

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ideální učitel 1. třídy očima rodičů
The ideal first grade teacher trough the eyes of parents

Dana Batelková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Ideální učitel 1. třídy očima rodičů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Sedlčany, 9. 4. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří vyplnili dotazník, a školám, které spolupracovaly v rámci skupinových rozhovorů.

ABSTRAKT

Diplomová práce mapuje pohled rodičů dětí navštěvujících poslední ročník mateřské školy a zjišťuje, jaká očekávání mají od učitelů prvního ročníku základní školy.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky ohledně hlavních aktérů přítomných u přechodu žáka do 1. ročníku, čímž jsou žák, rodina a učitel. Praktická část je zaměřena na smíšené výzkumné šetření. V první kvantitativní části je využita metoda dotazníku, kdy výzkumný vzorek představují rodiče předškolních dětí. Z odpovědí vyplývají názory respondentů na představu o ideálním učiteli prvního ročníku základní školy. Na tuto představu rodičů reagují učitelé a učitelky prvního ročníku ZŠ v druhé kvalitativní části výzkumného šetření. Metodou polostrukturovaných skupinových rozhovorů je zjišťováno, zda jim představy rodičů připadají realistické a zda tuto představu o ideálním učiteli naplňují či dokáží naplnit.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak podle rodičů vypadá onen učitelský „ideál“, jaké charakteristiky ve vztahu k žákům i rodičům rodiče preferují, a jak na tyto představy reagují učitelky a učitelé prvního ročníku.

Rodičovské preference byly shromážděny v obraz ideálního pedagoga 1. ročníku, který byl přednesen učitelům a učitelkám 1. tříd, které se vyjadřovali k jednotlivým bodům. Mimo jiné bylo zjištěno, co jsou jednotlivé školy ochotné udělat pro naplnění této představy a co už nyní dělají pro spolupráci s rodiči ohledně přechodu žáků do 1. ročníku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ideální učitel, osobnost učitele, 1. ročník, rodiče, výzkum, dotazníkové šetření, rozhovor

ABSTRACT

The thesis surveys the perspective of parents of children attending last class of nursery school and investigates what expectation they have about first grade teachers.

The thesis is divided into two parts, the theoretical and the practical part. The theoretical part summarizes existing knowledge the main actors who are present in the pupil's transition to the first grade, which are the pupil, the family and the teacher. The practical part is focused on a mixed methods study. In the first part quantitative research is used questionnaire method, the research sample comprises the parents of preschool children. The responses reflect the respondent's opinions about idea about first grade teacher in primary school. First grade teachers react to this parent's idea. The semi-structured group interview method is used to find out whether the parent's ideas seem realistic to them and if they satisfy or prove to satisfy this idea about first grade teacher in primary school.

The aims of the thesis is to ascertain, how looks the teacher's ideal by parents, which characteristics parents prefer in relation to pupils and parents and how the first grade teachers react on these ideas.

Parent's preferences were collected to image of ideal first grade teacher which was presented to first grade teachers, who expressed their opinions to individual points. Furthermore was determined what are individual schools willing to do to fulfill this idea and what are already doing to cooperate with parents regarding the transition of pupils to the first grade.

KEYWORDS

Ideal teacher, teachers personality, first class, parents, research, questionnaire survey, interview

Obsah

Úvod	7
1. Žák 1. ročníku.....	8
1.1 Vymezení pojmu „dítě“	8
1.2 Vstup dítěte do školy jako významný mezník	8
1.3 Školní zralost a školní připravenost.....	10
1.4 Změny při vstupu do 1. ročníku.....	13
1.5 Charakteristika žáka 1. ročníku.....	16
1.6 Žák 1.ročníku a jeho představa učitele	19
2 Rodina.....	21
2.1 Funkce rodiny	21
2.2 Výchovné styly v rodině	22
2.3 Proměny současné rodiny	24
2.4 Specifika rodiny žáka 1. ročníku	26
3 Vztahy rodiny a školy.....	28
3.1 Vzájemná komunikace a spolupráce.....	29
3.1.1 Komunikace.....	30
3.1.2 Spolupráce	32
3.1.3 Role rodičů v rámci spolupráce	34
3.1.4 Formy spolupráce	35
3.1.5 Třídní schůzky	36
3.1.6 Spolupráce rodiny a školy ohledně domácí přípravy	37
3.2 Vzájemná očekávání	39
4 Učitel	42
4.1 Profese učitele.....	42

4.1.1	Kvalifikace učitele	43
4.1.2	Profesní kompetence učitele	45
4.1.3	Profesní činnosti učitele	48
4.1.4	Profesní dráha učitelů	52
4.1.5	Feminizace učitelské profese	54
4.2	Osobnost učitele	55
4.2.1	Struktura osobnosti učitele	55
4.2.2	Typologie učitelovy osobnosti	58
4.3	Ideál učitele	59
5	Výzkumné šetření	63
5.1	Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky	63
5.2	Metodologie výzkumného šetření	64
5.3	Fáze kvantitativního výzkumného šetření	67
5.3.1	Výzkumný vzorek	69
5.3.2	Výsledky výzkumného šetření	72
5.3.3	Vyhodnocení výzkumných otázek	100
5.4	Fáze kvalitativního výzkumného šetření	102
5.4.1	Výzkumný vzorek	105
5.4.2	Analýza výsledků výzkumného šetření	108
5.4.3	Vyhodnocení výzkumných otázek	122
5.5	Shrnutí výsledků a diskuze	125
	Závěr	132
	Seznam použitých informačních zdrojů	135
	Seznam příloh	142

Úvod

V rámci svého studia jsem velmi často přemýšlela, jaký by vlastně učitel měl být. Ve své diplomové práci jsem se tedy rozhodla zabývat tematikou ideálu učitele, abych si jednotlivé poznatky porovnávala a využila je k formování mé osobnosti jakožto osobnosti učitele.

V Kompetenčním rámci sestaveném MŠMT (2023) je v oblasti 5, pod názvem Profesionální spolupráce, charakterizovaná kompetence učitele 5.2: „Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.“ (MŠMT, 2023, s. 19) Do této kompetence mimo jiné patří vstřícná komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka.

Přechod do 1. ročníku je pro dítě velkou změnou. A úspěšný přechod určitě závisí mimo jiné na kvalitě vztahů, ať už mezi rodiči a dítětem, učitelem a dítětem, ale také učitelem a rodiči. Šulová (2014) tvrdí, že učitel, který chce vyučovat co nejefektivněji, by měl poznat rodinné prostředí, z kterého žák pochází, a navázat s rodinou spolupráci. Spolupráce učitele s rodičem vede k důvěře. Pokud se podaří mezi učitelem a rodičem navázat spolupráci a důvěru, dítěti se lépe pracuje. A pokud učitel chce spolupracovat s rodiči, měl by ho v první řadě, samozřejmě mimo názor žáků, zajímat samotný názor rodičů.

Cílem práce je zjistit, jak podle rodičů vypadá onen učitelský „ideál“, jaké jsou základní charakteristiky ve vztahu k žákům i rodičům, a jak na tyto představy reagují učitelky a učitelé prvního ročníku.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, ve kterých se probírají hlavní aktéři přítomní u přechodu do 1. ročníku, tím je žák, rodič a učitel. Speciální kapitola je věnovaná vztahu rodiny a školy.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření metodou dotazníku. Výzkumný vzorek představují rodiče předškolních dětí a učitelé prvních ročníků ZŠ. Z odpovědí vyplývají názory respondentů na představu o ideálním učiteli prvního ročníku základní školy. Na tuto představu rodičů reagují učitelky prvních ročníků. Metodou rozhovoru je zjišťováno, zda jim představy rodičů připadají realistické a zda představu o ideálním učiteli naplňují či dokáží naplnit.

1. Žák 1. ročníku

1.1 Vymezení pojmu „dítě“

Otázku „Kdo je dítě?“ si položil Zdeněk Helus (2009) a odpověď charakterizoval takto: „Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk či věk dětství.“ (Helus, 2009, s. 99)

Pedagogický slovník dítě charakterizuje jako lidského jedince v životní fázi od narození do období adolescence, přičemž podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec v prenatálním období vývoje člověka. (Průcha et al., 2013)

Při vymezování pojmu dětství je tedy třeba nahlížet na člověka z hlediska věkového členění jeho života. Vývojová psychologie rozděluje život člověka do určitých částí a vývojových etap. V každé etapě dochází k strukturálním i funkčním změnám organismu. Tyto etapy mají určité pořadí, trvají určitý čas a v jejich průběhu dochází k vývojovým projevům a změnám, které jsou pro danou etapu typické. (Thorová, 2015)

Ve vývojové psychologii ne existuje jednotně přijímané rozdělení. Někdo jako rozdělující kritérium upřednostňuje sociální faktory, jiní využívají biologické faktory. (Thorová, 2015)

Například Vágnerová a Lisá (2021) rozděluje dětství na prenatální období, novorozenecké období, kojenecké období, batolecí věk, předškolní období a školní věk, který končí v 10 letech. Od 10 do 20 let nastupuje tzv. období dospívání, které popisují jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Rozděluje jej na ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Oproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006) přidávají ještě období vstupu dítěte do školy.

1.2 Vstup dítěte do školy jako významný mezník

Na důležitosti nástupu dítěte do školy se shoduje spousta autorů. Vágnerová a Lisá (2021), Čáp a Mareš (2001) i Říčan (2004) se shodují v tom, že vstup dítěte do školy je důležitý životní mezník.

Vágnerová a Lisá (2021) s Čápem a Marešem (2001) popisují tento mezník spíše z hlediska velkých sociálních změn. Vstup dítěte do školy lze chápat jako oficiální vstup do společnosti, kterou v dětství představuje škola. Právě škola ovlivní i následující vývoj a způsob prožití celého dětství. Pro dítě tak přichází velká změna v jeho způsobu života a sociálních vztazích.

Nicméně v jejich výkladu chybí zmínka o změnách v rámci rozumu, kdy oproti Vágnerové s Čápem se Říčan (2004) vyjadřuje v rámci rozumových změn. Popisuje jej jako radikální životní změnu, kdy svět školy udává ráz několik dalších let více než cokoliv jiného. „Škola otvírá dítěti – a to velmi rychle – obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový rozvoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož hlavní náplní byla dosud hra, vstupuje nyní školní práce.“ (Říčan, 2004, s. 145)

V tomto smyslu také platí, že vstup do školy patří k náročným životním změnám, s nimiž se musí člověk vyrovnat. Významnost této události lze doložit i skutečností, že málokdo zapomene, co se v souvislosti se vstupem do školy odehrávalo, jak to probíhalo. (Franclová, 2013, s. 14)

Zahájení školní docházky znamená vstup do nové životní etapy. Dítě vstupuje do etapy, která ho bude prakticky provázet po celý život. Jedná se o konfrontování s povinnostmi, úkoly a jejich plnění, na kterém závisí kvalita jeho současného a budoucího života.

„Vstupuje do etap zahájení školní docházky, do první třídy. Jedná se o etapu, kterou bychom mohli s trochou nadsázky přirovnat k prvnímu roku života dítěte.“ (Říčan, 2004, s. 75).

Během prvního roku života dítě prodělá až neuvěřitelnou změnu. Z bezmocného novorozence je na konci prvního roku života člověk, který umí chodit, komunikovat... Na konci první třídy dítě už umí číst, psát, počítat, zvládat spoustu věcí, které byly předtím nad jeho možnosti. Stejně jako po narození i nyní se odehrávají události významně předznamenávající jeho další vývoj. (Franclová, 2013, s.17)

Nástup dítěte do školy lze tedy vnímat jako významný mezník jeho psychosociálního vývoje, ale i jako významný vývojový zlom, kdy se mění tělesné proporce dítěte, přičemž významných změn dosahuje osifikace kostry, a mění se odolnost organismu vůči infekčním nemocem. (Šulová, 2014)

Věková hranice pro nástup do školy nebyla stanovena náhodně. Většina vývojových změn, ke kterým dochází mezi šestým a sedmým rokem, je důležitá pro zvládnutí výuky. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Vzhledem k těmto vývojovým změnám si společnost pro nástup do školy stanovila určitá kritéria, která by mělo dítě splňovat. Tato kritéria jsou často spojována s termíny školní zralost a školní připravenost.

1.3 Školní zralost a školní připravenost

I Komenský kdysi vymezil kritéria zralosti a připravenosti dítěte pro vstup do školy:

Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje. 3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění. (Komenský, 2007, s.89)

Z těchto výroků vychází Langmeier a Krejčířová (2006) pro charakteristiku školní zralosti. Za školní zralost považuje tedy takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně zakončeného vývoje předchozího období a který je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu.

Ve vývojové psychologické literatuře se můžeme setkat s pojmy školní zralost, školní připravenost, způsobilost pro vstup do školy, pohotovost či kompetence ke vstupu do školy, školní zdatnost, apod.

Mnozí autoři užívají tyto pojmy záměnným způsobem, jiní používají pojem školní zralost pro vývojové charakteristiky determinované biologickými činiteli a pojem školní připravenost pro charakteristiky závislé více na socializačních činitelích. (Petrová, 2012)

Například Vágnerová a Lisá (2021) charakterizují školní připravenost tak, že dítě již dosáhlo určité úrovně schopností a dovedností, které jsou nezbytné pro fungování ve škole., tzn. když se dokáže například začlenit do třídy, respektovat učitele či profitovat z výuky i sociálních podnětů, které škola poskytuje. Školní zralost vnímají jako předpoklad pro tyto schopnosti, projevující se zlepšením regulačních funkcí, nárůstem emoční stability a větší odolností k

zátěži. Celková psychická zralost se tedy projeví na úrovni regulace vlastního chování a přístupu k učiteli a jeho požadavkům.

Thorová (2015) školní zralost popisuje jako předpoklady, které souvisí s biologickým zráním a zráním centrální nervové soustavy obecně. Školní připraveností jsou zde myšleny i dovednosti získané výchovou, která souvisí s vlivy prostředí, které na dítě působí.

At' už se v literatuře tyto pojmy rozdělují či propojují, je třeba si uvědomit, že schopnosti ovlivněné zráním i učením jsou velmi úzce navzájem spjaté. Což tvrdí i Šulová (2014) a dodává, že tyto pojmy vzájemně ovlivňují školní úspěšnost a nelze je od sebe zcela oddělit.

Langmeier a Krejčířová (2006) klade důraz na to, že dítě musí být pro práci ve škole také emočně připraveno a motivováno. Dle jejich názoru má mít dítě kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům.

Z toho lze vyvodit, že důležitými podmínkami školní zralosti jsou biologické aspekty, tedy dostatečná fyzická zdatnost, sociální aspekty spojené se schopnostmi komunikovat s vrstevníky a učitelem a psychické aspekty spojené s regulací vlastního chování.

Petrová (2012) rozepisuje školní zralost z hlediska zralosti tělesné, kognitivní, emocionální, motivační a sociální.

Tělesná neboli biologická zralost souvisí s genetickou výbavou, ale také s životním stylem rodiny, celkovým zdravím dítěte a jeho osobním vývojovým tempem. (Petrová, 2012)

Zdravotní stav posuzuje dětský lékař a dává příslušné doporučení. Sleduje se také zralost centrální nervové soustavy, míra soustředění, rozvoj řeči a kresba. (Kutálková, 2014) Jeho posouzení se vztahuje k předpokladům nezbytným ke zvládnutí nároků, které škola klade na dětský organismus. Sleduje tedy ještě motorický vývoj dítěte, pohybová koordinace a úroveň hrubé i jemné motoriky. Je vhodné, aby před nástupem do školy byla dokončena tzv. první strukturální přeměna, kdy se upravují tělesné proporce. Trup se stává plošším, přibývají svalové tkáně, postava se celkově protahuje, ruce a nohy se prodlužují, hlava se v poměru k tělu zmenšuje. Při této celkové proměně klesá odolnost vůči infekcím a dochází ke stavům únavy, dítě je celkově rozkolísané a labilní. V případě průběhu této proměny v prvním ročníku a následné častější nemocnosti dochází k velkému počtu zameškaných hodin a

zvyšování nároků na dohánění učiva. Mimo stav této přeměny je ještě posuzována hmotnost, výška a věk. (Petrová, 2012)

V rámci věku je kritériem datum narození. Jak je uvedeno v § 36 odst. 3 školského zákona:

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.

To znamená, že k zápisu musí jít dle zákona děti, kterým je v den nástupu do školy šest let.

Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. v § 36 odst. 3 umožňuje od školního roku 2010/11 zápis a případný vstup do prvního ročníku základní školy i dětem, které teprve po zahájení školního roku (přesněji v období od 1. 9. do 30. 6.) dosáhnou věku šesti let, pokud jsou dostatečně fyzicky i duševně vyspělé. Podmínkou přijetí dítěte je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, kterou k žádosti přiloží zákonný zástupce. Rodiče by měli pečlivě zvážit předčasný nástup dítěte do školy. (Šulová, 2014, s. 101)

Kognitivní neboli duševní či rozumová zralost je ovlivněna vrozenými dispozicemi, ale podílí se na ní celkový dosavadní průběh vývoje dítěte ovlivněn rodinným prostředím a výchovou. Sleduje se především přechod od celostního k diferenciovanému vnímání, konstantnost vnímání, rozvoj percepční strategie, dozrávání sluchové percepce, celková schopnost analýzy a syntézy v poznání, schopnost konkrétních myšlenkových operací, míra inteligence dítěte, překonávání egocentrismu a přiměřený vývoj řeči. (Petrová, 2012)

Emocionální zralost dítěte se projevuje změnou reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži a frustracím. Dítě při vstupu do školy musí být schopné a ochotné plnit příkazy učitele. Očekává se od něj jistá emoční stabilita a schopnost odpoutat se na určitou dobu od matky a dalších členů rodiny. (Petrová, 2012)

Sociální zralost dítěte předpokládá zvládnutí adaptace na nové prostředí a na novou sociální roli žáka a spolužáka. S tím souvisí bezproblémové začlenění se do skupiny vrstevníků.

Šulová (2014) charakterizuje sociální zralost navíc jako schopnost dítěte dodržovat pravidla dána společností.

Motivační zralost předpokládá odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochotu spolupracovat a schopnost odložení momentální přitažlivé činnosti a plnění povinností. (Petrová, 2012)

Znaky školní nezralosti mohou postihnout jednu či více zde zmíněných oblastí zralosti dítěte. U nezralého dítěte se problémy nástupem do prvního ročníku stupňují, v takovém případě může být první zkušenost se školou až kritická a dítě může být traumatizováno dlouhou dobu školní dráhy. Školní nezralost dítěte lze tedy konzultovat s jeho pediatrem, učitelkou v mateřské škole a učitelkou provádějící zápis do prvního ročníku. (Petrová, 2012)

Jestliže dítě není přiměřeně tělesně a duševně vyspělé, musí jeho zákonný zástupce písemně požádat ředitele škol o odklad školní docházky o jeden školní rok. K zápisu se však rodič s dítětem musí dostavit, dítě je nutno přihlásit k plnění povinné školní docházky a poté podat písemnou žádost o odklad. (Otevřelová, 2016) K žádosti musí přiložit doporučující písemné vyjádření školského poradenského zařízení, vyjádření odborného lékaře nebo klinického psychologa. (Jucovičová & Žáčková, 2014)

O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě předložené žádosti. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dosáhne 8 let.

Možnost odkladu by ale nemělo být vnímáno jako prodloužení dětství, což mimo jiné potvrzuje Šulová (2014), která tvrdí, že možnost odkladu by mělo být vnímání jako čas, kdy je třeba zaměřit se na předškolní přípravu a rozvíjení deficitních oblastí dítěte, tj. například zlepšování dovedností jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky, rozvíjení zrakového i sluchového vnímání, rozvoji vrstevnických vztahů, kooperace, nácviku pracovního chování, zvyšování tolerance k zátěži.

1.4 Změny při vstupu do 1. ročníku

Dítě se při nástupu do školy potýká s mnoha změnami. To, jak je zvládnut přechod do prvního ročníku, výrazně ovlivňuje učení, rozvoj dítěte a jeho zapojení do školních aktivit.

Úspěšný přechod závisí na vlastnostech dítěte a kvalitě vztahů, ať už mezi rodiči a dítětem, učiteli a dítětem, ale také učiteli a rodiči. (Sayers et al., 2012; Dockett & Perry, 2007)

Jedná se o klíčovou událost pro děti i jejich rodiny, protože přecházejí z prostředí domácího učení nebo mateřské školy do formálnějšího školního prostředí. (Sayers et al., 2012)

Autorka práce se domnívá, že přechod z prostředí domácího učení bude pro žáky o něco složitější než přechod z mateřské školy, protože tyto děti už přece jen zažívají nějaký režim. Což potvrzuje Franclová (2013), která tvrdí, že děti, které chodily do mateřské školy, mají určitou výhodu, protože změny související se začátkem školní docházky pro ně nejsou tak razantní, jelikož již v mateřské škole měly nějaký režim a dodržovaly určitá pravidla.

Dítě má nově strukturovaný čas, rozdělený na vyučovací hodiny a přestávky. Dítě musí být schopno oddálit bezprostřední uspokojení svých potřeb, nemůže se najíst v momentě, kdy má hlad, a nemůže například odejít z místnosti, kdy se mu zachce. „Má-li dítě hlad, má tendenci okamžitě něco sníst, chce-li se proběhnout, často se začne spontánně pohybovat, je motoricky neklidné a to vyvolává napomínání ze strany učitele. Dítě musí vynaložit velké úsilí k potlačení takových sklonnů, k jejich přesunutí až na přestávku.“ (Franclová, 2013, s. 63) Dítě je i velmi zaskočeno tím, že musí dodržovat nový režim dne a chodit do školy stále, i když se mu zrovna daný den nechce, či se mu ve škole nelíbí. (Šulová, 2016)

Změny režimu přicházející s počátkem školní docházky jsou pro dítě náročné i fyzicky. Dítě se musí soustředit delší dobu, než bylo zvyklé, několik hodin je po něm vyžadováno, aby sedělo víceméně v klidu, plnilo zadané úkoly, ovládalo se, aby svou práci přizpůsobovalo společným instrukcím a tempu. (Šulová, 2014)

Další velkou změnou je, že dítě začíná být hodnoceno podle svých výkonů učitelem. Děti se snadno mohou porovnávat s vrstevníky, což u nich vede ke zvýšené míře soutěživosti, avšak může dojít i ke strachu ze selhání, tzv. výkonnostní frustraci. (Thorová, 2015) Dítě je náhle hodnoceno za výkon, který dříve nebyl považován za tolik důležitý, tj. samostatnost, kázeň, vytrvalost, soustředěnost, pečlivost, tvořivost a projevy autoregulace. Mezi vyšší nároky na kázeň lze třeba zmínit to, že dítě musí sedět v klidu, soustředit se, nesmí si hrát, kdy chce.

Dítě zkrátka přibývá povinnosti a zodpovědnost. (Šulová 2016; Šulová 2014) Taktéž se očekává, že dítě bude mít vyšší úroveň nezávislosti. (Breuer & Tal, 2020)

Velký zlomový okamžik nastává v přechodu od centrace na sebe sama k decentraci. „Dítě musí plně vnímat názory ostatních, musí se s nimi poměřovat, musí se hodnotit vzhledem k nejlepším a nejhorším dětem ve třídě.“ (Šulová, 2016, s. 73)

Děti se setkávají s novým prostředím i novými osobami – učitel, vychovatel, spolužák, školník, kuchařka, a tak dále. V rámci sociálního prostředí musí žák koexistovat i s dětmi, které nemá rádo, dokonce s nimi občas musí sdílet i intimní prostor společné lavice. Očekává se, že se podřídí učitelské autoritě, která je pro něj zatím cizí, a nemusí být vždy jen přátelská a srozumitelná. (Šulová, 2016)

Školní instituce je pro děti prostředí nové a neznámé, spousta věcí je pro ně nesrozumitelná a nejasná, protože doma to zatím bylo jinak. V rámci všech těchto faktorů může dojít u některých dětí ke strachu ze školy. Bát se je přirozené. Je v podstatě správné, že se dítě bojí, je jen třeba postupně jeho strach korigovat. (Šulová, 2014)

Všech těchto změn by si pedagogové měli být vědomi a měli by být schopni patřičně přizpůsobovat výuku i svůj přístup k jednotlivým dětem.

