....	12
<i>Rámec profesních kvalit učitele</i> .....	15
<i>Tabulka č. 1: Dílčí výsledky z výzkumu Chtějí zůstat nebo odejít?</i> .....	21
<i>Tabulka č. 2: Charakteristika respondentů z hlediska pohlaví, třídnictví, délky praxe a stupně vzdělávání.</i> .....	25
<i>Tabulka č. 3: Charakteristika respondentů z hlediska absolvované vysoké školy, včetně fakulty.</i> .....	25
<i>Graf č. 1: Nejčastější typy komunikace začínajícího učitele s rodičem žáka.</i> .....	26
<i>Graf č. 2: Hlavní témata v komunikaci mezi začínajícím učitelem a rodičem.</i> .....	27
<i>Graf č. 3: Vysvětlování rodičům pojetí výuky.</i> .....	28
<i>Graf č. 4: Poskytování rodičům příležitost spolurozhodovat o způsobech vyučování.</i> ....	29
<i>Graf č. 5: Projevení zájmu o zjištění rodinného zázemí žáků.</i> .....	30
<i>Graf č. 6: Nabízení rodičům konkrétních návrhů na spolupráci se školou.</i> .....	31
<i>Graf č. 7: Porozumění rodičů pojetí výuky.</i> .....	32
<i>Graf č. 8: Domluvení jasných pravidel při vzájemných setkáních.</i> .....	33
<i>Graf č. 9: Převaha odborného názoru učitele proti laickému názoru rodiče.</i> .....	35
<i>Graf č. 10: Přijetí odpovědnosti za vznik konfliktu s rodiči</i> .....	36
<i>Graf č. 11: Společný cíl s rodiči při vzdělávání jejich dítěte</i> .....	37
<i>Graf č. 12: Nedostatky začínajících učitelů v oblasti komunikace s rodiči.</i> .....	39
<i>Graf č. 13: Připravenost na komunikaci/spolupráci s rodiči z pregraduálního vzdělávání.</i> .....	40
<i>Graf č. 14: Připravenost z pregraduálního vzdělávání na konkrétní formy komunikace s rodiči.</i> .....	42
<i>Graf č. 15: Čerpání dalších podnětů pro účinnou komunikaci/spolupráci s rodiči.</i> .....	43