Ze své psychologické praxe vím, jak děti počátek školní docházky očekávají, jak ho prožívají, jak se na školu postupně adaptují. Domnívám se, že nástup do školy je pro mnoho z nich skutečnou změnou kvality jejich dosavadního života a je jistě naším zájmem, aby tato změna byla pozitivní. Zásadně k tomu může napomoci mnohem proaktivnější součinnost mezi třemi klíčovými aktéry, kterých se tento proces týká, tedy mezi učitelem (či školou obecně), rodiči (či rodinou obecně) a žákem samým. (Šulová, 2016, s.74)

Některé školy se snaží prvňáčkům nástup do školy co nejvíce ulehčit a připravit je dopředu na danou situaci tím, že nabízejí setkání předškoláků. To dětem pomůže, aby poznaly své budoucí spolužáky, ještě před tím, než začne školní rok. Další pozitivum těchto setkání je, že děti poznají také budovu školy a budou se tak lépe orientovat v novém prostředí. (Autorský tým NPI ČR, 2023)

Výzkum autorek Breuer a Tal (2020) zkoumá, co je potřeba pro usnadnění adaptace dětí na první ročník z pohledů rodičů, učitele a dětí. Názory dětí byli získávány formou rozhovorů. Výzkum byl proveden v první třídě základní školy v Izraeli. Výzkumu se zúčastnilo deset dětí. Žáci 1. ročníku vyžadují pozitivní klima ve třídě a přítomnost rodičů ve škole. Přítomnost rodičů ve škole označují navíc jako hlavní faktor ovlivňující adaptaci dětí na toto nové prostředí. Jedná se zejména o fyzickou přítomnost rodiče ve škole či telefonickou/digitální komunikaci mezi rodičem a učitelem. Žáci dále kladou důraz na blízký vztah s učitelem a vnímají vztah s učitelem jako citovou vazbu, je tedy třeba, aby vztah byl důvěryhodný.

V rámci výzkumu Dockett a Perry (2007) bylo také zjišťováno, co děti potřebují k usnadnění nástupu do školy. Tento výzkum byl proveden v roce 2004 srovnáváním odpovědí od několika stovek učitelů, rodičů a dětí. Děti často mluvily o tom, že aby zvládly školní prostředí, tak potřebují znát pravidla a důsledky jejich porušení. A právě učitelé jsou považováni za tvůrce pravidel, nositele spravedlnosti i za lidi, kteří pomáhají dětem učit se. Vztah s učitelem ovlivňuje u dítěte vztah k učení a školním zážitkům. Při nástupu do školy je tedy třeba kvalitního učitele, který stanoví ve třídě srozumitelná a jasná pravidla, aby žáci věděli, kde jsou jejich mantinely. Děti také dále zdůrazňují důležitost přátel ve škole, proto je vhodné seskupovat na některé aktivity děti, které se již znají z předškolních služeb, a organizovat akce, kde si děti navzájem mohou vytvářet nová přátelství. (Dockett & Perry, 2007)

1.5 Charakteristika žáka 1. ročníku

Žák 1. ročníku je charakteristický určitými typickými znaky, které učitel musí vzít v potaz, aby mu poskytl to, co potřebuje. Charakteristice žáka mladšího školního věku, kam věkově spadá žák 1. ročníku, se věnuje vývojová psychologie.

Kreislová (2008) charakterizuje tyto typické znaky následovně:

V rámci fyzického vývoje má dítě velkou potřebu pohybu, je plné energie, ale často se unaví. Má ustálenou preferenci v užívání pravé nebo levé ruky. Jeho jemná motorika se stále rozvíjí.

Šulová (2014) dodává, že v rámci jemné motoriky dochází ke značným změnám, které umožňuje ukončená osifikace ruky. Grafické projevy dítěte jsou tedy jemnější a detailnější.

V rámci sociálního vývoje dítě přijímá autoritu dospělého a k práci přistupuje svědomitě. Často se přeceňuje, nedokáže odhadnout na co mu stačí schopnosti a na co už ne.

V rámci emocionálního vývoje dítě začíná ovládat své emoce, vnímá pocity ostatních, rozvíjí smysl pro „fair play“, vyžaduje dodržování pravidel.

V rámci kognitivního vývoje je dítě zvědavé a rádo klade otázky, roste jeho doba soustředění se na jednotlivé činnosti. Je schopné učit se mechanicky, stejné typy úloh a zadání mu přinášejí radost, protože je v nich úspěšné. Jeho myšlení je konkrétní.

V rámci jazykového vývoje rádo vysvětluje a vypráví, jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje. Je dobrým posluchačem. Šulová (2014) dodává, že v rámci řeči dochází ke kvantitativnímu i kvalitativnímu vývoji.

Langmeier a Krejčířová (2006) popisuje i rozvoj v rámci smyslového vnímání. Ve všech oblastech vnímání, zejména zrakového a sluchového lze pozorovat výrazné pokroky. „Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá. Je proto poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem. Nevnímá už věci vcelku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 121)

Dítě, které nastoupí do 1. ročníku je v jakémisi přechodovém období mezi hrou a učením. Pozornost jsou schopny udržet zhruba 20 minut, při delším čase už mají potřebu vstát, chodit, mluvit, jíst, zkrátka dělat to, co byli zvyklí dělat dříve bez jakéhokoliv časového limitu ohraničeného zvoněním. Časové rozhraní 45 minut na vyučovací hodinu je pro ně velice dlouhé. (Šulová, 2014)

Díky těmto charakteristickým znakům lze vyvodit určité schopnosti a dovednosti, které by ideální učitel měl mít, aby byly žáci 1. ročníku spokojeni a mohli se dál s nadšením rozvíjet.

Typologie žáků

V rámci rozšíření charakteristiky žáků 1. ročníku je třeba popsat jednotlivé typy žáků.

Dnes nejčastěji zmiňovanou typologií osobnosti žáků je typologie, která vychází z práce C. G. Junga a jejími autorkami jsou Myersová a Briggsová. Autorky typologie identifikují čtyři základní dimenze, jež zachycují podstatu lidského jednání a prožívání. První dimenze souvisí se směrem reagování jedince, tedy s extroverzí a introverzí. Druhá dimenze souvisí s tím, jakým způsobem přijímáme informace, zda smyslovým vnímáním či intuicí. Třetí dimenze souvisí s tím, co bereme v úvahu při našem rozhodování, zda fakta či pocity. Čtvrtá dimenze souvisí s tím, zda máme tendenci věci uzavírat nebo je nechávat otevřené.

Na tomto základě zmiňovaných dimenzí vznikly čtyři druhy temperamentu a typy žáků. Jsou jimi Apolloni, Prometheové, Dionýsové a Epimetheové. (Miková & Majerová, 2010)

Apolloni neboli malí idealisté upřednostňují spolupráci před soutěžením. Preferují kooperativní metody práce. Rádi se dívají na vše komplexně a zauímají různé úhly pohledu. Touží po vlastním zlepšování a rádi se dělí o radost z dosažených pokroků. Mají problém s testy či zkouškami s jedinou správnou odpovědí. Dávají přednost psaní úvah, protože zde mohou propojit svou intuici s faktickými znalostmi. Tito žáci potřebují od druhých zpětnou vazbu. Nejlepší pro ně je, když učitel kromě známky připojí i osobní slovní komentář. Tento způsob hodnocení je pro ně velice motivační. Tito žáci celkově potřebují mnoho povzbuzení a podpory, protože mají tendenci k neustálému sebepochybování. Zpětnou vazbu by měl učitel těmto žákům podávat velice citlivě, protože jsou ze všech typů nejvíce zraňováni negativní kritikou, kterou berou osobně.

Prometheové neboli malí nacionálové se nespokojí s povrchními odpověďmi a kladou otázky směřující k podstatě věcí. Těmto žákům vyhovuje učivo, které je opřené o fakta a logická zdůvodnění. Rádi pátrají po nových informacích, potřebují řešit problémy a nacházet souvislosti. Potřebují také někdy slyšet důvody, proč některou činnost mají dělat. Dělá jim problém úprava sešitů. Zpětnou vazbu jsou schopni přijmout od člověka, kterého uznávají a obdivují. Je pro ně důležitá objektivita hodnocení.

Dionýsové neboli malí hráči se rádi předvádějí a jsou poháněni vnitřními impulsy, působí chaoticky a nepořádně. Při učení potřebují oporu názorného materiálu, získané informace si rádi znázorňují kresbou. U těchto dětí bychom měli chválit zejména jejich odhodlání, vytrvalost a překonávání překážek.

Epimetheové neboli malí strážci potřebují mít jasný plán a cíl, potřebují vědět co, jak a kdy se bude dít. Musí přesně rozumět záměrům učitele. Neustále se ptají, co se od nich chce, potřebují mít požadavky popsané do detailů. Vyhovuje jim, když jsou pravidla a pokyny podané dopodrobna. Činnosti potřebují udělat postupně. Až ukončí jednu činnost, mohou se pustit do další. V rámci hodnocení od učitele rádi slyší, že jejich práce odpovídá přesně zadání a byla dokončena včas. Tito žáci se také často ptají učitele, zda mají úkol správně. (Miková & Majerová, 2010)

Tato typologie je učitelům nápomocná v tom, že si jednotlivé žáky ve třídě může rozřadit do takovýchto kategorií a pracovat s nimi dle jejich potřeb, což významně vede k individualizaci přístupu k jednotlivým žákům.

1.6 Žák 1.ročníku a jeho představa učitele

Zapojení dětí do diskuzí o zahájení školní docházky či představě budoucího učitele, kterého by si přály, má potenciál informovat dospělé o přímých zkušenostech dětí a s důsledky těchto zkušeností. Zapojení dětí a jejich názorů vnáší do kritických rozhovorů chybějící pohledy těch, kteří každý den zažívají účinky stávajících vzdělávacích politik v praxi. (Dockett & Perry, 2003)

V rámci zkoumání dětské představy o budoucím či ideálním učiteli nebyl nalezen podklad na úrovni odborných publikací či odborných článků, podklad byl nalezen pouze na úrovni závěrečných prací.

Berounská (2020) za pomoci polostrukturovaných rozhovorů zkoumala, jaké jsou představy předškolních dětí o učitelích a jak bude vypadat paní učitelka ve škole. Výzkumný vzorek se skládal z 15 dětí ve věku 5-6 let, 8 chlapců a 7 dívek. Respondenti popisovali budoucí učitelku hlavně v rámci vzhledu. Dle jejich názoru bude učitelka mladá a hezká, na čemž se většina shodla. Respondenti se vyjadřovali i k vlasům, dle jednoho bude mít šedé vlasy, jiný je názoru, že blondáté, oranžové nebo černé. Dle odpovědí se bude oblékat do trička, košile, elastáků, šatů a kalhot. Z výsledku tohoto výzkumu je zřejmé, že děti upřednostnily ve svých odpovědích především vnější vzhled před vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi pedagoga.

Černá (2018) zkoumala za pomoci metody kresby a metody skupinového rozhovoru dětské představy ideálních vyučujících z hlediska povahy, vzhledu, pedagogických dovedností, pedagogických metod a vztahu učitele a žáka. Výzkumu se zúčastnili žáci prvního stupně na dvou školách v Praze. Od každého ročníku má autorka tedy 2 třídy respondentů. Počty žáků ve třídách se pohybovaly mezi 20-25 žáky. Lze tedy vybrat data respondentů 1. ročníku ohledně jejich představy o ideálním učiteli. V rámci povahy si žáci přejí, aby ideální učitel byl hodný, veselý, zábavný, měl smysl pro humor a aby ho práce bavila. Vzhledem by měl ideální učitel být hezký a dodržovat osobní hygienu. V rámci pedagogických dovedností by měl ideální učitel vhodnými způsoby předávat učivo. „Pro žáky v první třídě je velmi důležité, aby s nimi vyučující často komunikovali.“ (Černá, 2018, s. 14) Respondenti dále odpovídali, že potřebují mít s učiteli osobnější vztah.

Domníváme se, že děti v první třídě potřebují, aby se k nim nejlepší učitelé chovali podobným stylem jako jejich matka. Myslíme si, že výrok dívky z první třídy („Hodná paní učitelka dovolí mít plyšáčka ve třídě.“) lze připodobnit k situaci, kdy děti požadují, aby si mohly vzít ven svou hračku. (Černá, 2018, s. 18)

Vágenknechtová (2014) za pomoci rozhovorů zkoumala osobnostní vlastnosti ideálního učitele, didaktické dovednosti ideálního učitele a pedagogicko-psychologické charakteristiky ideálního učitele pohledem žáků prvního stupně. Do výzkumného šetření byly zapojeni žáci 1., 3. a 5. ročníku, z čehož bylo 27 žáků 1. ročníku. Téměř všichni žáci 1. ročníku se shodli, že by ideální učitel měl být spravedlivý, spolehlivý, ochotný pomoci, měl by mít rád děti a měl by mít autoritu. Jeho hodiny by měly žáky bavit. Ideální učitel by měl být vzdělaný. Dovednost práce s moderními technologiemi (počítač, interaktivní tabule, aj) pro žáky v 1. ročníku nebyla tak důležitá jako ve vyšších ročnících.

Na výše zmíněných výzkumech si lze udělat určitý obrázek o tom, jakého učitele by si předškoláci a žáci 1. ročníku přáli a co je pro ně důležité.

2 Rodina

Rodina je nejstarší společenskou institucí, v níž probíhá primární socializace, při které si dítě osvojuje specificky lidské formy chování, jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. (Průcha et al., 2013)

Rodina dítěti zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje a jakou oporu vytváří pro jeho vývoj. Díky těmto procesům dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému a k druhým lidem, potažmo věcem a úkolům. (Helus, 2015)

Rodinné prostředí tedy ovlivňuje nejen jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, ale i jeho kognitivní a emoční vývoj, předsudky, postoje a hodnotovou orientaci. (Dačevová & Němec 2022)

Rodiče mají nezastupitelnou roli i při přípravě dítěte na školu a školní povinnosti právě tím, že mu sami poskytují potřebné modely chování, dále tím, že si s dítětem o škole povídají a snaží se ho adekvátně motivovat ke zvědavosti a využívání toho, co škola nabízí. To, co dítě slyší doma, ovlivní jeho posudek a chování. Určitě záleží i na složení rodiny, jestli je úplná nebo neúplná a vztahy mezi členy rodiny. Vývoj dítěte může být rodinou, jak pozitivně, tak negativně ovlivněn. (Šulová, 2014)

2.1 Funkce rodiny

Rodina jakožto složka společnosti má dle Gillernové et al. (2011) biologickou a reprodukční funkci, materiální a ekonomickou funkci, výchovnou a socializační funkci, a emocionální funkci.

Pokud jde o sociálně-psychologickou funkci rodiny, jejíž realizace má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte, tak Helus (2015) vyčlenil deset nejdůležitějších bodů, při jejichž splnění se dá rodina označit jako funkční. Mezi tyto body patří například plnění základních potřeb dítěte, nabízení dítěti prostor pro jeho aktivní projev, apod.

Vágnerová a Lisá (2021) v rámci funkčnosti rodiny zdůrazňují hlavně uspokojování potřeby seberealizace dítěte, potřeby rodiče jako zdroj emoční opory a naplňování potřeby

smysluplného učení, kdy rodiče mohou být nejen reálným modelem, ale i ideálem, ke kterému by se dítě chtělo přiblížit.

2.2 Výchovné styly v rodině

Výchovný styl je způsob, kterým rodina projevuje dítěti svou lásku a přízeň, ale také to, jak rodina reaguje, pokud dítě překročí stanovená pravidla. Jde o pravidla uvnitř rodiny i mimo ji. (Otevřelová, 2016)

Pro učitele je důležitá schopnost diagnostiky výchovného stylu rodiny žáka, protože i ten ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte. (Jedlička et al., 2018)

Fontana (2014) zdůrazňuje, že existuje výrazná souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte.

Fontana (2014) dále odkazuje na utřídění stylů rodičovské péče, který popsali Maccobyová a Martin v roce 1983. Ti rozdělili rodičovské styly na styl autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající.

Autoritativní výchovný styl vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně na úrovni odpovídající jejich věku. Rodiče se vyptávají na názory dítěte a jejich rozhodnutí bývá dětem zdůvodňováno. Helus (2015) tento výchovný styl pojmenoval jako Styl opřený o autoritu. Doplnuje, že rodiče jsou vzorem a autoritou vhodnou následování. Dále zmiňuje, že je prokázáno, že děti, které vyrůstají v podmínkách tohoto stylu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti vyrůstající v podmínkách ostatních výchovných stylů. Tento výchovný styl se také v jiných publikacích může nazývat demokratický, tak tomu jest u Otevřelové (2016) a Jedličky et al. (2018).

Autorka práce se domnívá, že jedinec vychovávaný v rámci této výchovy má možnost stát se zdravě nezávislým jedincem. Což potvrzuje Fontana (2014), který tvrdí, že jedinci vychovávaní tímto stylem jsou nezávislí, sebeprosazující se, kamarádští vůči vrstevníkům, spolupracující s usilující o co nejlepší výkon.

Autoritářský výchovný styl prosazuje moc a ovládání. Stanovuje absolutní nároky a vyžaduje poslušnost. Helus (2015) jej nazývá jako autoritářský direktivní a dodává, že rodiče s dítětem málo komunikují, přikazují a trestají. Otevřelová (2016) dodává, že děti mívají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání.

Lze se domnívat, že jedinci vychovávaní tímto stylem mají sklony k závislosti na pokynech ostatních. Závislost potvrzuje Fontana (2014), ale pouze u dívek, chlapci dle jeho názoru mají sklon k agresivitě. Všichni jedinci mají sklon k sociální izolaci. Totéž potvrzuje i Otevřelová (2016) a dodává, že ve škole i v jiných prostředích lze u takových dětí vidět nižší sebeúctu, úzkost a potřebu konfrontace nevhodným způsobem.

Shovívavý výchovný styl od dětí žádá málo. Helus (2015) jej nazývá jako povolující permissivní styl, kdy je dítěti poskytnuta maximální volnost. Otevřelová (2016) dodává, že dítě může rozhodovat samo za sebe, nic jiného mu vlastně nezbyde, protože nikdo jiný za něj nerozhodne. Pokud už rodič po dítěti něco chce, často to nedotáhne do konce a dítě vycítí, že to vlastně splnit nemusí. Rodiče se vyhýbají konfrontaci s dítětem a pokud už přijde chvíle, kdy chce rodič dítě usměrnit, bývá pro dítě rodič nepředvídatelný. Jedlička et al. (2018) tuto výchovu nazývá jako libertinskou neboli extrémně volnou.

Jedinci vychovávaní tímto stylem postrádají přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokážou se spoléhat sami na sebe. Mívají sklony k agresivitě. (Fontana, 2014) K tomuto výroku lze připojit i výrok Otevřelové (2016), že dítě si možná bude málo věřit, protože nebude vědět, co je a není správné.

Zanedbávající výchovný styl je nezúčastněný na životě dětí. Rodiče se nezajímají o názory nebo city dítěte. Otevřelová (2016) dodává, že rodič neklade na dítě žádné nároky a neprojevuje mu lásku ani přízeň. Jde o vztah bez citových projevů. Tento styl výchovy Helus (2015) nezmiňuje.

Jedinci vychovávaní tímto stylem mohou mít sklony k náladovosti a mohou trpět nedostatkem soustředění. Děti neovládají své city a impulsy. (Fontana, 2014)

„Co se stane, pokud se rodiče nestarají? Děti pak nedovedou své vlastní chování ovlivňovat, ve škole i jinde se pak projevují asociálně. Projevují se jako náladové, neumí oboustranně

komunikovat, jsou citově zraněné, nesmělé, stažené do sebe, nemají dostatek sebevědomí.“ (Otevřelová, 2016, s.24)

Na rozdíl od Fontany, Heluse a Otevřelové charakterizuje Jedlička et al. (2018) ještě jeden výchovný styl. Nazývá jej výchovou ochrannou a rozmazlující. Jedná se o výchovný styl, kdy se rodič snaží dítěti vše co nejvíce usnadnit a zlehčit.

Jedinci vychovávaní tímto stylem mohou být v životě značně nesamostatní a více pasivní než jejich vrstevníci. Mívají značné sebevědomí, které ovšem ale nemusí korespondovat s jejich schopnostmi, může dojít až k egoismu a narcismu. (Jedlička et al., 2018)

Toto je popis nejčastějších typů výchovných stylů v rámci publikací. V běžném životě je ale situace vždy složitější. Přístupy se střídají, mění nebo navzájem prolínají. Pod vlivem vnějších okolností, okamžité náladě a citovém rozpoložení a v závislosti na vnímání vztahu k dětem v dané chvíli, mohou rodiče svůj rodičovský styl měnit. Přesto však tento souhrn stylů výchovy poskytuje cenné praktické vodítko v oblasti vzorců rodičovské péče. (Fontana, 2014)

2.3 Proměny současné rodiny

Rodina se neustále mění a vyvíjí tím, jak reaguje na společenské a ekonomické změny. Současná rodina je označována pojmy nukleární, jádrová, což znamená, že se skládá z několika mála lidí, které tvoří její jádro, a dvougenerační, což znamená, že pozůstává z generace otce a matky a generace dětí. (Helus, 2015)

Je zde tedy znatelný přechod od tradiční velké rodiny. Mnoho mladých lidí se stěhuje z míst, kde vyrůstali. To má ale za následek, že mnoho mladých lidí vychovává své děti daleko od jejich prarodičů a širší rodiny. (Fontana, 2014)

Helus (2015) vidí problémy současných rodin v nárůstu rozvodovosti, uzavírání druhých a třetích manželství. Stále více dětí bude muset kombinovat život u matky a u otce a vycházet s nevlastními sourozenci. Prostředí se tak pro děti stává více nestabilnější a měnlivější, kde se dítě bude muset vyrovnávat s daleko více problémy. Tím, že do prarodičovských rolí dorůstají generace, které již postihly oslabené a proměnlivé svazky, nemají ani u prarodičů děti jistotu stabilizovaného prostředí. S oslabením tradičních rodinných svazků a rostoucím

počtem rodin bez otce může dojít k problémům s identifikací chlapců s mužským gendrem, protože mužský vzor v rodině není k dispozici.

Fontana (2014) vidí změny současných rodin hlavně ve zvyšujícím se počtu rozpadlých rodin, nárůstu mimomanželských početí a nárůstu počtu rodin s jedním rodičem či rodin s nevlastním rodičem. Změnu vnímá ale i v zaměstnanosti jednotlivých rodičů. Není již tradiční normou, že otec chodí do práce a matka zůstává v domácnosti.

Šulová (2011) jde více do hloubky a popisuje znaky současné české rodiny v rámci měnícího se očekávání trvalosti vztahu. Jednotlivci nechtějí riskovat, takže se objevuje řada alternativ společného soužití, jako například partnerství, kdy oba mají vlastní domácnosti, nebo nesezdání partneri, kteří spolu mají děti, či matka s dítětem, o jehož existenci biologického otce neinformuje. Dalším znakem označuje vysokou rozvodovost a vznik neúplných či znovu složených rodin. V rámci partnerského života se zde vyskytuje častější navozování intimních vztahů, trvalých partnerství bez vazby, odklad uzavření prvního manželství do vyššího věku a odsouvání rodičovství na pozdější období.

Popřemýšlíme-li tato a další podobná zjištění, nutně dospíváme k závěru o měnící se situaci českých dětí. Mnoho s nich žije s matkou a jejím novým manželem/partnerem, případně s dalším dítětem/polonevlastním sourozencem, který se z tohoto svazku narodil. Kromě toho se stýká s otcem a jeho novou manželkou/partnerkou a jejich případnými dětmi. Obě tyto rodiny uvádí dítě ve vztah se svými rodiči apod. Jistě tak vzniká pole šancí na bohaté socializační vlivy, ale na druhé straně i nebezpečí nárůstu konfliktů a nedorozumění, které dítě nedokáže zvládat, případně v nichž bude jednou stranou zneužíváno proti druhé. Pedagog nemůže tyto věci nevidět a jeho nepřipravenost být zde svým žákům oporou bude stále více pocíťována jako nedostatek v jeho odborných kompetencích. (Helus, 2015, s.218)

Tato podkapitola upozorňuje na možné změny ve vnímání některých současných rodin. Neznamená to, že již vymizely úplné rodiny a manželství. To potvrzuje i výzkum Bocana (2012), který se snažil zachytit hodnotový svět dětí. Ve výzkumu je zachyceno, že přibližně tři čtvrtiny dotazovaných dětí žijí s oběma rodiči, i přestože dle údajů Českého statistického úřadu se u nás mimo manželství v posledních letech rodila přibližně třetina dětí a rozváděno bylo každé druhé manželství (ČSÚ 2010). Neformální svazky mladých lidí jsou již

všeobecně akceptovány. V oficiálních statistikách se však objevují vysoké počty dětí narozených mimo manželství, ačkoliv ty pak žijí s matkou a otcem, kteří „jen“ nebyli oddáni.

Franclová (2013) se ve své výzkumné sondě zaměřila přímo na rodiče žáků prvního ročníku. Sonda sice neměla za cíl přinést statisticky vnímaná data, ale ukázala určitý vzorek rodičů žáků prvního ročníku.

Rodiče v porovnání s údaji o věku rodičů předchozí generace jsou znatelně starší. Věk rodičů může vypovídat o různých hodnotových preferencích. Respondenti mají také výrazně vyšší vzdělání než předchozí generace. Pro daný vzorek respondentů neplatí statisticky prokazovaná míra rozvodovosti. Rodiče uvádějí vysokou hodnotu manželství a rodiny. Denně se dítěti věnují oba, otec i matka. Dítě je pro dotazované respondenty prioritou.

Jak funkčnost rodiny, tak její složení a aktuální rodinnou situaci by měl vzít učitel v potaz při jednání s rodičem nebo samotným dítětem. „Předpokladem účinné součinnosti učitele a rodičů je, že učitel je ve vztahu k nim adresný. To znamená, že má představu o jejich vzdělání, o čase, který dětem věnují, o kvalitě rodinného prostředí, v němž dítě žije, apod.“ (Franclová, 2013, s.123)

2.4 Specifika rodiny žáka 1. ročníku

Přechod do školy není jen přechodem pro děti, ale týká se všech členů rodiny. Rodiče a další členové rodiny zažívají s nástupem dětí do školy řadu změn v oblasti rolí, vztahů, prostředí a režimu.

V oblasti vztahů se jedná například o budování vztahů s ostatními rodiči dětí, které začínají chodit do školy, ale i s učiteli ve škole. Změnami spojenými s režimem je myšleno přizpůsobení rodiny školnímu režimu, kdy rodina například musí zajistit, aby děti dorazily do školy a byly vyzvednuty v určitou dobu. Jedná se tedy o změny nutné k rovnováze pracovních, domácích a školních závazků. Nástup dítěte do školy může být pro rodiče i emocionálně stresující, zejména v tom, že se musí adaptovat na novou sociální situaci, rutinu a měnící se vztah s dítětem. Rodiče budou muset být připraveni a schopni pomoci svému dítěti vyrovnat se s výzvami, které se objevují ve školním prostředí. (Dockett & Perry, 2007)

Totéž uvádí i Šulová (2016) a dodává, že se navíc jednotlivým členům rodiny mění priority.

Rodiče uvedli, že potřebují podporu během přechodu do školy, která jim pomůže reagovat na nové prostředí školy a nové výzvy, kterým jejich děti budou ve škole čelit. (Dockett & Perry, 2007)

Totéž potvrzuje i výzkum Tao et al. (2019). Vzhledem k tomu, že rodiče mají obavy z přizpůsobení svého dítěte nové škole, chtěli by informace o tom, co by mohli udělat, aby pomohli svým dětem připravit se na přechod, tomu pomůže i informování a komunikace s učiteli ohledně řízení procesu přechodu.

Díky spolupráci rodiny a školy lze dokonce usnadnit dítěti vstup do prvního ročníku, čímž je myšleno, že rodiče i škola mohou svou součinností pomoci zvládnout adaptační obtíže prvňáčka. (Šulová, 2016)

Součinnost školy, rodiny a dítěte na počátku školní docházky ovlivňuje vztah a postoj dítěte ke vzdělávání na dlouhou dobu dopředu. Ukazuje se, že zejména v prvních ročnících základních škol je mnohem důležitější kvalita vztahů mezi projednávanými aktéry, než je samotné předávání znalostí a vědomostí. Rodiče i škola by měli mít za cíl kvalitní vzdělání dítěte. Pokud začnou spolupracovat, mohou svá působení sjednotit, a tím zefektivnit. (Šulová, 2014, s. 143)

3 Vztahy rodiny a školy

Vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu spíše jednosměrné, jednalo se o přenos informací a poskytování rad směrem od učitele k rodiči. Ke kontaktu docházelo jen, když bylo potřeba řešit problémy například s docházkou, chováním nebo výsledky dítěte. Postupně se rozšiřovala rodičovská práva, která umožňovala zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění. (Rabušicová, 2004)

Nicméně Čapek (2013) ohledně zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění už tak optimistický není a konkrétněji popisuje klíčové rysy tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou v českém školním prostředí. Tvrdí, že komunikace je stále jednosměrná, od učitele k rodičům, a že jejím obsahem je oznamování výsledků žáka či úkolování rodičů, kdy učitelé rodičům formulují jednostranné požadavky, doporučení a žádosti. Dále mu vadí selektivnost toho, co je požadováno školou za žádoucí a vhodné k rodičovské angažovanosti, a celková formálnost vztahu učitele s rodiči.

Za ideální vztah mezi rodinou a školou je dnes považováno partnerství, při kterém není ani jedna ze stran autoritou s neomezenou mocí, ale předpokládá se jejich aktivní spolupráce. Vedle partnerství je dále kladen důraz na rodičovskou angažovanost, čímž je myšleno širší zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí v oblasti komunikace rodičů se školou, domácí přípravy na vyučování, účasti na aktivitách školy a spolupodílení se na rozhodování o chodu školy. (Pulišová, 2016)

Čapek (2013) dodává, že důležitý je nejen partnerský přístup, ale i přístup klientský. Ani jeden z přístupů by neměl být opomenut:

Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu. Škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství. (Čapek, 2013, s. 15)

Výzkum Simonové (2017) ukazuje, že mnozí rodiče nechtějí být jenom pasivními konzumenty služeb, které škola poskytuje, ale chtějí být spolutvůrci. Rodiče projevují zájem nejen o informovanost a kontakt, ale i výslovně o komunikaci, která předpokládá přenos

informací a názoru oběma směry. Rodiče chtějí navázat partnerský vztah, který zdůrazňuje rovnocenné postavení rodičů a učitelů. Část rodičů si přeje partnerské přistupování k problémům a aktivní vstupování do dialogu s učiteli. Někteří rodiče jeví výrazný zájem o užší spolupráci a aktivnější zapojení.

Je však třeba mít na vědomí, že rodiče jsou nesourodou skupinou s různými zájmy. Totéž tvrdí i Rabušicová (2004) a dodává, že povaha jejich přání a snahy spolupracovat se školou vychází z individuálních očekávání vůči škole. Rodiče se mohou angažovat ve školním prostředí například z důvodu zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání samotných rodičů, informovanosti o dění ve škole, vlivu na školu a vzájemné podpory se školou.

3.1 Vzájemná komunikace a spolupráce

Spolupráce a komunikace školy s rodinou nepřímo ukazuje na kvalitu školy. Tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima. (Čapek, 2013)

Šulová (2014) tvrdí, že učitel, který chce vyučovat co nejefektivněji, by měl poznat rodinné prostředí, z kterého žák pochází, a navázat s rodinou spolupráci. Spolupráce učitele s rodičem vede k důvěře. Rodič by měl učiteli důvěřovat v tom, že je dobrý pedagog a odborník a že se stejně jako on snaží o dobro dítěte. Pokud se podaří mezi učitelem a rodičem navázat spolupráci a důvěru, dítěti se lépe pracuje.

Čapek (2013) dodává, že komunikace a spolupráce učitele s rodičem ještě navíc podporuje hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a zároveň posiluje jejich radost z učení. Mimo jiné je také pro žáky modelem respektujícího a konstruktivního jednání mezi lidmi. Lze se tedy domnívat, že tam, kde jsou členové rodiny pozitivně zapojeni do školy svých dětí, je mnohem pravděpodobnější, že děti budou v této škole úspěšné, což mimo jiné tvrdí i Dockett a Perry. (2007)

Totéž potvrdil i výzkum vzorků škol z jihozápadní Anglie, který prokázal, že rodiče ovlivňují výsledky žáků tím, že podporují jejich učení v domácnosti i podpůrné aktivity ve škole. Proto se v mnoha školách zdá, že zapojení rodičů je považováno za ústřední charakter školy. (Horbny, Blackwell, 2018)

3.1.1 Komunikace

Práce učitele s sebou automaticky přináší i povinnost komunikovat s rodiči. Učitel by se neměl komunikaci s rodiči vyhýbat. Při samotné komunikaci by měl učitel zachovat otevřenost a vstřícnost, jedná se mimo jiné o příležitost k posílení pozitivních vztahů s rodiči.

Rodič učitele bohužel většinou vyhledává v případě, když vnímá nějaký rozpor nebo problém u svého dítěte, což může celkovou komunikaci negativně ovlivňovat. Abychom zabránili komunikaci pouze v případě nějakého problému, je třeba nastavit komunikaci na pravidelné bázi. Z rodiče se pak nestává pouze obránce dítěte. (Autorský tým NPI ČR, 2023)

Je třeba nastavit si pravidla pro komunikaci, která musí vycházet z rovnoprávného vztahu obou stran. Proces nastavování pravidel by měl ideálně začít už před nástupem dítěte do školy. Návštěva školy, zápis a informační setkání pro rodiče prvňáčků nabízí rodičům příležitost poznat atmosféru školy. Další důležitou událostí jsou rodičovské schůzky na začátku roku. Zde je vhodné si vyjasnit očekávání, potřeby obou stran a pravidla reagující na potřeby obou zúčastněných stran. Je doporučeno sepsat s rodiči i dohodu, která by měla korespondovat s nastavením školy. (Autorský tým NPI ČR, 2023)

Mertin (2019) vyzdvihuje další důležitý bod v rámci osobních konzultací a tím je prevence, která částečně vyplývá z kvalitní pedagogické diagnostiky rodin i osobnosti rodičů. Tím je alespoň do určité míry možné předvídat jejich chování a reakce.

Vedle naplánovaných osobních konzultací dochází k osobním setkáním učitelů a rodičů při každodenním příchodu a odchodu dítěte ze školy. Ta mají neformální charakter a jsou vhodná pro rozvoj komunikace a spolupráce. Šulová (2014) řadí do osobní komunikace i telefonické rozhovory, SMS-zprávy a e-maily.

Výzkum vzorků škol z jihozápadní Anglie prokázal, že očekávání rodičů se za poslední dobu změnila, rodiče ze široké škály sociálních prostředí se stávají náročnějšími na školy a očekávají více komunikace, zejména prostřednictvím sociálních médií a textových zpráv. (Hornby & Blackwell, 2018)

Další formou komunikace jsou písemná sdělení formálního charakteru, jako například žádost o přijetí žáka do školy nebo žádost o uvolnění žáka z vyučování, ale také i sdělení skrze notýsky a žákovské knížky. Do písemné formy komunikace rozvíjející spolupráci patří

letáčky školy, brožurky a příručky pro rodiče i ostatní partnery školy, třídní a školní noviny, webové stránky školy. (Šulová, 2014)

Dle výzkumu Mikušové (2021) vyšlo najevo, že rodiče připisují zásadní význam kvalitě a možnostem komunikace se školou, ať už s vedením školy či samotnými učiteli. Od komunikace se totiž odvíjí důvěra i nedůvěra, která může vést k procesu změny školy.

Izraelský výzkum autorky Beuer (2020) uvádí, že z rozboru dotazníků vyplývá, že rodiče potřebují častý kontakt s učiteli, a to jak za účelem výměny informací, tak i jako základ pro vytváření a udržování dobrých vztahů. Komunikace je pro rodiče důležitá pro budování vztahů a podpory spolupráce a důvěry. Právě důvěra mezi rodičem a učitelem umožňuje rodičům obrátit se na učitele s žádostí o informace a vedení.

Vysokou potřebu komunikace mezi učitelem a rodičem žádají i matky z výzkumu Tao et al. (2019). S matkami žáků 1. ročníku byly vedeny rozhovory 3 měsíce před a 3 měsíce po vstupu do prvního ročníku. Po přechodu do prvního ročníku běžně uváděly silnou nespokojenost s neočekávaným poklesem komunikace mezi rodiči a školou. Autorky tohoto výzkumu tvrdí, že je třeba zajistit dostupnost efektivních komunikačních kanálů mezi rodiči a učiteli.

Jirásko (2020) se též vyjadřuje k potřebě matek ohledně komunikace a spolupráce se školou. Tvrdí, že matky oproti otcům spolupracují se školou daleko častěji a raději. Jirásko (2020) to přisuzuje tomu, že spolupráce se školou se u otců nenachází na horním patře důležitých hodnot jejich žebříčku, vzhledem k jejich velké časové zaneprázdněnosti.

Z výzkumu prováděného společností EDUin v ČR v roce 2011 vyšlo, že rodiče si přejí být informováni ve frekvenci jednoho měsíce osobní konzultací s pedagogem a nejvíce o prospěchu a chování dítěte, o jeho slabých i silných stránkách, způsobů výuky na škole, zařazení dítěte do kolektivu, akcích školy a nabídce volnočasových aktivit.

Dle Walterové (2010) a jejího výzkumu v českém školství jsou rodiče školáků celkově spíše spokojeni s komunikací s učiteli svých dětí, nejvíce jsou spokojeni právě s obsahem a intenzitou komunikace. Nadpoloviční většina dotazovaných rodičů odpověděla, že je učitele pravidelně informují o výsledcích svých dětí a o tom, co se jejich děti ve třídě učí, a také jim dávají účinné rady, jak mohou doma dítěti pomoci s učením.

Franclová (in Helus et al., 2012) provedla v roce 2010 výzkum formou rozhovorů s 56 rodiči, jejichž dítě v roce 2009 zahájilo školní docházku. Během rozhovorů došlo na otázku, zda rodiče během docházky dítěte do školy řešili nějaký závažnější problém a co v té chvíli očekávali od třídní učitelky. Rodiče očekávají od učitelky především komunikaci, spolupráci, hledání společného řešení. V mnoha případech byli rodiče zaskočeni pasivitou učitelky při řešení výchovných a vzdělávacích problémů.

3.1.2 Spolupráce

Rámcový vzdělávací program nám vytyčuje přesně dané rámce, podle kterých se uskutečňují etapy vzdělávání v ČR – předškolní, základní a střední vzdělávání. Pro naši práci je stěžejní Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který byl v našem školském systému zaveden v roce 2004 a poté několikrát upraven, přičemž k nejnovější úpravě došlo v červnu 2023. Takto popisuje podmínky spolupráce školy a rodičů, potažmo zákonných zástupců:

- Funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k zákonným zástupcům žáků, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem;
- setkávání se zákonnými zástupci žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání řešení problémů žáků týkajících se jejich výchovy a vzdělávání;
- vzdělávací strategie otevřená vůči zákonným zástupcům žáků;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu zákonných zástupců žáků;
- prostor pro setkávání učitelů se zákonnými zástupci žáků;
- školní poradenství pro zákonné zástupce žáků ve výchovných otázkách, otázkách učení žáků, včetně problematiky podpůrných opatření;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti zákonných zástupců žáků ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti.

(RVP ZV, 2023, s.151)

Autoři Rámcového vzdělávacího programu komplexně popsali, jak může fungovat vzájemná spolupráce, nicméně z dokumentu se nedá vypožorovat intenzita vztahů a skutečná hloubka, s čímž souhlasí i Jirásko (2020) a dodává, že se nedá vypožorovat ani opravdový společný zájem všech stran o naplňování cílů a vytváření bezpečného školního prostředí. (Jirásko, 2020)

Srozumitelnější a přesnější pravidla či doporučení spolupráce rodičů a školy předkládají autorky vzdělávacího programu „Začít spolu“ formou desatera pro spolupráci školy a rodiny. (Šulová, 2014)

Je třeba zvážit, co rodiče očekávají od vztahů mezi domovem a školou, a následně to použít jako základ pro navázání pevných, pozitivních vztahů. (Dockett & Perry, 2007)

Kvalitní práce s rodiči znamená vhodně pracovat v několika vrstvách: nabízet rodičům prostor pro spolupráci, dobře s nimi komunikovat, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a získávat je od nich, vytvářet s nimi přátelský vztah, řídit je tak, aby předávali správné vzdělávací návyky svým dětem, nabízet jim účast na životě školy a třídy, stmelovat je a ukazovat jim, že oni a škola jsou jeden tým. (Čapek, 2013, s. 18)

Čapek (2013) tvrdí, že učitel získá rodiče ke spolupráci zejména hlavně profesionalitou, vhodnou komunikací, optimismem a pozitivním postojem a vstřícností.

Profesionalitu popisuje Čapek (2013) jak ve vztahu k dítěti a to, že učitel dokáže dětem poznatky předat moderními způsoby, motivuje je a aktivizuje, tak i ve vztahu k rodiči, respektive v míře zapojení rodičů do života třídy. Učitel vysvětluje rodičům možnosti zapojení do výuky, neformálních aktivit, a také ujasní povinnosti a práva rodičů.

Totéž potvrzuje i izraelská studie a tvrdí, že spolupráce s rodiči je založena na profesionalitě učitelů. Zároveň doporučuje vyšší proškolení učitelů, jak pracovat s rodiči, protože zapojení rodičů do škol se zintenzivňuje. (Addi-Racah & Grinshtain, 2022)

Profesionalita učitelů je komplexní a dynamický koncept, který je v různých zemích vnímán různě. Například v nizozemských základních školách bylo zjištěno, že učitelé s

několikaletou praxí se cítí nejistě, pokud jde o jejich schopnost budovat pevné vztahy s rodiči. (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022)

Oproti tomu studie provedená ve Švýcarsku uvádí, že existují učitelé, kteří svou profesní roli zapojování rodičů vnímají jako přirozenou součást své práce a aktivně tak s rodiči spolupracují. Uvědomují si, že dnešní škola je pro rodiče neznámá, a proto se jí snaží těm rodičům zpřístupnit. (Egger et al., 2015)

3.1.3 Role rodičů v rámci spolupráce

Ve vztahu ke škole zauímají rodiče různé role, respektive ty role jsou rodičům ve škole vymezovány. Šedřová (in Rabušicová, 2004) shrnuje poznatky ze zahraniční literatury a popisuje čtyři základní varianty rolí, kterými jsou role rodičů jako klientů, partnerů, občanů a v poslední řadě roli rodičů jako problému.

Klientskou roli rodiče projevují při výběru školy, ať už při vstupu do prvního ročníku či změnou školy v případě jejich nespokojenosti.

V České republice mají rodiče právo vybrat si základní školu, do které bude jejich dítě docházet. Právo volby je dáno školským zákonem č. 561/2004Sb., podle kterého žák chodí do základní školy ve školském obvodu (tzn. do spádové školy) nebo do základní školy, kterou zvolí zákonný zástupce.

Slámová (2023) tvrdí, že pokud rodiče žijí v okolí spádové školy, která má špatnou pověst, mohou využít svůj sociální a ekonomický kapitál, aby získali přístup ke kvalitnější škole.

Role rodičů jako partnerů je vnímána v rámci rovnocenného vztahu se školou. Rodiče a zástupci školy se navzájem respektují. Rodiče se ve vztahu ke škole mohou dostávat do dvou forem partnerských rolí. Mohou být výchovní partneři, kteří jednájí v zájmu péče svého dítěte, nebo sociální partneři, kteří jednájí v zájmu rozvoje školy jako instituce a mají zájem o vzdělání celé třídy, nejen svého dítěte. (Rabušicová, 2004)

Rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám, a to hlavně ve školských radách, obecních zastupitelstvech a komunitních organizacích.

Role rodiče jako problému na rozdíl od ostatních výše definovaných rolí nevyjadřuje teoretický koncept, ale spíše vyjádření jistého negativního vymezení předcházejících konceptů. Je odvozen spíše z praxe škol než z teoreticky zdůvodněného východiska. Dělí se do tří základních podob: nezávislé, špatné a snaživé. Skupina rodičů, která by se dala označovat jako „nezávislá“, udržuje se školami svých dětí minimální kontakty. Hodnoty těchto rodin mohou být jiné než hodnoty předávané školou, tudíž rodiny nemají potřebu spolupracovat se školou. Jde jim o blaho dítěte a rozvíjení jeho individuality. Nejčastěji zajišťují alternativní zdroje vzdělávání. Skupina rodičů označená jako „špatné“ neprojevuje zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a nepodporuje jejich učení. Nezajímají se o záležitosti školy. Skupina rodičů označená jako „snaživí“ je naopak přehnaně aktivní v kontaktu se školou. Tito rodiče po učitelích požadují jasné zprávy o pokroku dětí, formulace vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve výchově a vzdělávání, apod. Potíž s těmito rodiči tkví i v časové náročnosti komunikace. (Rabušicová, 2004)

Rabušicová a kol. (2004) provedla výzkum zaměřený na mapování situace na českých školách ohledně těchto rodičovských rolí. Výzkum byl proveden pomocí dotazníku a ukázal, že českým rodičům je připisována jednoznačně role klientská, dále že podle učitelů vykazuje rysy partnerského přístupu přibližně třetina rodičů, přičemž jde spíše o partnerství se zřetelem na prospěch vlastního dítěte, tedy partnerství výchovné než se zřetelem k prospěchu školy, tedy sociálního partnerství.

Ohledně role rodičů jako problému bylo provedeno výzkumné šetření formou rozhovorů, které uskutečnila Pulišová (2016). Bylo zjištěno, že učitelé mají samozřejmě špatné vztahy s rodiči pasivními, kteří o školu nejeví zájem. Větší starosti však mají učitelé s rodiči přehnaně aktivními, kteří je zahlcují neustálými požadavky. Lze tuto učitelovu nespokojenost vnímat jako strach o udržení si své pozice profesionála a odborníka.

3.1.4 Formy spolupráce

Čapek (2013) řadí mezi základní formy interakce mezi školou a rodinou vítání a přijímání rodičů, dvousměrnou písemnou zprávu o dítěti, ke které se vyjadřuje škola i rodiče, individuální konzultace, pololetní rodičovské schůzky, sdružení rodičů, radu školy, školní publikace, právo rodičů vidět záznamy o dítěti, respektování přání rodičů a vnímání školní

výchovy jako služby rodičům. Tyto interakce vnímá Čapek jako naprostý základ, nicméně je toho názoru, že ani tento základ není na většině škol plněn odpovídajícím způsobem.

Mezi ty nejdůležitější spolupráce školy s rodinou Čapek (2013) řadí třídní schůzky a individuální konzultace, informační schůzka pro rodiče prvňáčků, dny otevřených dveří, koncerty a vystoupení pro rodiče, výtvarné dílny pro rodiče s dětmi, rodič jako návštěvník vyučování, rodič jako asistent při vyučování, rodič jako expert na svůj obor (asistence rodičů při učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmu), rodič jako pomocník při výletech a exkurzích, rodič ve školní radě, rodič v organizaci na podporu školy a setkávání absolventů z řad rodičů. (Čapek, 2013, s. 28)

Účast rodičů ve třídách není zatím úplně běžná v praxi, avšak některé školy už zapojují rodiče do výuky. Tato spolupráce rodičů se školou má tři výhody. Rodiče získávají lepší představu o práci dítěte, o systému výuky a práci učitele, a učitel zase naopak oceňuje zájem ze strany rodičů, výuka se zpestřuje. (Šulová, 2014)

Mezi méně obvyklé, ale možné formy spolupráce školy s rodiči Čapek (2013) řadí například návštěvu učitele v rodině žáka nebo spolupráci s rodiči při výběru vhodných výletů pro děti a jejich následná asistence na výletu.

V rámci budování spolupráce školy s rodiči předškolních dětí lze zmínit například dny otevřených dětí pro rodiče a budoucí prvňáčky, které mohou po škole provázet například žáci starších ročníků. Rodiče i jejich budoucí prvňáčci se mohou jít podívat do vyučování nebo se do něj rovnou zapojit. Do školy je možno přizvat i odborníka (např. školního psychologa) a uspořádat pro rodiče přednášku o náročnosti nástupu do prvního ročníku nebo adaptaci dětí na výuku. (Autorský tým NPI ČR, 2023)

3.1.5 Třídní schůzky

Třídní schůzka je pravděpodobně nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči. Není pouhým prostředkem, jak informovat o známkách a předat informace o školním výletu. Mimo jiné může učitel prostřednictvím třídních schůzek vysvětlovat rodičům základní pedagogicko-psychologické zákonitosti, způsoby hodnocení a může ukázat, jak se změnilo vzdělávání od doby, kdy byli sami žáky. Je to také ukázka života školy a její filozofie, předvedení

výukových prostředků a prezentace učitele jako odborníka na třídu jako celek a na každého žáka jako jedinečnou individualitu. (Čapek, 2013)

Na základní škole jsou obvykle čtyři třídní schůzky do roka, obvykle jsou tyto termíny vázány na uzavírání klasifikačních období. Což naznačuje, o co především na těchto schůzkách jde, a tím je prosté seznámení s prospěchem a chováním dítěte.

Klasické třídní schůzky jsou rozloženy do dvou částí. V první části učitel frontálně tlumočí skupině rodičům informace týkajících se všech. Druhá část bývá věnována individuálnímu informování o prospěchu a chování žáků. (Šed'ová, in Rabušicová, 2004) Nicméně dle Šed'ové (in Rabušicová, 2004) je toto možná příčina toho, proč někteří rodiče mají tendenci se třídním schůzkám vyhýbat, protože je třeba zamyslet se nad tím, do jaké míry tvoří takto organizovaná platforma základ pro kvalitní komunikaci. Učitelé zahrnutí do jejího výzkumu opakovaně upozorňovali na to, že se třídních schůzek neúčastní právě ti rodiče, s nimiž by potřebovali nejvíce mluvit, tedy například rodiče problémových dětí.

V dnešní době ale začíná být čím dál více populárnější nový model třídních schůzek. Jedná se o tzv. tripartity, trojstranná jednání neboli setkání tří stran. Tripartita je individuální setkání rodiče, dítěte a učitele, při kterém je dítě tím nejaktivnějším účastníkem. To, jak na tom dítě je, se rodič totiž dozvídá od samotného dítěte, které prezentuje a hodnotí svou práci. Takto pojatá schůzka redukuje informační šumy, které mohou vést k dohadům. Dítě se tak nemusí bát toho, co se rodič ve škole dozví a co na něj s učitelem vymyslí. Pokud dojde k nějakému problému, rovnou se na tripartitě hledá možné řešení onoho problému. Je možné, že tento způsob třídních schůzek může zvednout ochotu rodičů se třídních schůzek účastnit a do škol tak můžou začít přicházet i rodiče slabších žáků, kteří se jinak konzultacím spíše vyhýbají. (Pospíchalová, 2018)

3.1.6 Spolupráce rodiny a školy ohledně domácí přípravy

Domácí přípravu na školu lze vnímat jak z dlouhodobého hlediska jakožto průběžné podněcování dětské zvědavosti a posilování pozitivních vztahů ke škole i znalostem celkově, tak i z hlediska krátkodobého jakožto pomoc rodičů naučit dítě se učit, pomoc při domácích úkolech, apod.

A právě společné domácí úkoly se mohou stát pro některé rodiny černou mûrou všech zúčastněných nebo se mohou stát dobrým základem pro pozdější učební a pracovní návyky dítěte. (Šulová, 2014)

Vypracovávání domácích úkolů má bezprostřední vliv na výkon a učení dítěte, posiluje jeho kritické myšlení a zlepšuje studijní návyky a jeho postoj vůči učení. Další přínos spočívá v posilování schopnosti dítěte řídit sebe sama a formovat vlastní disciplínu. Nesporný pozitivní dopad má domácí úkol na množství zapamatované látky, která byla probrána ve škole, je-li vypracován v určitém nepříliš dlouhém časovém úseku od výkladu samotného. (Šulová, 2014, s. 144)

Specifickou je domácí příprava dětí prvního ročníku. U začínajících školáků jde totiž spíše více o postupné přivýkání si na povinnosti, pracovní návyky, osvojování si základních studijních dovedností, organizaci času než o osvojování si znalostí. S tímto souhlasí i Šulová (2014) a dodává další důležitý faktor a tím je, že v těchto ročnících jde ale také o to, že dítě a rodič spolu tráví čas. V některých extrémních případech je totiž domácí příprava a pomoc rodičů dítěti s úkolem jedinou příležitostí ke vzájemné komunikaci.

Dítě plněním domácích úkolů také mimo jiné plní nově zavedené hygienické pracovní požadavky, zvyšuje vlastní motivaci k učení, apod. Zároveň však může mít domácí příprava i negativní účinky. To se stává hlavně tehdy, je-li délka a náročnost domácí přípravy neúměrná vývojovému stupni dítěte či jeho osobním možnostem nebo domácí příprava nepřináší efekt pro školní výkon. Negativní emoce nad domácí přípravou mohou posílit negativní postoj vůči učení celkově. (Šulová, 2014)

Šulová (2014) za pomoci dotazníku zjišťovala postoj žáků 1. a 2. ročníku k domácím úkolům. Bylo zjištěno, že míra pomoci rodičů s domácími úkoly ovlivňuje to, jak děti smýšlí o prospěšnosti domácích úkolů.

Jednoznačně proti domácím úkolům se staví Čapek (2013), který tvrdí, že nejlepší domácí úkol je žádný domácí úkol. Odvolává se na kritiku domácích úkolů jakožto prvek podporující nerovnost ve vzdělávání a zadávání domácích úkolů jakožto kompenzaci učiva, které učitel v hodinách sám nestihl. Nerovnost vzniká právě v důsledku různé podpory rodičů při plnění domácího úkolu. Pokud už učitel domácí úkol zadávat musí, měl by podle

Čapka (2013) být dobrovolný, mít otevřené řešení a jeho zpracování by mělo být posíleno odměnou učitele. Dále by měl být zábavný a měl by reflektovat rozdílné schopnosti a dovednosti žáků, neměl by být náročný a neměl by se spoléhat na pedagogickou práci rodičů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se dne 4.5.2023 vyjádřilo k problematice zadávání domácích úkolů. MŠMT doporučuje zadávat domácí úkoly jako dobrovolné, ale nesmí být přenášením zodpovědnosti za vzdělávání na rodinu. Dle MŠMT domácí úkoly není vhodné známkovat, a dokonce je i zcela nepřípustné hodnotit nevypracované domácí úkoly, například známkou 5. Pravidla zadávání domácích úkolů stejně tak jejich hodnocení by měla být konkretizovaná ve školním řádu. (Černý, 2023)

Specifická situace je v 1. ročníku ZŠ, kdy je podpora rodiny skutečně velmi žádoucí (např. je třeba přečíst žákům doma zadání, naslouchat hlasitému čtení, dohlédnout na správné sezení a úchop tužky atd.). Pravidelně se opakující činnosti v domácí přípravě mohou pro mladší žáky znamenat jistotu formy a významnou pomoc na cestě k samostatnosti a jsou pro ně velkým přínosem. V tomto období je proto v zájmu dítěte obrátit se na zákonné zástupce se žádostí o spolupráci, zároveň je přitom maximálně podpořit a respektovat rozdílnost podmínek pro domácí přípravu. (Černý, 2023, s.2)

3.2 Vzájemná očekávání

Pro tuto práci je stěžejní názor rodičů, ale i reakce na názory rodičů. Zde jsou předchozí výzkumná šetření, z kterých si lze udělat určitý obrázek o tom, jakého učitele by si rodiče pro své dítě představovali a jakého rodiče vnímají učitelé jako ideálního.

Výzkumu Simonové (2017) zkoumající charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů se účastnilo 2008 rodičů dětí předškolního věku. Od pedagoga očekávají, že se bude snažit zajistit dětem co nejvíce pocit bezpečí, osobní pohody a bude je přiměřeně a pozitivně stimulovat. Měl by být schopný motivovat děti, aby se jim ve škole líbilo a učení je bavilo. Rodiče očekávají učitele, který bude jednat klidně, vlídně, vstřícně, trpělivě, tolerantně a spravedlivě.

V roce 2009 byl realizován Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání na zakázku MŠMT agenturou STEM/MARK a zahrnoval i dotazování rodičů základních škol. Výzkumu se účastnilo 583

rodičů. Bylo zjištěno, že u rodičů je na prvním místě odbornost učitele, jeho didaktické dovednosti, mezi které patří i atraktivní metody výuky, dále přátelský přístup, smysl pro humor, objektivita a spravedlnost.

V rámci výzkumu Pecháčkové et al. (2014) byl proveden polostrukturovaný rozhovor s 44 rodiči. Rodiče chtějí u učitele větší informovanost a možnosti spolupráce, individuální a profesionální přístup. Ideální učitel by měl být přátelský, vstřícný, tolerantní, komunikativní, kreativní, inteligentní, s přirozenou autoritou, smyslem pro humor a férovým přístupem ke všem dětem. Na jedné straně rodiče chtějí férové jednání a rovný a férový přístup ke všem dětem, na straně druhé naopak často vyžadují individuální přístup ke svému dítěti.

Výzkum Dačevové a Němce (2022) s názvem Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají? probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s 9 respondenty a ukázal, že rodiče požadují, aby učitel byl vstřícný, férový a čestný. Rodiče chtějí, aby učitel dodržoval sliby, věřil ve schopnosti žáků a měl kladný vztah k dětem. Z didaktických dovedností učitele by měl být schopný vysvětlit učivo, umět děti zaujmout, naslouchat jim, přistupovat k nim individuálně. V rámci osobnostních dovedností by měl učitel ovládat svůj temperament, měl by být empatický, schopný sebereflexe a mít jasno sám v sobě.

Za velice zajímavé zjištění považujeme skutečnost, že požadavek na pedagogické vzdělání se objevil pouze ve dvou výpovědích. Tato skutečnost může vést k úvahám, že pro rodiče může být role učitele na 1. stupni základní školy více spojena s osobnostními předpoklady – jaký učitel je – než se vzdělanostními předpoklady, tedy co umí, v jakém oboru je odborníkem. Další možností je i to, že rodiče berou vzdělání pedagoga za samozřejmost, a proto ho ve výpovědích neuváděli či nezdůrazňovali. (Dačevová & Němec, 2022, s. 71)

Na výše zmíněných výzkumech si lze udělat určitý obrázek o tom, jakého učitele pro své dítě by si rodiče představovali, či jakého učitele vidí jako ideálního. Výpovědi se více méně opakují, rodiče žádají u učitele odbornost a didaktické dovednosti. Rodiče chtějí, aby měl učitel atraktivní metody výuky, byl schopen žákům vysvětlit učivo a nadchnout je a motivovat k získávání dalších poznatků. Učitel by měl být spravedlivý, ale zároveň s individuálním přístupem pro jednotlivé děti. Dále by měl být komunikativní, přátelský,

vstřícný, klidný, inteligentní, empatický, trpělivý, tolerantní, apod. Měl by mít smysl pro humor a měl by být schopný sebereflexe.

Jak vidí učitelé ideálního rodiče, můžeme zjistit například z výzkumu Pechačkové a spol. (2014), kde bylo formou polostrukturovaného rozhovoru zjištěno, že rodič by měl být kooperativní, komunikativní a měl by mít zájem o vzdělání svého dítěte, nebo z výzkumu Šed'ové (2009), kde bylo taktéž formou rozhovorů zjištěno, že rodič by neměl přehnaně vnucovat nevyžádané podpůrné aktivity a měl by spolupracovat se školou formou tzv. tichého partnerství, kdy rodič umí odhadnout, co se od něj očekává, a zároveň ví, že přílišná aktivita by spíše uškodila, samozřejmě se dokáže podrobit požadavkům školy a nenápadným způsobem je schopný ovlivnit některé procesy, které na půdě školy probíhají.

Výzkum Šed'ové (2009) přináší ale i další zajímavý výsledek a to, že učitelky si představují dobrého rodiče jako někoho, kdo připraví svačinu, obalí sešity, podepíše úkoly a sjedná pořádek v aktovce. Tato materiální péče je pro učitelky z tohoto výzkumu indikátorem zájmu rodiče. Nároky na dobrého učitele tedy nejsou vysoké a netýkají se příliš jádrové činnosti školy, tedy vzdělávání a učení. Dobrý rodič nemusí být nějak zvlášť aktivní, ale měl by být v kontaktu s učitelem, když ho učitel k tomu vybízí, což lze charakterizovat jako podepisování zpráv od učitelky a účast na třídních schůzkách. Rodič by neměl lpět na známkách, ale měl by se zajímat o skutečný výkon dítěte.

4 Učitel

4.1 Profese učitele

Učitelskou profesí lze charakterizovat jako sociální pracovní roli, která je spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na žáka v rámci jeho chování, přesvědčení a cítění, a zároveň předávat žákovi znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. (Průcha et al., 2013)

Kořa (in Vališová & Kasíková, 2011) popisuje učitelskou profesí jako intelektualizovanou, jejíž náplní je duchovní činnost a jejíž smyslem je především účast na předávání kulturního dědictví a uvádění nových generací do světa dospělých.

Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena, tedy na děti. (Kořa, in Vališová & Kasíková, 2011, s. 15)

Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Což znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, do kterého jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí. Poslání učitele nespočívá pouze v tom, že zvládne učivo či bude mít znalosti o věcech, které vyučuje, a nabude didaktické schopnosti a metodické postupy. Učitel musí být v první řadě osobností, která se stane nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti. (Kořa, 2009)

Vašutová (2007) na rozdíl od Koti nepovažuje učitelství za pouhé poslání, ale za náročnou práci v oblasti vzdělávání a výchovy. Být učitelem pro ni znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace a za její přípravu pro budoucí život.

To, jak učitel vykonává své povolání, má totiž výrazný podíl na formování lidských bytostí a může ovlivnit i individuální životní dráhy. Veřejnost spíše často zajímají výsledky vzdělávacího úsilí, respektive vytváření předpokladů pro uplatnění na trhu práce, nicméně vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší a podílí se i na formování celých osobností dětí. (Kořa, in Vališová & Kasíková, 2011)

4.1.1 Kvalifikace učitele

Zákonné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, vč. odborné kvalifikace učitelů prvního stupně základní školy, upravuje zák. č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění (dále jen “ŠZ”), spolu se zák. č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, v platném znění (dále jen “ZoPP”),

ZoPP upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka v § 3 a dále kvalifikační předpoklady učitele 1. stupně základní školy ve svém § 7 v korekci s § 22 odst. 10 ZoPP.

Dle § 3 ZoPP je pedagogickým pracovníkem ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

Dle § 22 odst. 7 ZoPP, který praví, že „právníkům osobám vykonávajícím činnost školy nebo školského zařízení umožňuje, aby zajišťovali výchovu a vzdělávání po nezbytnou dobu a v nezbytném rozsahu pedagogickým pracovníkem, který nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace, pokud prokazatelně nemůže tyto činnosti zajistit pedagogickým pracovníkem s odbornou kvalifikací.“ Za podmínek v tomto ustanovení uvedeném může ředitel školy v závažných odůvodněných případech na pozici učitele 1. stupně základní školy, zaměstnat i osobu, která zákonem vyžadovanou odbornou kvalifikaci nesplňuje.

Hojně diskutovaná novela zák. č. 183/2023 Sb., kterým se mění ŠZ a ZoPP účinná dnem 1. 9. 2023, resp. 1. 1. 2024 pro ŠZ, do kvalifikačních požadavků na výkon činnosti, resp. na odbornou kvalifikaci nezbytnou pro učitele 1. stupně základní školy, zásadně nezasáhla. Pro odbornou kvalifikaci učitele 1. stupně základní školy, tak nadále platí shora uvedené a nelze využít uznávání odborné kvalifikace ze strany ředitele dotčené základní školy až na dobu 3 let od nástupu do profese, neboť toto bylo uvedenou novelou umožněno pouze pro uznávání odborné kvalifikace učitelů 2. stupně základní školy a střední školy.

Nicméně splnění předepsaných požadavků v rámci vysokoškolské přípravy je sice nutné, ale jedná se o pouhý soubor předpokladů, který není nutně zárukou dobrého učitelství. (Kof'a, in Vališová & Kasíková., 2011)

„Skutečností, kterou autoři příruček o profesi učitele neradi přiznávají, je, že primární autorita učitele je odvozena z kvalifikačního vysokoškolského diplomu a z úředních předpisů. Od nich se totiž odvíjí základní „právo“ učitele požadovat po druhé lidské bytosti vůbec nějaký výkon.“ (Koš, in Vališová & Kasíková, 2011, s. 24)

Profesní odpovědnost je založena na odborných znalostech a dovednostech. Pokud učitel nemá odborné znalosti, hledá jakési pseudopedagogické cesty, objevuje objevené, a přitom se velmi vyčerpává na úkor efektivnosti pedagogických procesů. (Vašutová, 2007)

Intuitivní učitelství je založené často na přístupu pokus-omyl, tedy na lidové či laické pedagogice, která vychází z dojmologie, mýtů, intuitivních představ a nezdůvodněných názorů. Nedá se zpochybnit, že existují mezi učiteli bez řádného vzdělání kvalitní učitelé, nicméně je limitován jejich celoživotní profesní růst a zkvalitňování jejich práce. Jsou důležité jak znalosti oboru, tak oborově didaktické znalosti, protože umět obor samo o sobě neznamená umět ho učit. (Wildová & Spilková, 2014)

Je zřejmé, že lékař také nepůjde operovat bez dostatečné kvalifikace. Tento názor zastávají i Wildová a Spilková (2014) a dávají potřebu řádného vysokoškolského vzdělání učitelů do kontrastu s jinými profesemi. „Zrovna tak jako lékař bez znalostí anatomie, inženýr bez znalostí konstrukce mostu, jaderný fyzik či chemik bez znalostí fyzikálních a chemických zákonitostí, tak i učitel bez znalostí oboru, pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky může způsobit ve vývoji dítěti fatální škody.“ (Wildová & Spilková, 2014, s. 425)

Novela ZoPP v roce 2023 přinesla mnoho diskuzí o profesionalizaci a de-profesionalizaci učitelského povolání. Tato novela je téměř identická s verzí, která 2019-2021 neprošla úspěšně legislativním procesem. (Spilková, 2018) V návaznosti na návrh novely zákona z roku 2021 je nutno uvést vyjádření z praxe, a to ředitele Scioškoly v Praze 11 Jiřího Hokše, který se vyjadřuje k problematice nekvalifikovaných uchazečů o učitelské profese:

Na naše výběrová řízení přicházejí takoví zájemci velmi často. Mnoho z nich má zkušenosti s prací s dětmi například z vedení různých dětských kolektivů, působili předtím třeba jako lektoři kroužků nebo vedoucí skautských oddílů. Někteří z nich přitom prokazují lepší didaktické dovednosti a znalosti výukových metod

než absolventi pedagogických fakult. V době, kdy je na trhu práce učitelů málo, by měl stát školám usnadnit zaměstnávání uchazečů, kteří mají k výkonu učitelské profese předpoklady, byť nemají diplom z pedagogické fakulty. Ostatně za kvalitu pedagogického sboru, jeho vedení a rozvoj odpovídá vedení školy. (Mazancová, 2021)

4.1.2 Profesionální kompetence učitele

A právě v přípravě učitele neboli procesu profesionalizace se začínají formovat profesní kompetence učitele. Kompetence absolventa pedagogické fakulty jsou takzvaným nezbytným jádrem, které se nadále rozvíjí v průběhu profesní dráhy, získávání zkušeností a dalším vzděláváním. (Vašutová, 2007)

Nejnovější kompetenční rámec sestavilo MŠMT (2023). Tento rámec by měl sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů na pedagogických fakultách a nese jistou formativní funkci, kdy například studenti a studentky mohou sami vyhodnocovat své kompetence.

Helus (2009) charakterizuje kompetence učitele jako teoretickou i praktickou vybavenost zvládat problémy a úkoly, které vyplývají z jeho povolání. Kompetence činí z učitele tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit a zároveň nést za ně zodpovědnost před školními orgány, vedením školy, žáky a jejich rodiči.

Profesionální kompetence lze také vymezit jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají rozsah výkonu profese v rámci znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. (Vašutová, 2004)

Profesionální kompetence lze považovat za normu představující standardní kvality učitele, jež jsou požadované pro výkon učitelské profese odpovídajících cílům vzdělávání, funkcím školy a činnostem učitelů v reálném prostředí školy. Tyto kompetence dle Vašutové (2007) nejlépe charakterizují způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti a jsou naprosto nezbytné pro výkon profese učitele.

V rámci kompetence předmětové má učitel osvojené znalosti aprobačního oboru, je schopen transformovat poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů a vytvářet vzájemné mezipředmětové vazby.

Pro splnění kompetence didaktické a psychodidaktické učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině, přičemž by měl přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy. Dále by měl ovládat rámcový vzdělávací program a na jeho základě vytvářet školní vzdělávací program a pracovat s ním při tvorbě projektů vlastní výuky. Tato kompetence zahrnuje i využívání vhodného hodnocení vzhledem k vývoji a individualitě jednotlivých žáků a požadavkům konkrétní školy.

V rámci pedagogické kompetence se učitel dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání, zároveň ovládá procesy a podmínky výchovy v teoretické i praktické rovině a má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

Pro naplnění kompetencí diagnostické a intervenční učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování, jak už v rámci individuální diagnostiky žáka, tak v rámci diagnostiky sociálních vztahů ve třídě. Učitel dovede identifikovat žáka se specifickými poruchami učení či nadaného žáka a je schopen adekvátně uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Reflektuje tedy vzdělávací potřeby a zájmy žáků, ale zároveň i změny vzdělávacích podmínek ve své vzdělávací práci. Dále je schopen řešit také školní výchovné situace a výchovné problémy.

Tyto kompetence shrmažďuje MŠMT (2023) do oblasti 1, která se nazývá Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, kdy v kompetenci učitele je rozumět vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjet a didakticky jej zprostředkovat žákům v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, a oblasti 2, která se nazývá Plánování, vedení a reflexe výuky.

V rámci kompetencí sociální, psychosociální a komunikativní učitel utváří příznivé pracovní klima ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky. Učitel dále ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě a škole, dovede využít efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči. (Vašutová, 2007)

Tyto kompetence MŠMT (2023) uvádí v oblasti 3, která se nazývá Prostředí pro učení, kdy učitel vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky k chování podporujícímu učení a ke

spolupráci, a v oblasti 5, která je pojmenovaná jako Profesní spolupráce a která se věnuje spolupráci s kolegy, ale i vstřícné komunikaci a spolupráci s rodiči.

Další kompetencí je kompetence normativní. Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k jeho práci. Dytrtová a Krhutová (2009) ještě dodávají, že by se nemělo zapomínat na právní odpovědnost za bezpečnost žáků a odpovědnost za hygienické podmínky vyučování. Je třeba, aby učitel vykonával administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků. Tuto kompetenci MŠMT (2023) v rámci Kompetenčního rámce nezmiňuje.

Při kompetenci manažerské by měl disponovat schopnostmi a dovednostmi organizovat výukové i mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy. Měl by vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci žáků ve třídě. (Vašutová, 2007) Tuto kompetenci zmiňuje MŠMT (2023) v rámci vedení výuky.

Kompetence profesně a osobně kultivující se zaměřuje na učitele jako reprezentanta profese, kdy na základě profesní etiky dokáže argumentovat při obhájení svých pedagogických postupů. Učitel by měl ovládat široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, čímž dovede působit na formování postojů a hodnot svých žáků. Učitel by měl být schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání i v rámci reflexe své praxe. (Vašutová, 2007) Tyto kompetence lze zahrnout do kompetenční oblasti 6 od MŠMT (2023) s názvem Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.

V rámci kompetencí MŠMT (2023) na rozdíl od Vašutové (2007) zmiňuje ještě speciální oblast zpětné vazby a hodnocení, kdy učitel hodnotí žáky na základě kritérií a vede k němu je samotné, poskytuje a přijímá zpětnou vazbu, vede k tomu žáky a žákyně.

Události, nároky a očekávání v rámci počátku školní docházky mohou v dítěti vyvolat pocity radosti, ale naopak také může dojít k hromadění zátěžových situací, navozování pocitu selhání, zklamání, strachu a úzkosti. Franclová (2013) tvrdí, že to, co převládne v rámci těchto pocitů, ovlivní rozpoložení dítěte a jeho celkovou kondici, dokonce i jeho další školní kariéru, postoje ke vzdělávání a osobnostní vývoj.

Problematické počátku školní docházky je tedy třeba věnovat velkou pozornost. Jedná se totiž o velkou výzvu pro učitelovu profesionalitu. Franclová (2013) je toho názoru, že učitelé je

třeba řádně připravit, aby disponovali odpovídajícími poznatky, dovednostmi a kompetencemi využitelnými právě při počátku školní docházky.

Učitel na počátku školní docházky tedy sehrává klíčovou roli. Úkolem učitele je dobře rozumět vývojové fázi dítěte na počátku školní docházky a vycházet ze svých poznatků tak, aby byl odpovídajícím způsobem oporou v rámci osobnostního rozvoje a školní úspěšnosti svých žáků. Musí při tom brát v úvahu zralost jednotlivých dětí, a to tělesnou, kognitivní, emočně a motivačně postojovou.

4.1.3 Profesní činnosti učitele

Pro učitele je pracovním prostředím škola. Zde se setkává s kolegy, žáky a jejich rodiči. Většinu pracovní doby tráví učitel ve třídě, kde se věnuje vzdělávání i výchově žáků. Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jednotlivému žákovi v učení pomáhá, a právě to v praxi uskutečňovat. (Kyriacou, 2009)

Dle § 22bŠZ je pedagogický pracovník povinen vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, chránit, respektovat práva žáka, chránit bezpečí a zdraví žáka, předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních, vytvářet svým přístupem k výchově a vzdělávání pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí, podporovat jeho rozvoj, zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu žáků, a v neposlední řadě poskytovat žáku nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.

Tímto jsou ze zákona určeny základní složky povinností a činností učitelské profese. Vašutová (2007) vnímá jako hlavní profesní činnost vyučovací činnost, kterou dělí do tří etap: projektování, vyučování a hodnocení.

Projektováním je myšleno systémové promýšlení vyučování a vyjádření představy učitele o jeho vzdělávacích záměrech a o vyučovacích strategiích v konkrétních vzdělávacích podmínkách. Výsledkem projektování je tematický plán a příprava na vyučovací hodinu, které jsou ve shodě se školním vzdělávacím programem. V konkrétní přípravě na vyučovací hodinu musí učitel zohlednit cíle vyučování, výběr učiva, metody výuky, způsob zpětné vazby, hodnocení a celkovou organizaci hodiny.

Vyučování je praktické provedení učební jednotky ve formě interakce učitel-žáci. Učitel usiluje o dosažení cílů hodiny pomocí didaktických prostředků. Kyriacou (2009) do této činnosti řadí realizaci vyučovací jednotky, při které učitel využívá dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do výuky, a řízení vyučovací jednotky, při které učitel využívá dovednosti potřebné k takovému řízení učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.

Je samozřejmé, že metody a formy práce v prvním ročníku musí odpovídat věkovým zvláštnostem šestiletých dětí. Nejeftivnějšími metodami jsou takové, které umožní dětem získat potřebné vědomosti a dovednosti a současně budou rozvíjet jejich klíčové kompetence. (Kreisllová, 2008)

Při organizaci výuky by měl učitel prvního ročníku myslet na to, aby poskytoval dostatek času a příležitostí pro sdílení zkušeností, myšlenek a pocitů žáků. Dále by měl využívat jejich dřívější znalosti a vědomosti. Měl by vytvářet situace, při nichž děti spolupracují a pomáhají si, a měl by mezi nimi podporovat vzájemnou diskuzi.

Nelze opomenout fakt, že nejdůležitější činností pro poznávání světa byla v předškolním věku hra. V prvním ročníku má dítě najednou pracovat na zadaných úkolech ve škole. Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát. I ve školním věku je tedy hra nezbytná. Pro učitele prvního ročníku by tedy hra měla být jednou z často využívaných učebních metod, ať už se jedná o hru didaktickou, která má strukturovaný charakter, nebo hru volnou, kdy Kreisllová (2008) doporučuje v počátečních měsících školní docházky dětem poskytnout prostor pro volnou hru nabídkou různých stavebnic, stolních her a sportovního náčiní během přestávek a volných chvil.

Hodnocení je dle Vašutové (2007) konečnou etapou samotné vyučovací činnosti učitele. Jedná se o zpětnou vazbu pro aktéry vyučování, pro žáky i učitele. Tato činnost souvisí s dovednostmi kladení otázek, tvorby testů, objektivního hodnocení, využívání více způsobů hodnocení a využívání intervenčních pobídek ke zlepšení výkonu žáků. (Dyrtová & Krhutová, 2009)

Autorka práce vidí podstatu v hodnocení v tom, že hodnocení jako takové ovlivňuje žákovu motivaci k učení a poznávání a celý průběh učební činnosti, protože působí na emoce žáků.

S tím souhlasí Franclová (2013) a dodává, že hodnocení vyvolává pocity úspěchu, vítězství, radosti, úlevy, či naopak pocity vlastní ubohosti, směšnosti, strachu, nespravedlnosti, apod. Dále je ovlivněn vztah žáka ke škole, k učiteli a k sobě samému. Hodnocení může žáka podpořit v dalším vzdělávání, nebo mu naopak chuť do další práce vzít.

Známkování je tradiční způsob hodnocení, se kterým má zkušenost převážná část učitelů, rodičů a prarodičů. Učitel ale musí brát v úvahu, že děti se s něčím takovým ještě nesetkaly a pro mnohé není samozřejmé tento způsob hodnocení pochopit a emocionálně zvládnout.

Většinou je postup v prvních třídách takový, že učitel nejprve používá obrázky k ohodnocení výkonu žáka, později obrázky nahradí známkami, nejprve jedničkami a postupně se škála známek rozšiřuje.

Vzhledem k tomu, že je tento způsob hodnocení pro žáky na počátku školní docházky nový, nese s sebou spoustu problémových situací. Jednou z nich je moment, kdy dítě dostane první dvojku. První dvojka může dítě zbavit žádoucí sebejistoty a vzít mu elán. Rodiče vnímají tento moment jako zásadní a onu dvojku mohou považovat za hrubou necitlivost. Je třeba, aby učitel předcházel nedorozuměním uvážlivým zacházením se známkováním. Rodiče i děti by měli být na tento moment připravení. Učitel by měl komunikovat s rodiči, přizvat je ke spolupráci na vzdělávání jejich dítěte, dávat jim najevo rovnocenné partnerství, a učit je vnímat známku jako zpětnou informaci o probíhajícím procesu vzdělávání. Rodiče by měli být vedeni učitelem tak, aby byli svému dítěti emocionální podporou a pomohli mu postavit se racionálně k situaci, kterou dítě vnímá jako neúspěch. (Franclová, 2013)

Kreislová (2008) tvrdí, že hodnocení vyjádřené známkou má navíc velmi omezené možnosti. Je potřeba podávat informace nejen o vědomostech, ale také o snaze, pílí, vytrvalosti, tvořivosti a schopnosti spolupracovat, zejména v prvním ročníku.

Slovní hodnocení nachází své místo ve školách stále častěji. Písemná forma závěrečného vysvědčení sice zabírá spoustu času, je bezpochyby náročná, ale může učiteli, žákovi, a hlavně jeho rodině spoustu dát. Pro učitele slovně hodnotit znamená znát své žáky velice dobře, více o nich přemýšlet, a používat na základě znalostí o žácích pro ně vhodné učební strategie.

Profesní činností učitele, kterou Vašutová (2007) nezmiňuje, je činnost sebehodnocení učitele a sebereflexe práce. Ta slouží k sebekritickému hodnocení pedagogického působení učitele a ovlivňuje následný pedagogický záměr, jeho přípravu a samotnou realizaci. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Helus (2009) dodává, že je důležité reflektovat nejen své osobní pedagogické zkušenosti, ale i pedagogické zkušenosti ostatních učitelů, s nimiž učitel spolupracuje a se kterými se porovnává.

Mimo výše zmíněné rozdělení uvádí Vašutová (2007) i další činnosti učitele, které spadají do jeho profese.

Za velice důležitou považuje vedení třídy a výchovnou práci, která v posledních letech zaujímá značný podíl pedagogické práce učitele. Kyriacou (2009) popisuje dvě důležité složky pedagogických dovedností, které vedou k činnosti vedení třídy. První složkou jsou dovednosti uplatňované v rámci klima třídy, kdy jsou vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem založeny na vzájemné úctě a dobrém, uvolněném a důvěrném vztahu. Druhou složkou dovedností vedoucí k činnosti vedení třídy jsou dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.

Další činností je konzultační činnost, která plní funkce diagnostické, poradenské a informační. Konzultace na školách mohou mít např. formu třídní schůzky rodičů, třídnické hodiny se žáky, individuální konzultační hodiny pro žáky a rodiče, nebo návštěvy učitelů v rodinách. Návštěvy učitelů v rodinách jsou v České republice výjimečné, nicméně např. ve skandinávských zemích se jedná o běžnou praxi. (Vašutová, 2007)

Koncepční činnost učitele v současné době zahrnuje nejvíce tvorbu školního kurikula. Jedná se o projektování školních vzdělávacích programů, vytváření inovativních projektů vyučování, změny systému hodnocení žáků a organizace školy. Koncepční činnost je velice významná pro zkvalitňování konceptu školy.

Administrativní činnost znamená vedení agendy žáků, záznamy jejich hodnocení a osobního rozvoje, výkaznictví a podávání zpráv pro vedení školy, korespondence a v neposlední řadě i finanční účtování různých aktivit.

Operativní činnost zahrnuje organizační práci jako např. dozory o přestávkách, suplování za kolegy, účast na poradách učitelského sboru, dozor při školních výletech či jiných akcích školy.

Další činností je styk učitele s veřejností a spolupráci s místní komunitou, především rodičovskou.

Dále je potřeba zmínit činnost sebevzdělávací. Jedná se o celoživotní vzdělávání učitelů v oborech a předmětech, které vyučují, ale i v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické.

Všechny tyto zmíněné profesní činnosti tvoří celek, jenž charakterizuje specifčnost práce učitele, která se vyznačuje rozmanitostí činností a jejich vzájemným souběhem, kdy učitel v jednom dni vykonává současně několik činností., které spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. (Vašutová, 2007)

K doplnění činností učitele lze dodat, že učitelé střídají pestré formy působení, do kterých můžeme promítat představy o vzdělavateli, vychovateli, vědci, výzkumníkovi, psychoterapeutovi, utěšiteli, opatrovníkovi, řečníkovi, vypravěči příběhů, dramatickém umělcovi, klaunovi, kritikovi, kontrolorovi, soudci, duchovním vůdci a trenérovi. (Kot'a, in Vališová & Kasíková, 2011)

4.1.4 Profesionální dráha učitelů

Profesionální dráha učitelů popisuje objektivní vývoj, kterým prochází většina učitelů během své praxe. Průcha (2009) jej rozděluje do šesti etap, které nazývá volba učitelství, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace a profesní vyhasínání.

Fáze začínajícího učitele neboli profesní start je odstartována vstupem učitele do výkonu povolání. V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do procesu a pracovní povinnosti i zodpovědnost přebírá taktéž postupně. Naopak v učitelství začínající učitel přebírá plnou zodpovědnost a všechny povinnosti již od prvního dne, kdy nastoupí na své pracovní místo. Na škole může fungovat instituce uvádějícího učitele, který je zkušenější, stará se o učitele začátečníka a radí mu. Nicméně u nás i v zahraničí se projevuje tzv. šok z reality neboli profesní náraz, kdy začínající učitel zjistí, že není náležitě připraven na všechno, co jeho profesí obnáší. Mezi problémy způsobující šok z reality patří

to, že škola není dostatečně materiálně vybavena dle představ začínajícího učitele, sociální klima školy a postoj ředitele školy nejsou též dle představ. Ovšem mezi největší obtíže začínajících učitelů lze řadit práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování s udržením pozornosti žáků. (Průcha, 2009)

Fáze profesní stabilizace se také označuje jako období zkušeného učitele nebo období učitele jako experta. Nelze stanovit délku praxe, která by vymezovala, za jak dlouhou dobu od vstupu do profese se z učitele začátečníka stává učitel expert, jelikož je potřeba zohlednit interindividuální rozdíly v tomto vývoji. V charakteristice zkušeného učitele hrají velkou roli profesní kompetence učitele.

Fáze profesního vyhasínání, kdy můžeme učitele nazvat jako konzervativního či vyhasínajícího, je konečnou etapou a lze ji definovat i jako předdůchodovou fázi. Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci a provádí ji rutinně, bez nadšení. Vyučování jej velice vyčerpává a unavuje, má obavy ze styku s rodiči, nejeví zájem o další sebevzdělávání a veškeré pedagogické inovace. Průcha (2009) předkládá dva různé protichůdné názory na tuto fázi učitelské praxe. Na jedné straně se předpokládá, že učitel, který se nachází v poslední fázi své profesní dráhy, má za sebou zhruba 25-30 let praxe, díky kterým je vysoce zkušený. Na straně druhé je třeba zmínit, že s přibývajícím věkem či zvyšující se délkou učitelské praxe se můžou začít projevovat negativní jevy jako například narůstání konzervativních postojů, nástup rezignace a u některých učitelů může vzniknout tzv. efekt vyhasínání.

Průcha (2009) tvrdí, že se u nás tradují dvě rozdílná stanoviska ohledně vlivu délky praxe na její kvalitu. Prvním stanoviskem je, že učitelé s kratší délkou praxe jsou progresivnější, nejsou tradiční či konzervativní než učitelé s delší dobou praxe. Druhým stanoviskem je, že učitelé s delší praxí mají více zkušeností s výukou, pracují efektivněji, a tudíž i jejich žáci dosahují lepších výsledků ve vzdělávání.

Průcha (2009) rovněž ale také tvrdí, že není zatím dostatek výzkumů, které by jedno nebo druhé stanovisko potvrdilo, tudíž nelze vyvozovat nějaké generalizující tvrzení.

Holeček (2014) v rámci svého výzkumu na katedře psychologie FPE v Plzni v letech 1991-2013 prezentuje důležitý poznatek, který se týká začínajících učitelů do pěti let praxe. Žáci

na těchto učitelích ocenili velmi dobrou připravenost po stránce odborné či metodické, byli spokojeni i s osobnostními vlastnostmi těchto začínajících učitelů, nicméně byli nespokojeni s nedostatkem pedagogického taktu, nespravedlivým hodnocením, nevhodným postojem k žákům, neschopnosti přiznat chybu a neschopnosti řešit konfliktní situace.

Nicméně Kreislová (2008) je toho názoru, že v prvním ročníku je často daleko důležitější vztah k žákům a tvořivá práce učitele než dlouholeté pedagogické zkušenosti.

Ohledně samotného věku učitele belgická studie Geeraertse et al. (2021) přišla s tím, že mladým učitelům je připisován zájem o technologické změny, využívání ICT, kreativní a inovativní nápady. Naopak starší učitelé jsou charakterizováni jako sebevědomí, konzervativní. Dále se tvrdí, že starší učitelé mají rozsáhlé znalosti o daných předmětech a bezproblémově vedou třídu. V oblasti loajálnosti jsou ti starší loajálnější, a naopak mladší učitelé často uvažují o jiné profesi.

Totéž potvrzuje i Vašutová (2007) a tvrdí, že v některých regionech opouští učitelské pozice skupina učitelů, která spadá do věkové kategorie 30-50 let, protože se naskýtají jiné výhodnější pracovní možnosti.

Věkový průměr sborů se zvyšuje také proto, že nenastupují mladí učitelé, jak bylo uvedeno. Ve sborech zůstávají starší učitelé, buď pro svůj neměnný pozitivní vztah k učitelské profesi, nebo proto, že mají již omezené možnosti pro změnu zaměstnání. Stavy učitelů jsou pak doplňovány důchodci, kteří sice disponují dostatkem pedagogických zkušeností a žádoucí úrovní klasifikace, ale často vzhledem k vyššímu věku i zdravotnímu stavu nezvládají plně náročné školní situace. (Vašutová, 2007, s. 19)

4.1.5 Feminizace učitelské profese

Termínem feminizace učitelské profese je myšleno, že v profesi učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a žen, přičemž ženy tvoří výraznou většinu.

Průcha (2009) tvrdí, že jev feminizace je všeobecně považován za jeden z negativních rysů školského systému. „Předpokládá se, že nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských kádrů zvláště v základním školství u nás má negativní důsledky pro sociální a psychický vývoj mladých lidí.“ (Průcha, 2009, s. 183)

Vašutová (2004) dále rozvádí, že výkon profese „žensky laděný“ má u mladších žáků spíše pozitivní odezvu a u starších odezvu spíše negativní, může často dojít i k hrubému chování vůči učitelkám. „Také mnozí rodiče zneužívají „gender“ pozice učitelek a v jednání s nimi uplatňují nadřazenost i agresivitu.“ (Vašutová, 2004, s. 47)

Nicméně podle Průchy (2009) je vliv pohlaví učitele na úroveň jeho pedagogické práce neprůkazný. Tento názor dokládá na základě studie publikované Pelikánem na téma analýzy osobnosti učitele.

V zahraničí výzkumné studie hovoří následovně. Holmlund a Sund (2008) zkoumaly, zda má vliv na výsledky studentů stejné pohlaví učitele. Tento švédský výzkum ukázal, že genderové interakce nemohou vysvětlit rozdíl ve školním prospěchu studentů ve švédské vyšší sekundární škole. Oproti tomu Dee (2007) provedl výzkum v Pensylvánii s žáky 8. tříd a zjistil, že učitel osob stejného pohlaví má skutečně vliv na výkon studentů. Učitel stejného pohlaví jako student má pozitivní vliv na výsledky testů a vnímání předmětů onoho studenta. Dále je ovlivněno učitelovo vnímání chování studentů.

4.2 Osobnost učitele

Učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob. Dříve byl učitel označován jako osoba předávající poznatky žákům prostřednictvím vyučování. Nyní Průcha et al. (2013) zdůrazňuje subjektivě-objektivé role učitele v interakci se žáky a prostředím, kdy učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.

4.2.1 Struktura osobnosti učitele

Pojem osobnost lze v rámci psychologie vysvětlit jako individuální jednotu člověka, která se vyznačuje integrací, interakcí a směřováním k cíli. (Nelešovská, 2005)

Právě pedagoga osobnost má ve vyučovací a výchovné práci rozhodující úlohu. Vliv pedagoga nenahradí učebnice. Osobní příklad učitele a jeho osobnost jsou nenahraditelné. (Kohoutek, 2000)

Na učitele a jeho osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností úzce spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem. (Nelešovská, 2005, s. 11)

Helus (2009) dodává, že pokud je učitel sám rozvinutou osobností a ztělesňuje své osobnostní kvality svými postoji a svým jednáním, je pro děti nejúčinnějším podnětem k tomu, aby se jako osobnost také rozvíjelo. Nelešovská (2005) tuto myšlenku rozvíjí tím, že učitel za pomoci formování osobností svých žáků ovlivňuje budoucí podobu světa.

V rámci osobnosti pedagoga hrají roli například úroveň jeho společenských vlastností, mravní a společenská pověst, estetická úprava zevnějšku, způsob jednání, vzdělanostní úroveň, bohatství jeho zájmů, kvalita učitelovy práce, míra projeveného pochopení a péče o žáky, využívání odměn a trestů. Kohoutek (2000) tvrdí, že u mladších žáků je důležité i to, nakolik se jim učitel věnuje po vyučování.

Učitelé dělají na žáky dojem svým chováním, profesionálním vystupováním, ale i osobním vzhledem. Jedlička et al. (2018) tvrdí, že kromě laskavosti, trpělivosti a individuálního přístupu oceňují prvňáčci na svých učitelkách také to, jak hezky jsou oblečené a upravené. Též rodiče na prvních třídních schůzkách mohou podlehnout snadno celkovému dojmu.

Nejvýznamnější úlohu ale v rámci osobnosti pedagoga mají charakterově-volní, temperamentové a výkonové vlastnosti učitele.

Žáci za nejdůležitější vlastnosti učitele považují vlastnosti jeho charakteru, jenž Holeček (2014) popisuje na základě skupin vztahů a nazývá je charakterově-volní vlastnosti. Jedná se o skupiny vztahů k sobě, k druhým, k práci, k hodnotám a volní vlastnosti.

Vztah k sobě zahrnuje sebepoznání učitele, které by mělo vyústit v objektivní sebehodnocení a zdravé sebevědomí. Učitel potřebuje zdravou sebedůvěru v sebe, ve své schopnosti a didaktické dovednosti. Vztahem k druhým je myšlen vztah k dětem, k jejich rodičům, ke kolegům v práci, k řediteli, atd. Je důležité, aby učitel ukázal žákům svou náklonnost a lásku

k dětem, zejména na nižším stupni škol. Holeček (2014) tvrdí, že je to z důvodu, že člověk brzy zapomene na učivo probírané ve škole, nicméně svůj citový vztah k učiteli si pamatuje po celý život. Náklonnost k žákům však nestačí pro samotné udržení kázně. Je třeba využívat přiměřenou dominanci, která se projevuje v pohotovém rozhodování a v řešení výchovných i vzdělávacích problémů, a vycházející ze zdravého sebevědomí, odborných a metodických kvalit. K práci by měl učitel přistupovat zodpovědně a svědomitě. Vztah k hodnotám zahrnuje učitelův vztah k materiálním hodnotám, jako například k penězům a majetku, ale také ke kultuře, umění, vědě či pravdě. Lze sem zařadit i smysl pro spravedlnost nebo vztah k přírodě. V rámci volných vlastností žáci nejvíce oceňují kladné vlastnosti jako například sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost či houževnatost. (Holeček, 2014)

Další velkou skupinou vlastností jsou seberegulační vlastnosti, kterými učitel řídí a kontroluje své chování a prožívání. Patří sem sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritika, svědomí a sebepojetí. A právě dobře zformované sebepojetí, které je jedním z důležitých aspektů duševní rovnováhy člověka, vnímá Holeček (2014) za jeden z předpokladů úspěšného působení učitele. Učitelé, kteří mají malou odolnost a nízké sebepojetí, obvykle v profesi končí, byť mohou mít třeba velice dobré odborné znalosti a dovednosti. V rámci seberegulačních vlastností Kořa (in Vališová & Kasíková, 2011) zmiňuje i ostatními autory často opomíjené sebezapření. Učitel totiž musí každé ráno v kabinetu společně s kabátem odložit i veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy.

Mimo tyto skupiny vlastností je ale třeba věnovat se i dynamickým vlastnostem a temperamentu učitele.

Dynamické vlastnosti jsou převážně vrozené a stálé, nicméně Holeček (2014) uvádí, že i temperament lze částečně změnit a ovlivnit. Vlastnosti temperamentu vychovatele se přenášejí na děti a učitel by tedy měl znát svůj typ převládajícího temperamentu, měl by s ním umět pracovat a případně se pokusit tlumit jeho záporné projevy.

Mezi výkonové vlastnosti lze zařadit schopnosti, které se rozvinuly na základě vrozených vloh, ale také osvojené vědomosti, dovednosti i návyky. Holeček (2014) uvádí, že pro úspěch v učitelské profesi je rozhodující určitý stupeň nadání k tomuto povolání, které se projevuje v didaktických dovednostech, pedagogickém taktu a v kvalitě speciálních schopností učitele.

Mezi tyto speciální schopnosti lze zařadit pedagogicko-didaktické schopnosti, psychodidaktické schopnosti, pedagogický takt a expresivní schopnosti. (Holeček, 2014)

4.2.2 Typologie učitelovy osobnosti

Typ znamená určitou podobnost. Typologie pedagogů představuje souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie nastavuje učitelům jakési zrcadlo důležité v rámci sebepoznání a práce na sobě. Neslouží k zařazování či škatulkování učitelů. (Kohoutek 2000)

Typ sice reprezentuje nějakou charakteristiku, nicméně osobnost učitele může náležet i k několika typům a nemusí být typologicky vyhraněná. (Dyrtová & Krhutová, 2009)

Pro tuto práci byla vybrána jako jedna z mnoha Lewinova typologie, protože tyto typy učitelů lze identifikovat i v rámci 1. ročníku.

Mezi další typologie lze zařadit například Caselmannovu typologii či Fenstermacherovu typologii. (Dyrtová & Krhutová, 2009; Fenstermacher & Soltis, 2008)

Lewinova typologie

Lewinova typologie je rozdělena na dominantní, nezasahující a integrační styl výchovy žáků.

Dominantní, autokratický styl je typický převažujícími dominantními prvky, například tím, že učitel velice často rozkazuje, hrozí, trestá a málo respektuje přání a potřeby žáků, neumožňuje jim projevit samostatnost a tvořivost. Čáp a Mareš (2007) dodávají, že učitel málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, případně ty potřeby nezná a ani se je nesnaží poznat. Požaduje, aby se vše dělalo podle jeho pokynů a nepřipouští žádný jiný postup řešení úlohy a problému. Žáci vedeni takovýmto učitelem mají vyšší napětí ve vzájemných vztazích. Celá třída vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele. (Kohoutek, 2000)

Nezasahující neboli liberální styl znamená, že učitel žáky řídí málo nebo vůbec. Tento výchovný styl nedává žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru. Učitel má nízké požadavky na výkon a kázeň žáků. (Čáp & Mareš, 2007) rozděluje tento styl na liberální styl s nezájmem o dítě, kdy učitelovo chování působí dojem lhostejnosti k žákům

a jejich výkonům, a laskavý liberální styl, kdy učitel projevuje sympatie k žákům a porozumění pro jejich problémy, ale omlouvá jejich nedostatky a klade nízké požadavky. Skupina žáků vedena tímto učitelem nedosahuje obvykle takových výsledků, jakých by mohla a chtěla.

Čáp a Mareš (2007) na rozdíl od Kohoutka prezentují ještě výchovný styl, který je směsí předchozích dvou. Nazývají ho rozporný autokraticko-liberální, který je specifický pro rozporné řízení, někdy silné a někdy naopak slabé.

V integračním demokratickém stylu jsou prvky vedení vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale zároveň je zde i prostor pro iniciativu a samostatnost. Pro učitele je tento styl značně obtížný, musí v sobě upevňovat vlastnosti výhodné pro tento styl a zároveň potlačovat vlastnosti nevýhodné pro tento styl. Pokud se zadaří a učitel se tomuto stylu naučí, žákům uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázat užší přirozené vazby, lepší spolupráci. Jejich práce je dostatečně tvořivá, ale ne natolik, aby se rozptylovalo úsilí a brzdil postup k cíli. (Kohoutek, 2000)

4.3 Ideál učitele

Charakterizovat dobrého nebo přímo ideálního učitele je velice složité. Samotná charakteristika dobrého učitele může být různá. Záleží totiž na vlastnostech žáků, na klimatu školní třídy nebo celé školy, a také na různých kombinacích osobnostních vlastností a schopností učitele. (Holeček, 2014)

I Fontana (2009) upozorňuje na problematiku charakteristiky označení „dobrý učitel“, protože ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů se mezi sebou v této charakteristice neshodují. Někteří tvrdí, že dobrý učitel by měl podporovat společensko-citový vývoj dětí, jiní zase, že dobrý učitel by měl podněcovat rozumový vývoj dětí.

Je třeba mít na paměti, že účinnost pedagogického působení je komplexní záležitost a roli zde hraje osobnostní charakteristika učitele, jeho věk, pohlaví, tělesný vzhled, životní a pedagogická orientace, aktuální psychické a fyzické stavy, pedagogické dovednosti, ale i odborné, pedagogicko-psychologické, sociologické, filozofické a všeobecně kulturní

znalosti. Nicméně učitel nemusí být dokonalý ve všech oblastech, může mít chyby, ale musí být přirozený. (Holeček, 2014)

Učitel v prvním ročníku může ovlivnit vztah dítěte ke škole a učení na celý život. Na počátku školní docházky má učitel pro dítě daleko větší význam než kdykoli poté. Vzhledem k nárokům kladeným na učitele prvního ročníku, je kladen velký důraz rodiči i vedením školy na jejich výběr. Měl by to být odborník se všestrannými schopnostmi, především pedagogicko-psychologickými, které jsou zárukou rozvíjení vztahů mezi ním a dítětem. (Kreisllová, 2008)

Tak jako zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů, tak i rodiče i vedení školy, dokonce i samotní žáci mohou ideálního učitele vidět jinak.

V této práci jde ale především o to, jaké charakteristiky si představují sami rodiče jako ideální pro své děti a jak na tyto charakteristiky reagují učitelé.

Z předchozích již zmíněných výzkumů lze sestavit ideál učitele dle rodičů, který se porovná s výsledky výzkumného šetření této práce.

V rámci výzkumu Pecháčkové a spol. (2014) bylo zjištěno, že rodiče si ideálního učitele představují jako někoho, kdo je přátelský, vstřícný, tolerantní, komunikativní, kreativní, inteligentní, s přirozenou autoritou, smyslem pro humor a férovým přístupem ke všem dětem. Na jedné straně rodiče chtějí férové jednání a rovný a férový přístup ke všem dětem, na straně druhé naopak často vyžadují individuální přístup ke svému dítěti.

Dále díky výzkumu Simonové (2017) víme, že rodiče od pedagoga očekávají, že se bude snažit zajistit dětem co nejvíce pocit bezpečí, osobní pohody a bude je přiměřeně a pozitivně stimulovat. Měl by být schopný motivovat děti, aby se jim ve škole líbilo a učení je bavilo. Rodiče očekávají učitele, který bude jednat klidně, vlídně, vstřícně, trpělivě, tolerantně a spravedlivě.

Výzkum Dačevové a Němce (2022) přinesl poznatky, že rodiče požadují, aby učitel byl vstřícný, férový a čestný. Rodiče chtějí, aby učitel dodržoval sliby, věřil ve schopnosti žáků a měl kladný vztah k dětem. V rámci osobnostních dovedností by měl učitel ovládat svůj temperament, měl by být empatický, schopný sebereflexe a mít jasno sám v sobě. Požadavek na pedagogické vzdělání ohledně otázky ideálního učitele se objevil pouze dvakrát. Z

didaktických dovedností učitele by měl být schopný vysvětlit učivo, umět děti zaujmout, naslouchat jim, přistupovat k nim individuálně

Pro rodiče z výzkumu prováděného agenturou STEM/MARK (2009) je na prvním místě odbornost učitele, jeho didaktické dovednosti, mezi které patří i atraktivní metody výuky, dále přátelský přístup, smysl pro humor, objektivita a spravedlnost.

Na výše zmíněných výzkumech si lze udělat určitý obrázek o tom, jakého učitele pro své dítě by si rodiče představovali, či jakého učitele vidí jako ideálního. Výpovědi se více méně opakují, rodiče žádají u učitele odbornost a didaktické dovednosti. Rodiče chtějí, aby měl učitel atraktivní metody výuky, díky kterým by byl schopen žákům vysvětlit učivo, nadchnout je a motivovat k získávání dalších poznatků. Učitel by měl být spravedlivý, ale zároveň s individuálním přístupem pro jednotlivé děti. Dále by měl být komunikativní, přátelský, vstřícný, klidný, inteligentní, empatický, trpělivý, tolerantní, apod. Měl by mít smysl pro humor, přirozenou autoritu a měl by být schopný sebereflexe. Měl by mít kladný vztah k dětem a měl by se snažit zajistit dětem ve třídě pocit bezpečí.

V oblasti komunikace učitel a rodič, víme díky výsledkům výzkumu autorky Tao et al. (2019), že rodiče mají obavy z přizpůsobení svého dítěte nové škole, a chtěli by informace o tom, co by mohli udělat, aby pomohli svým dětem připravit se na přechod, tomu pomůže i informování a komunikace s učiteli ohledně řízení procesu přechodu.

Pechačková et al. (2014) a Franclová (2013) dále zjistily, že rodiče očekávají od učitelky především komunikaci, spolupráci, hledání společného řešení. Franclová (2013) navíc ještě došla k tomu, že v mnoha případech byli rodiče zaskočeni pasivitou učitelky při řešení výchovných a vzdělávacích problémů.

Výsledky výzkumu Breuer (2020) tvrdí, že rodiče potřebují častý kontakt s učiteli, a to jak za účelem výměny informací, tak i jako základ pro vytváření a udržování dobrých vztahů. Komunikace je pro rodiče důležitá pro budování vztahů a podpory spolupráce a důvěry. Právě důvěra mezi rodičem a učitelem umožňuje rodičům obrátit se na učitele s žádostí o informace a vedení.

Ohledně předmětu komunikace zjistila společnost EDUin (2011), že rodiče si přejí být informováni ve frekvenci jednoho měsíce osobní konzultací s pedagogem a nejvíce o

prospěchu a chování dítěte, o jeho slabých i silných stránkách, způsobů výuky na škole, zařazení dítěte do kolektivu, akcích školy a nabídce volnočasových aktivit.

Ohledně způsobu komunikace nám výsledky výzkumu Hornby a Blackwell (2018) ukazují, že očekávání rodičů se za poslední dobu změnila, rodiče ze široké škály sociálních prostředí se stávají náročnějšími na školy a očekávají více komunikace, zejména prostřednictvím sociálních médií a textových zpráv.

Z toho jasně vidíme, že komunikace je pro rodiče velice důležitá. Dle některých výzkumů je pro rodiče ale velice důležitá i spolupráce. Díky výsledkům výzkumu Simonové (2017) víme, že mnozí rodiče nechtějí být jenom pasivními konzumenty služeb, které škola poskytuje, ale chtějí být spolutvůrci. Rodiče projevují zájem nejen o informovanost a kontakt, ale i výslovně o komunikaci, která předpokládá přenos informací a názoru oběma směry. Rodiče chtějí navázat partnerský vztah, který zdůrazňuje rovnocenné postavení rodičů a učitelů. Část rodičů si přeje partnerské přistupování k problémům a aktivní vstupování do dialogu s učiteli. Někteří rodiče jeví výrazný zájem o užší spolupráci a aktivnější zapojení.

Z provedených výzkumů ohledně ideálního učitele pohledem rodičů nelze určit preferované pohlaví, věk, délku praxe, postoj k domácím úkolům, hodnocení a formě osobních schůzek s rodiči, nicméně ke všem těmto bodům byl věnován prostor v rámci teorie.

5 Výzkumné šetření

Tato kapitola je věnována popisu výzkumného šetření, které bylo provedeno v rámci této diplomové práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak podle rodičů vypadá onen učitelský „ideál“, jaké charakterové vlastnosti, pedagogické dovednosti a osobnostní rysy nejčastěji požadují u budoucího učitele svých dětí a jak na tyto představy reagují učitelky prvních ročníků. Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření metodou dotazníku vlastní konstrukce. Výzkumný vzorek představují rodiče předškolních dětí a učitelé prvních ročníků ZŠ. Z odpovědí vyplývají názory respondentů na představu o ideálním učiteli prvního ročníku základní školy. Na tuto představu rodičů reagují učitelky prvního ročníků. Metodou rozhovoru je zjišťováno, zda jim představy rodičů připadají reálné a zda představu o ideálním učiteli naplňují či dokáží naplnit.

5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavní cíle:

- Zjistit představu rodičů o ideálním učiteli v 1. ročníku.
- Zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé 1. ročníku k představě rodičů o ideálním učiteli v 1. ročníku.

Výzkumné otázky:

VO1: Jaké základní charakteristiky by měl mít ideální učitel 1. ročníku dle rodičů?

VO2: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k žákům podle rodičů?

VO3: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k rodičům podle rodičů?

VO4: Jak učitelé reagují na charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku dle rodičů?

VO5: Co školy dělají pro naplnění představ rodičů žáků, kteří jdou do 1. ročníku?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro toto výzkumné řešení byl vybrán design smíšeného výzkumu. V tomto typu se využívá jak kvantitativní, tak i kvalitativní výzkum uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. Využití smíšených metod má mnoho předností, mezi něž patří například, že vzniklá směs výsledků využívá síly a komplementarity jednotlivých přístupů. Díky smíšenému výzkumu lze odpovědět na širší a komplexnější výzkumné otázky, které byly právě v tomto výzkumném šetření položeny. (Hendl, 2016)

Využití smíšeného výzkumu v případě této práce bylo zvoleno za účelem expanze, tedy snahy o širší záběr a rozsah studie použitím různých metod při zkoumání jednotlivých komponentů problému.

Ke zpracování první části empirického šetření diplomové práce bylo využito kvantitativní šetření formou on-line dotazníku vlastní konstrukce (viz příloha č. 1 – Dotazník vlastní konstrukce).

V pedagogickém výzkumu je dotazník velmi frekventovanou metodou získávání dat. Jedná se o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, na které dotazovaná osoba neboli respondent odpovídá písemně. (Chrásková, 2016)

Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité otázce dotazníku odpovědět, jsou otázky rozděleny na otázky otevřené, uzavřené, polouzavřené a škálové.

Otevřené, nestrukturované otázky nenavrhují respondentovi hotové odpovědi. Jistá nevýhoda těchto otázek tkví v jejich volnosti, kdy je třeba po shromáždění všech odpovědí provést dodatečnou kategorizaci, která převede nepřehledně velký počet individuálních odpovědí na menší počet zvolených kategorií. Rizikem je, že při kategorizaci se může jistá část informace ztratit.

Uzavřené, strukturované otázky navrhuji respondentovi předem připravené odpovědi, díky čemuž se podstatně zjednodušuje vyhodnocování odpovědí. Nevýhodou těchto otázek je, že všechny možné kvality odpovědí jsou vtěsnávány do schématu připravených odpovědí.

Pokud se autor dotazníku chce vyhnout nebezpečí, že neuvede některou možnou odpověď, může využít i nabídky jiné odpovědi. Tuto nabídku volí respondent v případě, kdy mu ani jedna z uvedených odpovědí nevyhovuje. Otázky tohoto typu se nazývají polouzavřené.

U škálových otázek vybírá respondent určitý bod na předložené škále. (Chráska, 2016)

Všechny tyto typy byly využity v dotazníku sestaveném pro toto výzkumné šetření. Dotazník obsahoval 23 otázek, z čehož byly tři otázky otevřené, deset otázek uzavřených, osm otázek polouzavřených a dvě otázky škálové. Otázky úzce souvisí s teoretickým podkladem práce na dané téma. Na závěr dotazníku respondenti ještě vyplňují své pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a místo bydliště. K analýze výzkumného šetření bylo použito nakonec dohromady 18 otázek, otázky 5, 6, 7, 10 a 12 byly v rámci analýzy vyškrtnuty. Zbýlých 18 otázek udává vybrané výsledky, které se vztahují k centrálnímu tématu.

Inspirací k tvorbě dotazníku byly již dříve realizované výzkumy zabývající se obdobnou tematikou, tedy názorem rodičů, a to hlavně výzkum provedený společností EDUin (2011) a STEM/MARK (2009).

Ke zpracování druhé části empirického šetření diplomové práce bylo využito kvalitativní šetření.

Gavora (2010) uvádí v rámci kvalitativního výzkumu metodu sběru dat nazvanou interview, které nadále dělí na strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Pro účely tohoto výzkumného šetření byla vybrána metoda polostrukturovaného interview, kdy respondentům byly nabídnuty výsledky šetření v podobě obrazu ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů a vybrané odpovědi z některých otevřených otázek předchozí části výzkumného šetření. Za použití předem připravených otázek se od respondenta při této metodě ještě žádá objasnění nebo vysvětlení jeho odpovědi.

Vzhledem k tomu, že subjektivní významové struktury vznikají v sociální interakci, bylo jako typ interview použito skupinové interview pro potřebu odhalení kolektivních postojů a jednotlivých názorů učitelek a učitelů působících v 1. ročnících. Zkušenosti ukazují, že při dobře vedeném skupinovém interview diskutující snadněji odhalí své postoje, myšlení a způsoby jednání. (Hendl, 2016) Autorku práce zajímalo, jak učitelky a učitelé v 1. ročníku reagují na výsledky kvantitativního šetření obrazu ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů, zda působí jako jednotná homogenní skupina v rámci nastavené filozofie školy, či mají rozdílné názory na rodičovskou představu učitele či spolupráci s rodiči.

Účastníci skupinového interview mají za úkol reflektovat otázku, kterou položí tazatel, a reagovat na odpovědi ostatních a doplňovat své vlastní odpovědi. Mezi výhody skupinového interview patří získávání kvalitních informací během krátké doby od skupiny lidí. V tomto typu sběru informací se bezprostředně hodnotí kvalita informace, jelikož účastníci interview vzájemně kontrolují své odpovědi a reagují na ně. Lze jednoduše zjistit, kdy skupina souhlasí s určitým typem tvrzení a kdy naopak ne. (Hendl, 2016)

Jako doplňková metoda sběru dat byly využity dokumenty nacházející se na internetových stránkách jednotlivých škol, např. popisy filosofie školy či zpřístupněná ŠVP, z kterých byly jednotlivé školy charakterizovány. Následné skupinové rozhovory by zároveň měly mimo jiné ukázat, jak souzní prezentovaná filozofie jednotlivých škol s názory jejich pedagogů a jak rozdílné názory panují napříč školami.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) by měl každý rozhovor obsahovat úvodní, hlavní, navazující a ukončovací otázky.

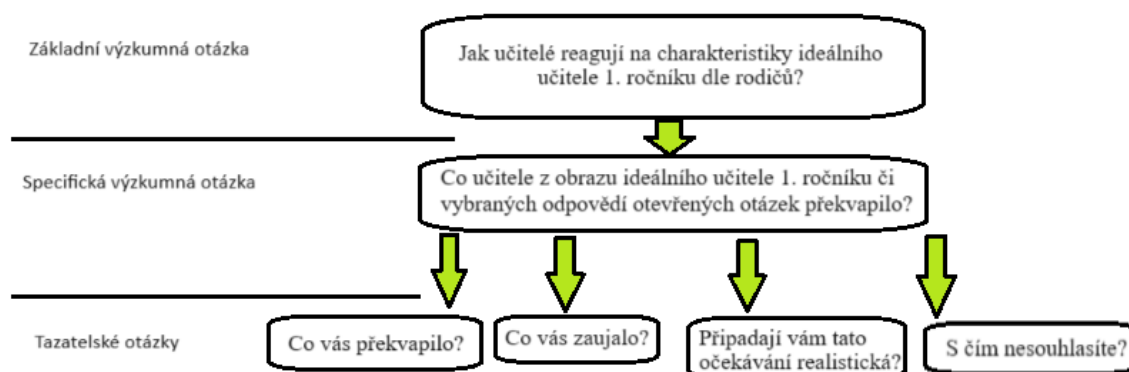
Úvodní otázky byly v tomto případě zaměřené na osoby respondentů, na délku jejich praxe, spokojenosti a vztahu ke škole, kde aktuálně působí.

Hlavní otázky charakterizuje Švaříček a Šed'ová (2007) jako tzv. páteř rozhovoru, to znamená tedy klíčovou část, kdy jsou využity tazatelské otázky, prostřednictvím kterých se zjišťují informace, které následně slouží k zodpovězení výzkumných otázek.

V průběhu každého rozhovoru jsou využity i navazující otázky, které nejsou dopředu připravené, ale reagují na odpovědi účastníků rozhovoru.

Zakončení rozhovoru by nemělo probíhat ve spěchu, kdy tazatel zakončení odbyde jednou větou. Rozhovor by měl tazatel zakončit ukončovací otázkou. (Švaříček & Šed'ová, 2007)

Obrázek č. 1 – Přejít od výzkumné otázky k tazatelským



Informace klíčové k vyhodnocení cílů a výzkumných otázek obou částí výzkumného šetření jsou čerpány z literárních zdrojů, které slouží k metodologii kvantitativních i kvalitativních výzkumných šetření.

5.3 Fáze kvantitativního výzkumného šetření

Výzkumné šetření kvantitativního charakteru, které bylo provedeno pro účely diplomové práce, prošlo třemi navazujícími fázemi.

První fází byla pilotáž, která proběhla formou rozhovorů s učitelkami 1. ročníků na téma nejčastějších požadavků rodičů směrem k učitelům. Na základě těchto rozhovorů byly sestaveny některé otázky do dotazníku.

Na pilotáž navázal předvýzkum. Před distribucí dotazníku širšímu spektru rodičů byl proveden předvýzkum během června roku 2023. Dle Chráska (2016) se předvýzkum charakterizuje jako zmenšený model vlastního výzkumného šetření. V rámci tohoto předvýzkumu se ověřovala srozumitelnost otázek pro respondenty. Dotazník v předvýzkumu obsahoval 20 otázek směřujících k představě ideálního učitele 1. ročníku a 4 otázky směřující k charakteristice respondentů. Oslovení respondentů probíhalo skrze oslovení ředitelky a ředitelů mateřských škol, kteří on-line dotazník rozesílali rodičům předškolních dětí. Dotazník vyplnilo 62 respondentů. Po ověření srozumitelnosti dotazníku byly některé

otázky poupraveny. Celý dotazník byl navíc rozšířen o 3 otázky. Po těchto úpravách byl dotazník připraven pro výzkumné šetření a vlastní dotazování.

Třetí fází bylo vlastní výzkumné šetření za pomoci již upraveného dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník ve vlastním výzkumném šetření obsahoval vstupní část, která se skládá z hlavičky vysvětlující cíle dotazníku a zdůrazňující význam respondentových odpovědí při řešení dané problematiky, dále 23 otázek směřujících k představě ideálního učitele 1. ročníku a 4 otázky směřující k charakteristice respondentů, jak je již zmíněno výše. Oslovení respondentů taktéž probíhalo skrze oslovování ředitelky a ředitelů mateřských škol, kteří on-line dotazník rozesílali rodičům předškolních dětí. Dohromady bylo osloveno náhodným výběrem 451 ředitelů a ředitelky mateřských škol, aby dotazník rozeslali rodičům předškolních dětí. Dotazník nakonec vyplnilo 240 respondentů, z toho 24 mužů a 216 žen.

Čtvrtou fází bylo zpracování dat. Zprvu bylo důležité po shromáždění vyplněných dotazníků od respondentů materiál zkontrolovat z hlediska jeho korektnosti. Bylo třeba vyloučit dotazníky, které by byly vyplněny zjevně nesprávně. (Chrásková, 2016) Všechny dotazníky byly vyplněny vážně a seriózně, takže nebyl vyloučen žádný. Před samotným statistickým zpracováním bylo ještě třeba provést úplnou kategorizaci odpovědí, to znamená, že u otevřených a polootevřených otázek odpovědi kategorizovat do určitých skupin. U uzavřených otázek tvoří kategorie již samotné odpovědi. U polootevřených odpovědí tu poslední kategorii tvoří kategorie jiné. U otevřených otázek byla tvorba kategorií vytvořena způsobem kódování a třídění, kdy autorka práce seskupovala jednotlivé kódy do skupin několikrát po sobě, až z toho vznikly jednotlivé kategorie k otevřeným otázkám. U otázek mířených na charakteristiku respondentů bylo využito třídění prvního stupně, kde bylo zjišťováno kolik respondentů má společný jeden znak, například roztržení respondentů podle položky pohlaví na muže a ženy. V některých parametrech bylo využito i třídění druhého stupně, kdy byly vyhledávány respondenti, kteří mají shodné dva sledované znaky, například specifické odpovědi na výzkumnou otázku s porovnáním pohlaví. Poté následovala samotná analýza dat jednotlivých otázek.

Pátou fází bylo zodpovězení výzkumných otázek a následné sestavení obrazu ideálního učitele 1. ročníku, který byl využit ve druhé části výzkumného šetření provedeného formou kvalitativního výzkumu. U uzavřených otázek s jednou možnou odpovědí byla do obrazu

ideálního učitele využita vždy odpověď s nejvíce respondenty. U otázek s více možnými odpověďmi byla do obrazu ideálního učitele využita vždy nejčtenější skupina odpovědí, to znamená, že pokud měli respondenti volit maximálně 2 odpovědi, byla do obrazu ideálního učitele 1. ročníku vybrána nejčtenější dvojice odpovědí s tím, že ve většině případů vždy nejčtenější skupina zároveň získala nejvyšší počet odpovědí v rámci jednotlivých odpovědí.

5.3.1 Výzkumný vzorek

V závěru dotazníku se nachází 4 kontaktní demografické otázky. Tyto otázky mířené k demografickým údajům nebyly zařazeny na začátek ale na konec dotazníku z důvodu, aby nevznikly pochybnosti o anonymitě dotazování a nedůvěra k výzkumníkovi. (Chráska, 2016)

Z celkového množství 240 respondentů bylo 216 žen, tj. 90 %, a 24 mužů, tj. 10 %. Z čehož lze potvrdit tvrzení Jirásk (2020), že matky oproti otcům komunikují a spolupracují se školou daleko častěji. V tomto případě lze potvrzení vztáhnout na komunikaci s mateřskou školou a lze jej potvrdit pouze u respondentů vztahujícím se k tomuto dotazníku.

Následující tabulka č. 1 představuje věkové rozložení dotazovaných rodičů. Největší část výzkumného vzorku tvoří rodiče spadající do věkové kategorie 35-44 let, tedy 138 rodičů, tj. 57,5 %. Nejmenší zastoupení má kategorie méně než 25 let, tedy 2 respondenti, tj. 0,8 %. Tyto výsledky odpovídají údajům Českého statistického úřadu ohledně průměrného věku žen při narození dítěte v roce 2017. Průměrný věk matky při narození dítěte byl 30,0 let. Pokud k tomuto věku přičteme 6 let, než je zahájena školní docházka, dostaneme věk, který odpovídá nejčastějším výsledkům tohoto výzkumného šetření.

Tab. č. 1– věkové rozložení respondentů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
méně než 25 let	2	0,8
25-34 let	77	32,1
35-44 let	138	57,5

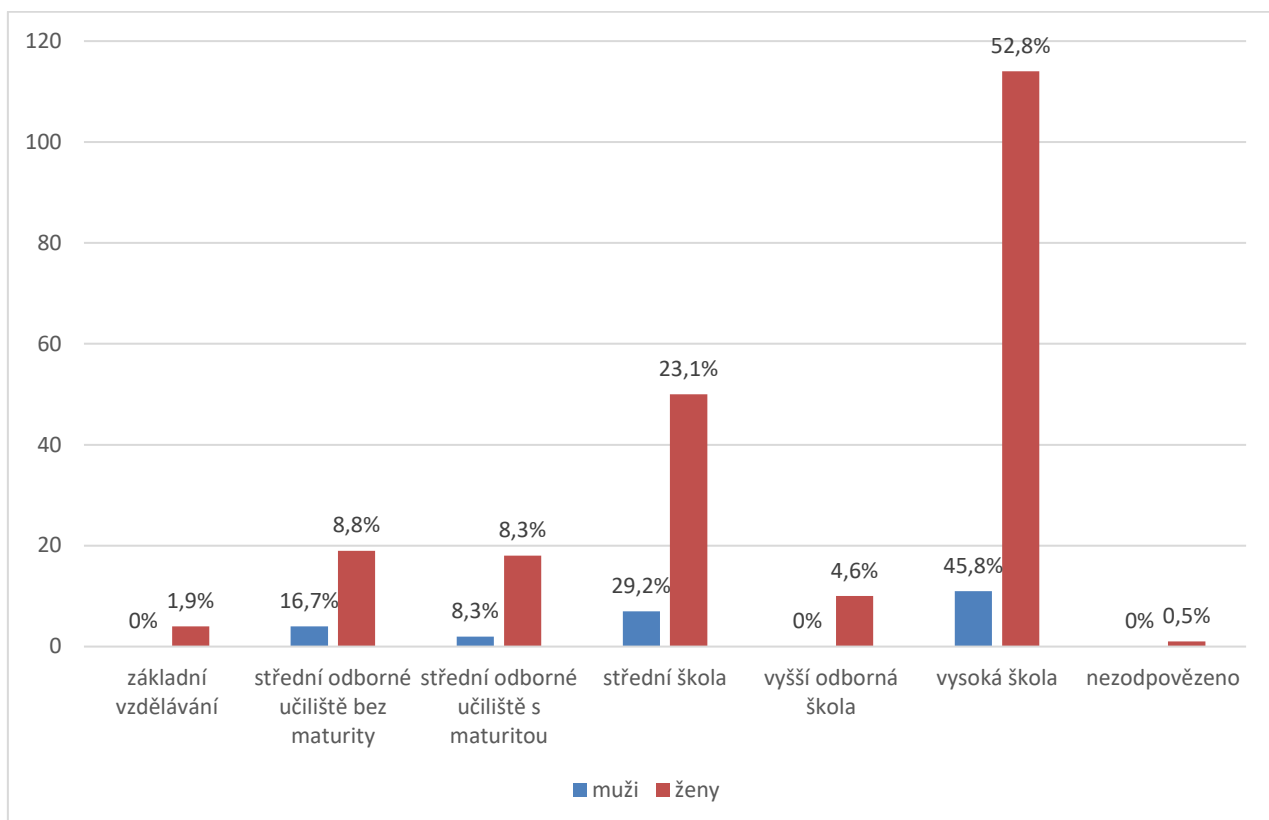
45 let a více	23	9,6
	Σ 240	Σ 100,0

Rozložení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání dominují respondenti s vysokoškolským vzděláním v počtu 125 respondentů, tj. 52,08 %, potažmo matky s vysokoškolským vzděláním ve věkové skupině 35-44 let v celkovém počtu 82.

Tab. č. 2 – nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
základní vzdělání	4	1,67
střední odborné učiliště bez maturity	23	9,58
střední odborné učiliště s maturitou	20	8,33
střední škola	57	23,75
vyšší odborná škola	10	4,17
vysoká škola	125	52,08
Nezodpovězeno	1	0,42
	Σ 240	Σ 100,00

Z následujícího grafu č. 1 tedy vyplývá, že největší skupinu oslovených respondentů představovali rodiče vysokoškolského vzdělání – celkem 52,08 %, z toho 11 mužů a 114 žen. Tyto výsledky téměř korespondují s daty Českého statistického úřadu z roku 2017, kdy nejvyšší dosažené vzdělání matek bylo sice středoškolské s maturitou, nýbrž na druhém místě bylo vzdělání vysokoškolské a to pouze s rozdílem 0,3 %, dále středoškolské bez maturity, dále základní vzdělání, a jako poslední vzdělání v rámci vyšší odborné školy.



Graf č. 1 – nejvyšší dosažené vzdělání dle jednotlivých pohlaví

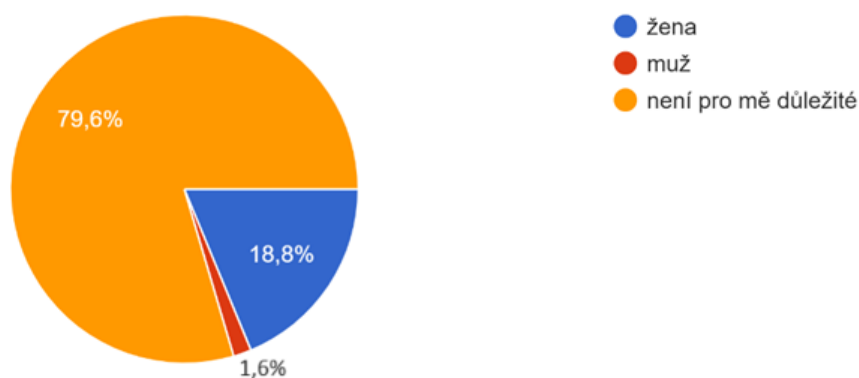
V rámci demografického rozložení respondenti odpovídali, zda bydlí ve vesnici, městě či velkoměstě. Zde dominuje město o počtu 123 respondentů, tj. 51,2 %.

Tab. č. 3 – Místo bydliště respondentů

Místo bydliště respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vesnice	54	22,50
Město	123	51,25
Velkoměsto	63	26,25
	Σ 240	Σ 100,00

5.3.2 Výsledky výzkumného šetření

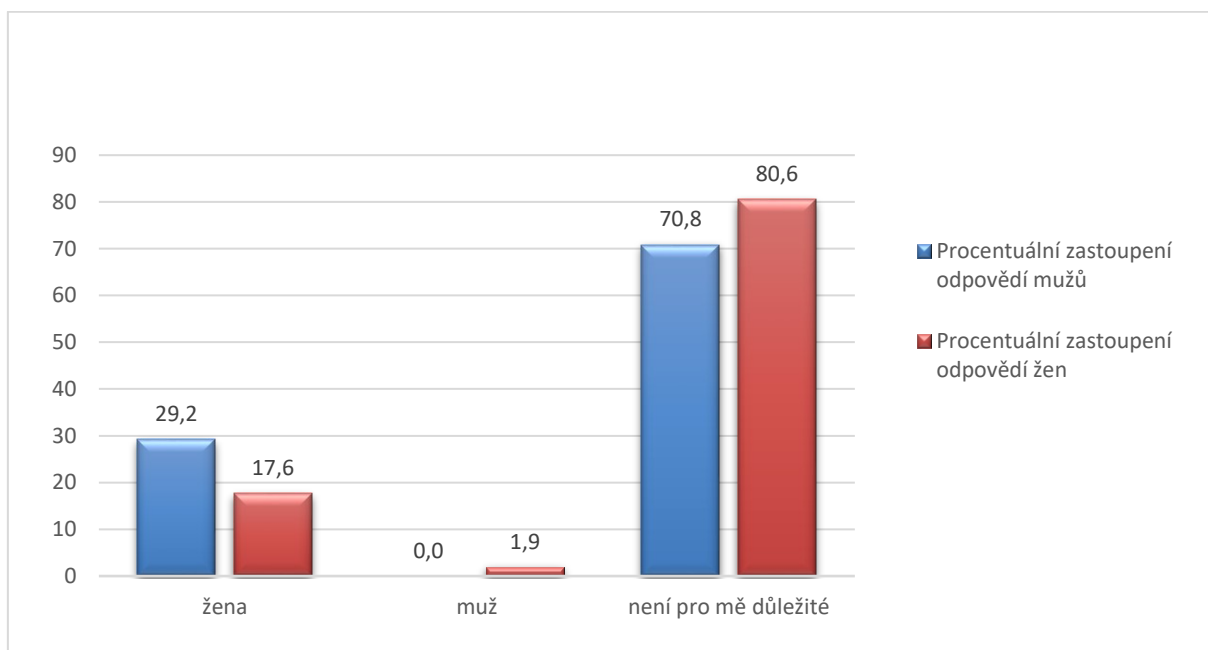
V otázce č. 1 – *Jakého pohlaví by měl být učitel Vašeho dítěte?* – respondenti nejčastěji odpovídali, že pohlaví učitele pro ně není důležité. Tuto možnost zvolilo 191 respondentů, tj. 79,6 %. Dle tvrzení Průchy (2009) a výzkumu Holmlunda (2008) pohlaví učitele na úroveň jeho pedagogické práce nemá vliv či je neprůkazný. Oproti tomu Vašutová (2004) tvrdí, že výkon profese „žensky laděný“ má u mladších žáků spíše pozitivní odezvu. A právě druhou nejčastější odpovědí byla „žena“ s počtem 45 odpovědí, tj. 18,8 %. Nejméně častá odpověď byl „muž“, kterého zvolili 4 respondenti, respektive ženy.



Graf č. 1 – *preferované pohlaví učitele*

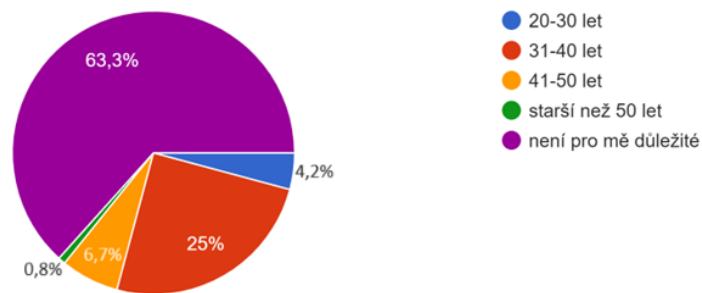
Tab. č. 4 – *preferované pohlaví učitele*

Preferované pohlaví učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	45	18,8
Muž	4	1,6
není pro mě důležité	191	79,6
	Σ 240	Σ 100,0

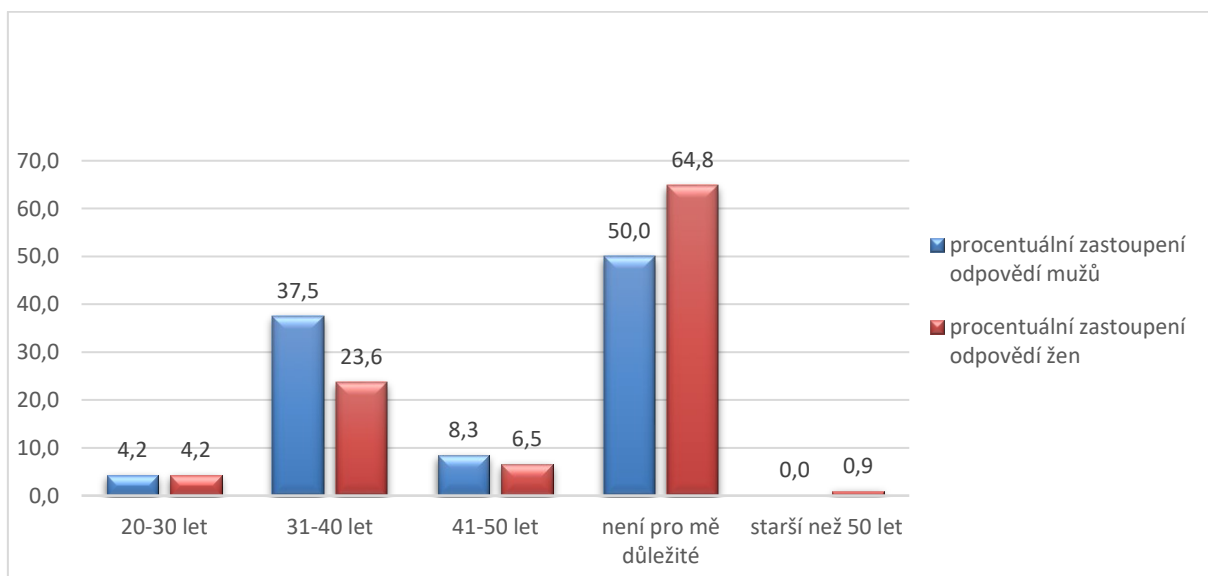


Graf č. 2 – preferované pohlaví učitele dle jednotlivých pohlaví respondentů

V otázce č. 2 – *Do jaké věkové skupiny by měl spadat učitel Vašeho dítěte?* – byla nejčastější odpověď, že věk pro respondenty není důležitým faktorem. Tuto odpověď zvolilo 152 respondentů, tj 63,3 %. Druhou nejčastější odpovědí byl věk *31-40 let* s počtem 60 odpovědí, tj. 25 %. Třetí nejčastější odpovědí byl věk *41-50 let* s počtem odpovědí 16, tj. 6,7 %. Tyto dvě věkové kategorie zároveň pokrývají i nejčastější věkovou kategorii respondentů. Odpověď „*20-30 let*“ zvolilo 10 respondentů, tj. 4,2 %. Nejméně uváděnou odpovědí byla věková kategorie „*starší než 50 let*“ s počtem 2 odpovědí, tj. 0,8 %. Tuto odpověď zvolily 2 ženy. Z grafu č. 4 lze vidět, že v rámci procentuálního zastoupení muži méně častěji volili odpověď „*není pro mě důležité*“ než ženy, a naopak v odpovědi „*31-40 let*“ mají vyšší procentuální zastoupení než ženy. Z tabulky č. 5 lze usoudit, že ti respondenti, kteří uvedli odpověď *není pro mě důležité* v rámci otázky pohlaví nejčastěji volili odpověď *není pro mě důležité* v rámci otázky věku. Druhou nejčastější odpovědí respondentů, pro které pohlaví není důležité, byla odpověď *31-40 let* v celkovém počtu 40 odpovědí.



Graf č. 3 – preferovaná věková skupina učitele

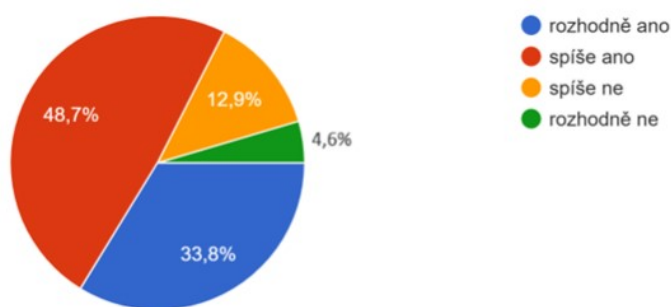


Graf č. 4 – preferovaná věková skupina učitele dle jednotlivých pohlaví respondentů

Tab. č. 5 – Kontingenční tabulka – věk vs. pohlaví

		POHLAVÍ			Σ
		není pro mě důležité	žena	muž	
VĚK	není pro mě důležité	132	20	0	152
	20-30 let	4	4	2	10
	31-40 let	40	18	2	60
	41-50 let	14	2	0	16
	starší než 50 let	1	1	0	2
Σ		191	45	4	240

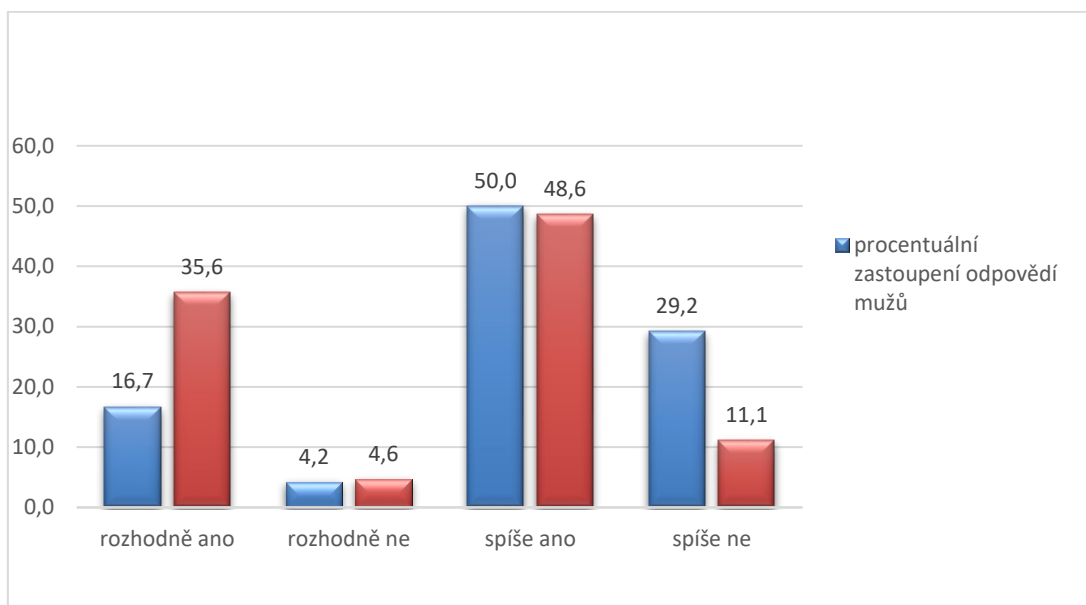
Otázka č. 3 – *Je pro Vás důležité, aby měl učitel Vašeho dítěte vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň?* – ukazuje, že pro převážnou většinu rodičů z tohoto výzkumného šetření je důležité, aby měl učitel vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň. 48,7 %, tj. 117 respondentů, zodpovědělo nejčastější možnost, tedy „spíše ano“. Druhou nejčastější odpovědí bylo „rozhodně ano“ s četností 33,8 %, tj. 81 respondentů. Z tohoto lze usuzovat, že pro rodiče je kvalifikace učitele důležitá. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 31 respondentů, tj. 12,9 %. Odpověď „rozhodně ne“ zvolilo 11 respondentů, tj. 4,6 %. Pokud se podíváme na preference rodičů v rámci jejich pohlaví, vidíme, že procentuální zastoupení odpovědí mužů je více než dvakrát menší než procentuální zastoupení odpovědí žen v odpovědi „rozhodně ano“. Zároveň je procentuální zastoupení mužů téměř trojnásobné oproti procentuálnímu zastoupení odpovědí žen v odpovědi „spíše ne“.



Graf č. 5 – vysokoškolské vzdělání

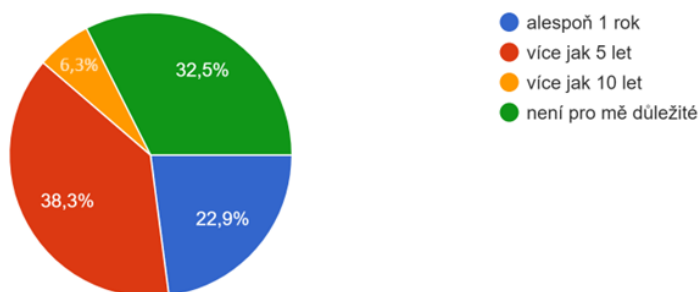
Tab. č. 6 – vysokoškolské vzdělání

Vysokoškolské vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
rozhodně ano	81	33,8
spíše ano	117	48,7
spíše ne	31	12,9
rozhodně ne	11	4,6
	Σ 240	Σ 100,0



Graf č. 6 – vysokoškolské vzdělání dle jednotlivých pohlaví respondentů

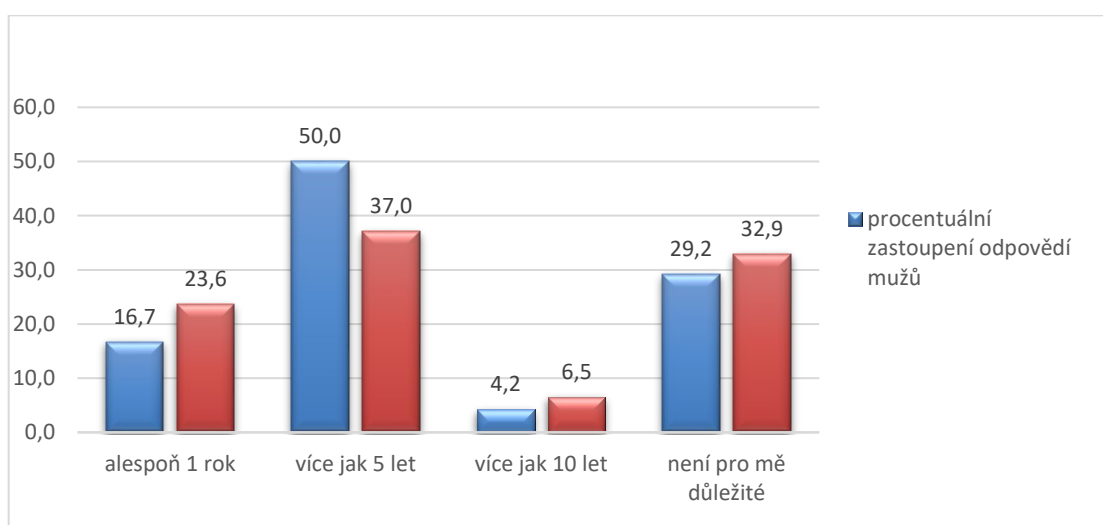
U **otázky č. 4** – *Jak dlouhou pedagogickou praxi by měl mít učitel Vašeho dítěte?* – respondenti nejčastěji odpovídali, že ideální učitel by měl mít praxi delší než 5 let v počtu 92 odpovědí, tj. 38,3 %. Z toho lze usoudit, že rodiče z tohoto výzkumného šetření by si pro své dítě představovali nejraději zkušenějšího učitele, tedy takového, který se nachází ve fázi profesní stabilizace. V rámci rozdělení preferencí dle pohlaví můžeme vidět, že procentuální zastoupení mužů je u této odpovědi o 13% vyšší než u žen. Druhou nejčastější odpovědí bylo „není pro mě důležité“ s počtem odpovědí 78, tedy 32,5 %. Třetí nejčastější odpověď byla „alespoň 1 rok“ s počtem odpovědí 55, tedy 22,9 %. Nejméně častou odpovědí bylo „více jak 10 let“, což odpovědělo 15 respondentů, tj. 6,3 %.



Graf č. 7 – délka pedagogické praxe

Tab. č. 7 – délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
alespoň 1 rok	55	22,9
více jak 5 let	92	38,3
více jak 10 let	15	6,3
není pro mě důležité	78	32,5
	Σ 240	Σ 100,0



Graf č. 8 – délka pedagogické praxe dle jednotlivých pohlaví respondentů

Tab. č. 8 – Kontingenční tabulka (preferovaný věk vs. preferované pohlaví vs. délka praxe)

	Není pro mě důležité – PRAXE
Není pro mě důležité pohlaví (věk specifikovaný)	5
Není pro mě důležitý věk (pohlaví specifikováno)	6
Není pro mě důležité pohlaví i věk	60
Pohlaví i věk specifikováno	7
	Σ 78

Dle tabulky č. 8 lze vidět, že opět nejčastější relevance odpovědi *není pro mě důležité* se nachází u respondentů, pro které v rámci otázky ideálního učitele není důležitý věk ani pohlaví.

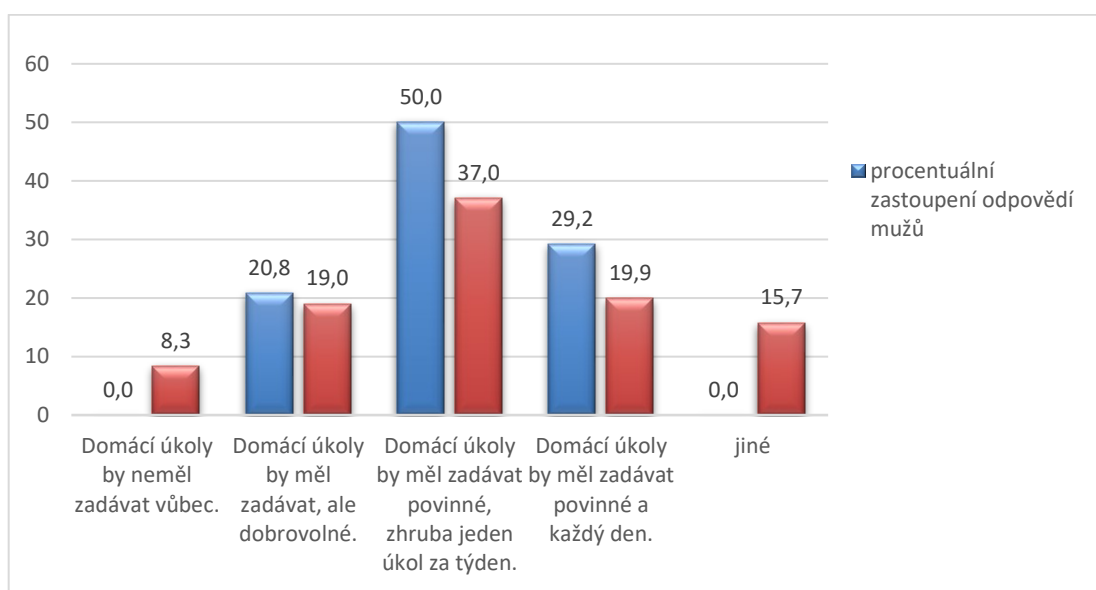
Otázka č. 8 – *Jak často by měl učitel Vašeho dítěte zadávat domácí úkoly?* – byla strukturovaná jako polouzavřená. Respondenti nejčastěji odpověděli možnost, že učitel by měl domácí úkoly zadávat povinné, zhruba jeden úkol za týden, v počtu odpovědí 92, tj. 38,33 %. Druhá nejčastější odpověď byla taktéž povinné úkoly, ale každý den, v počtu odpovědí 50, tj. 20,83 %. Což znamená, že 59,16 % rodičů z tohoto výzkumného šetření, tedy nadpoloviční většina je toho názoru, že domácí úkoly by v 1. ročníku měl učitel zadávat povinné. Dle Černého (2023) a Šulové (2014) mohou pravidelně opakující se činnosti v domácí přípravě znamenat pro mladší žáky významnou pomoc na cestě k samostatnosti a jsou pro ně velkým přínosem. Třetí nejčastější odpovědí byla odpověď „Domácí úkoly by měl zadávat, ale dobrovolné.“ s počtem odpovědí 46, tj. 19,17 %. Odpověď, že by učitel neměl zadávat domácí úkoly vůbec zodpovědělo jen 18 respondentů, respektive 18 žen. V odpovědi „jiné“ se velice často opakovalo, že domácí úkoly by měl učitel zadávat dle potřeby, či dvakrát až třikrát týdně.



Graf č. 9 – domácí úkoly

Tab. č. 9 – domácí úkoly

Domácí úkoly	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vůbec	18	7,50
Dobrovolné	46	19,17
povinné, zhruba jeden za týden	92	38,33
povinné, každý den	50	20,83
Jiné	34	14,17
	Σ 240	Σ 100,00



Graf č. 10 – domácí úkoly dle jednotlivých pohlaví respondentů

Vybrané odpovědi z kategorie „jiné“, které budou předneseny učitelům 1. ročníku v rámci rozhovorů:

„V první třídě je můj názor na úkoly odlišný, například čtení nepovažuji za domácí úkol, ale celkově v 1.třídě je domácí příprava důležitá. Dále už tolik ne.“ Touto odpovědí respondentka identifikuje s výroky Šulové (2014) ohledně specifičnosti domácí přípravy žáků 1. ročníku a doporučení MŠMT ohledně zadávání domácích úkolů (Černý, 2023)

„Domácí úkol jako projekt je super, ale domácí úkol na zvládnutí teoretických znalostí je mimo mísu.“

„Úkoly mohou být i každodenní, ale měly by být krátké, aby nad nimi žák nemusel dlouho vysedávat. V květnu a červnu by úkoly nemusely být vůbec, jsou dlouhé dny a děti tráví více času venku.“

„Řekla bych dle probírané látky. Pokud to pomůže k lepšímu pochopení tím, že díky úkolu zapojí více smyslů a vjemů...“

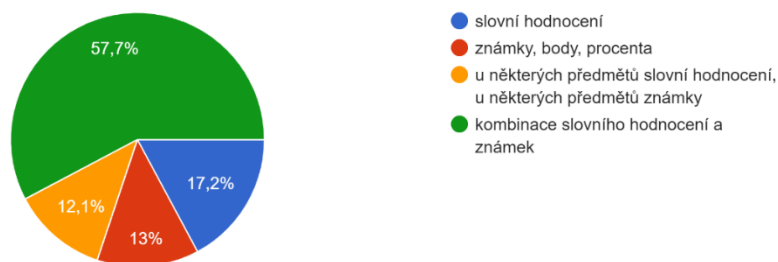
„Individuálně formou doporučení procvičování rodičům dětem, kterým konkrétní učivo nejde.“

„Měl by je zadávat, pokud je to účelné, tzn. pokud zjistí, že v něčem třída "plave", pokud zjistí, že jednotlivý žák něčemu nerozumí, měl by nabídnout domácí úkol jako dobrovolné procvičení (nikoli ale jako trest, podat to vyloženě jako příležitost si danou problematiku doma v klidu projít, objasnit, procvičit, jako protihodnotu klidně nabídnout i nějaké drobné "zvýhodnění" - třeba "opatrovat třídního maskota" nebo třeba nosit odznak, který by znamenal "zlepšuji se" - něco v smyslu :)) Plus bych ocenila, kdyby se jako domácí úkoly nepravidelně zadávala cvičení, která z nějakého důvodu nebylo možné stihnout v hodině a učitel by považoval za více než vhodné, aby cvičení vypracována byla.“

„Vůbec. Měl být schopný naučit děti učivo ve škole a nedělat z rodičů pomocné učitele (jak je v současné době standardem). Krom toho dle posledních výzkumů je přínos nedobrovolných úkolů pro žáky nulový.“

Otázka č. 9 – Jaké jsou Vaše preference v oblasti hodnocení Vašeho dítěte v průběhu roku?

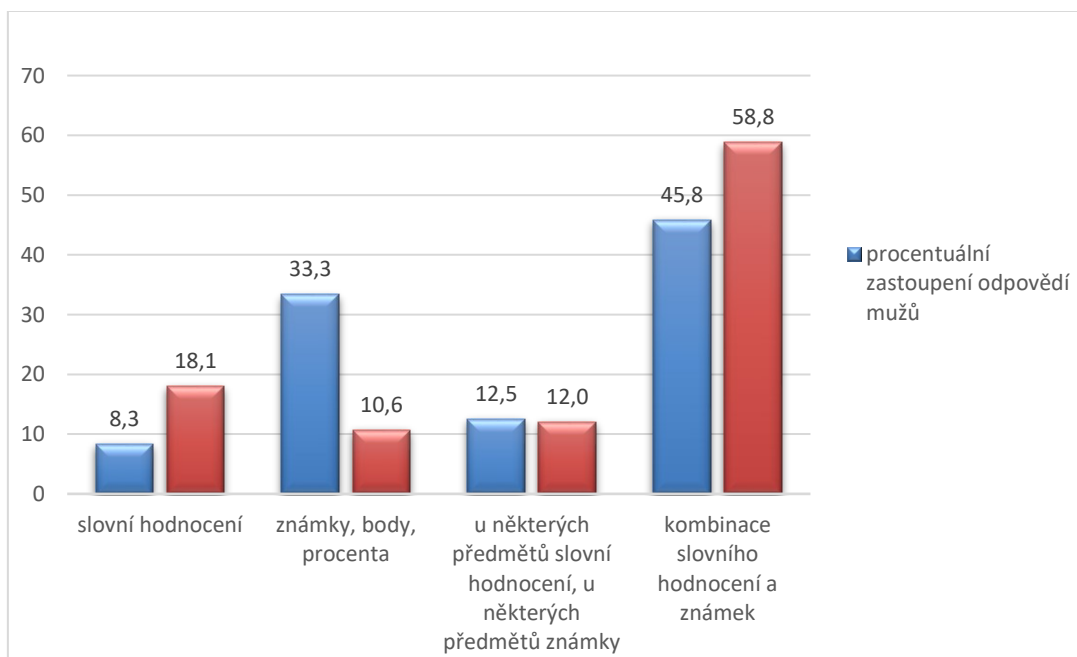
– Stejně jako zadávání domácích úkolů, tak i forma hodnocení, má právě v 1. ročníku velká specifika. Kreislová (2008) tvrdí, že hodnocení vyjádřené známkou má velmi omezené možnosti. Je potřeba podávat informace nejen o vědomostech, ale také o snaze, pílí, vytrvalosti, tvořivosti a schopnosti spolupracovat, zejména v prvním ročníku. Je zde i problematika možné ztráty motivace při první dvojce, atd. Je možné, že si toto uvědomují i respondenti tohoto výzkumného šetření, protože nejčastější odpovědí byla „*kombinace slovního hodnocení a známek*“ v počtu odpovědí 139, tj. 57,7 %, tedy nadpoloviční většina. Samotné „*slovní hodnocení*“ zvolilo 41 respondentů, tj. 17,2 %. Samotné „*známky, body, procenta*“ zvolilo 31 respondentů, tj. 13 % z dotazovaných, přičemž v rámci procentuálního zastoupení odpovědí dle jednotlivých pohlaví respondentů je zřejmé, že procentuální zastoupení odpovědí mužů je trojnásobně vyšší než procentuální zastoupení odpovědí žen.



Graf č. 11 – hodnocení

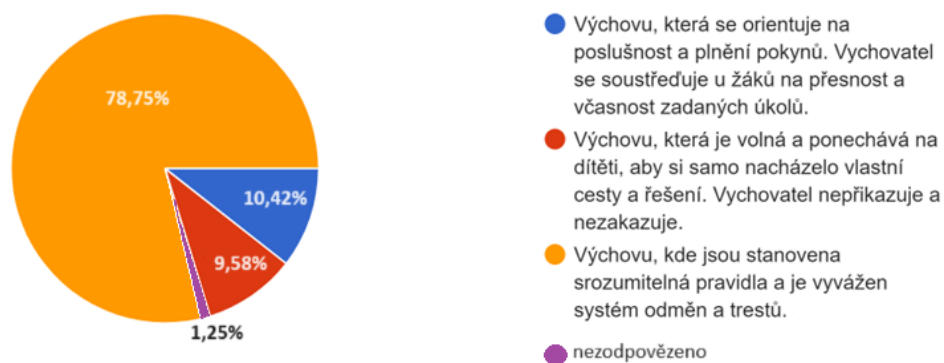
Tab. č. 10 - hodnocení

Hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
slovní hodnocení	41	17,2
známky, body, procenta	31	13,0
u některých předmětů slovní hodnocení, u některých předmětů známky	29	12,1
kombinace slovního hodnocení a známek	139	57,7
	Σ 240	Σ 100,0



Graf č. 12 – hodnocení dle jednotlivých pohlaví respondentů

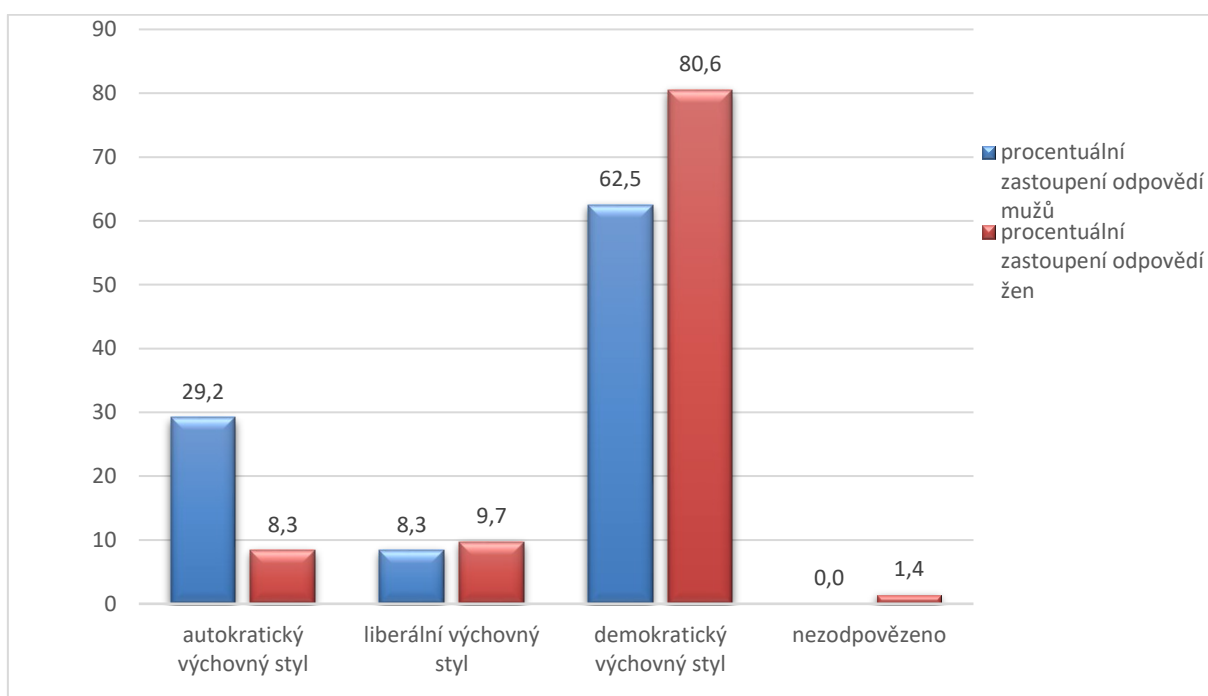
Otázka č. 11 – *Jaký výchovný styl by měl učitel Vašeho dítěte praktikovat?* – byla zadána tak, aby respondenti nerozeznali hned z názvu, která výchova je demokratická, autokratická a liberální. I přesto 189 respondentů zvolilo možnost „*demokratického výchovného stylu*“. Dle mnoha autorů je tento výchovný styl nejlepší pro žáky, zlepšuje spolupráci mezi nimi a umožňuje navazovat užší přirozené vazby ve třídě. Druhou nejčastější odpovědí byl „*autokratický výchovný styl*“, který zvolilo 25 respondentů. U této odpovědi je procentuální zastoupení odpovědí mužů více jak trojnásobné oproti procentuálním zastoupení odpovědí žen. Odpovědí s nejmenším počtem respondentů je odpověď vyjadřující prvky liberálního výchovného stylu v počtu 23 respondentů, tj. 9,58 %.



Graf č. 13 -*výchovný styl*

Tab. č. 11 – *výchovný styl*

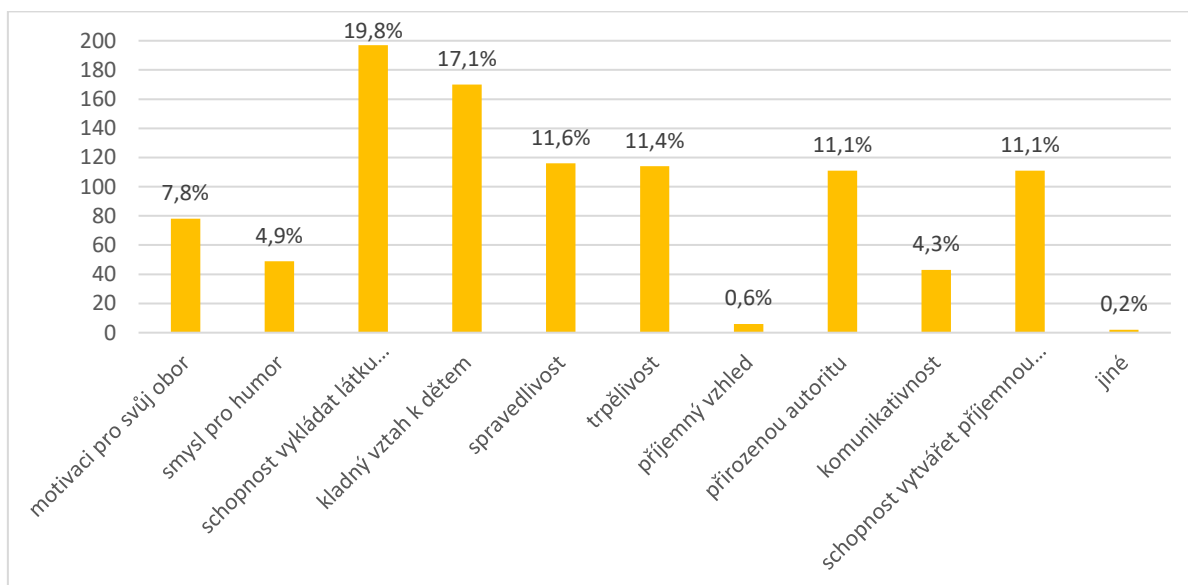
Výchovný styl	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
autokratický výchovný styl	25	10,42
liberální výchovný styl	23	9,58
demokratický výchovný styl	189	78,75
Nezodpovězeno	3	1,25
	Σ 240	Σ 100,00



Graf č. 14 – výchovný styl dle jednotlivých pohlaví respondentů

U **otázky č. 13** – *Co považujete u učitele za důležité?* – měli respondenti vybrat maximálně čtyři odpovědi. Tato otázka byla strukturovaná jako polouzavřená s možností více odpovědí. Nejčastěji označovanou odpovědí byla „*schopnost vykládat látku srozumitelně*“ v počtu 197 respondentů. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí byl „*kladný vztah k dětem*“ s počtem 170 respondentů. Dále je pro rodiče z tohoto výzkumného šetření důležité dle posloupnosti „*spravedlivost*“ s počtem 116 odpovědí, „*trpělivost*“ s počtem 114 odpovědí, „*přirozená autorita*“ s počtem 111 odpovědí a „*schopnost vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě*“ s počtem odpovědí taktéž 111. Všechny zmíněné odpovědi byly označeny více jak stokrát. Lze je tedy považovat za opravdu ty nejdůležitější pro respondenty tohoto výzkumného šetření v rámci této otázky. Ohledně kombinací nejčtenějších čtveřic lze uvést následující čtyři: Nejčteněji volená čtveřice je „*schopnost vykládat látku srozumitelně a poutavě*“, „*kladný vztah k dětem*“, „*spravedlivost*“, „*přirozená autorita*“ v počtu 15 odpovědí; dále je to čtveřice „*schopnost vykládat látku srozumitelně a poutavě*“, „*kladný vztah k dětem*“, „*trpělivost*“, „*schopnost vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě*“ v počtu 14 odpovědí; dále „*schopnost vykládat látku srozumitelně a poutavě*“, „*kladný vztah k dětem*“, „*spravedlivost*“,

„trpělivost“ v počtu 13 odpovědí; dále „schopnost vykládat látku srozumitelně a poutavě“, „kladný vztah k dětem“, „spravedlivost“, „schopnost vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě“ v počtu 12 odpovědí.

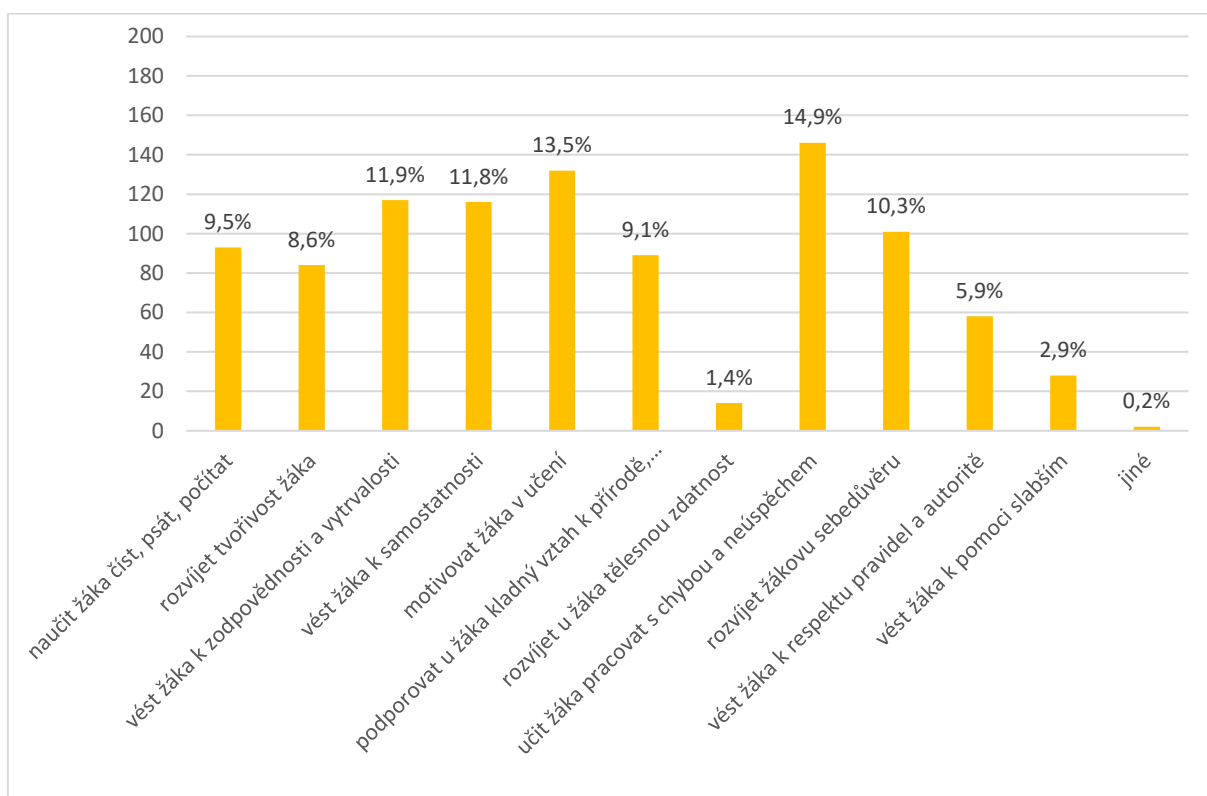


Graf č. 15 – důležité u učitele

Tab. č. 12 – důležité u učitele

Důležité u učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
motivace pro svůj obor	78	7,8
smysl pro humor	49	4,9
schopnost vykládat látku srozumitelně	197	19,8
kladný vztah k dětem	170	17,1
Spravedlivost	116	11,6
Trpělivost	114	11,4
příjemný vzhled	6	0,6
přirozenou autoritu	111	11,1
Komunikativnost	43	4,3
schopnost vytvářet příjemnou atmosféru	111	11,1
Jiné	2	0,2
	Σ997	Σ100,0

U **otázky č. 14** – *Jaké jsou nejdůležitější cíle učitele podle Vás?* – měli respondenti vybrat maximálně čtyři odpovědi. Tato otázka byla strukturovaná jako polouzavřená s možností více odpovědí. Nejčastěji označovanou odpovědí bylo „*učit žáka pracovat s chybou a neúspěchem*“ s počtem 146 odpovědí. Dále jsou pro rodiče z tohoto výzkumného šetření důležité cíle učitele dle posloupnosti „*motivovat žáky v učení*“ s počtem 132 odpovědí; „*vést žáka k zodpovědnosti a vytrvalosti*“ s počtem 117 odpovědí; „*vést žáka k samostatnosti*“ s počtem odpovědí 116; „*rozvíjet žákovu sebedůvěru*“ s počtem odpovědí 101. Všechny zmíněné odpovědi byly označeny více jak stokrát. Lze je tedy považovat za opravdu ty nejdůležitější cíle pro respondenty tohoto výzkumného šetření v rámci této otázky. Kombinace nejčtenějších čtveřic byly natolik rozdílné, že pro relevantnost výsledků lze uvést pouze jednu nejčtenější o počtu 7 odpovědí a tou je kombinace „*vést žáka k zodpovědnosti a vytrvalosti*“, „*vést žáka k samostatnosti*“, „*učit žáka pracovat s chybou a neúspěchem*“ a „*rozvíjet žákovu sebedůvěru*“.

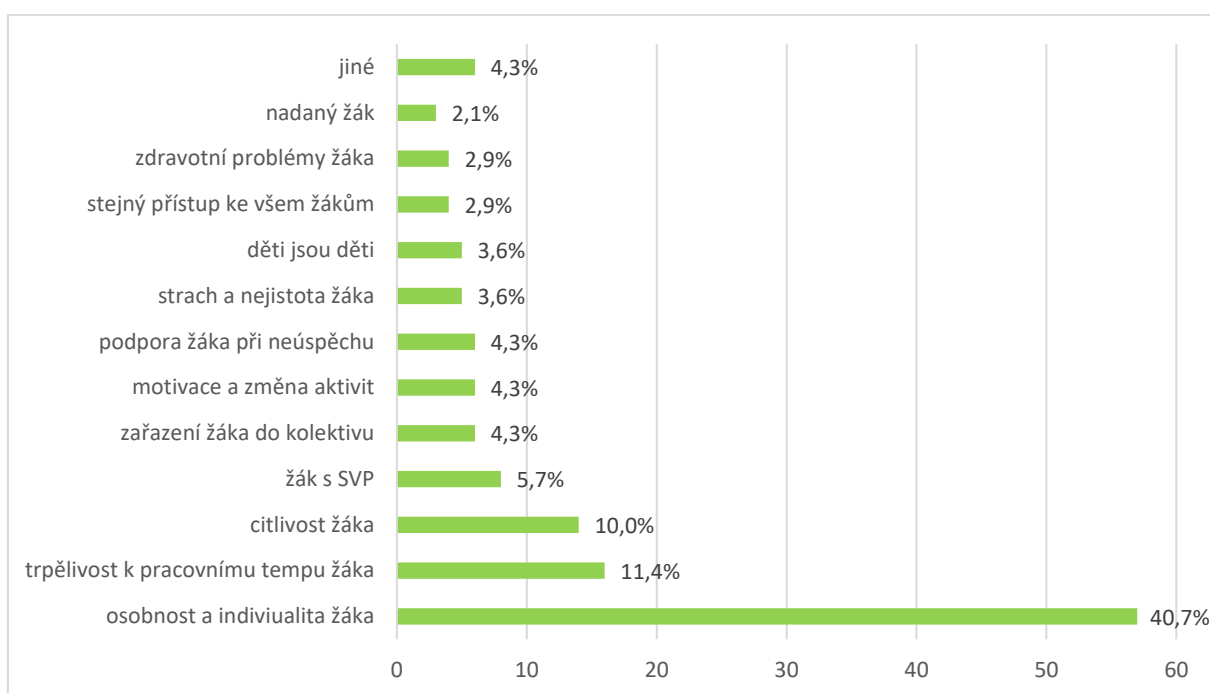


Graf č. 16 – *cíle učitele*

Tab. č. 13 – cíle učitele

Cíle učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
naučit žáka číst, psát, počítat	93	9,5
rozvítet tvořivost žáka	84	8,6
vést žáka k zodpovědnosti a vytrvalosti	117	11,9
vést žáka k samostatnosti	116	11,8
motivovat žáky v učení	132	13,5
podporovat u žáka kladný vztah k ...	89	9,1
rozvítet u žáka tělesnou zdatnost	14	1,4
učit žáka pracovat s chybou a ...	146	14,9
rozvítet žákovu sebedůvěru	101	10,3
vést žáka k respektu pravidel a autoritě	58	5,9
vést žáka k pomoci slabším	28	2,9
Jiné	2	0,2
	$\Sigma 980$	$\Sigma 100,0$

Otázka č. 15 – Na co by měl učitel brát ohled vzhledem k Vašemu dítěti? – byla v dotazníku strukturovaná jako otázka otevřená. Odpovědělo na ní 140 respondentů. Po shromáždění všech odpovědí byla provedena dodatečná kategorizace, která umožnila nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií, v tomto případě přesně na 13 kategorií. V odpovědích naprosto dominovala kategorie „*osobnost a individualita žáka*“ s počtem 57 odpovědí, tj. 40,7 %. Učitel by měl tedy v první řadě brát ohled na žákovu osobnost a individualitu. Dále by měl být *trpělivý k pracovnímu tempu žáka a měl by brát ohled na žákovu vysokou citlivost*. Tyto tři nejčastější odpovědi potvrzují výsledky jednotlivých výzkumů, které jsou zmíněné v podkapitole „*Vzájemná očekávání*“, ohledně rodičovských preferencí. Další odpovědi viz graf či tabulka.



Graf č. 17 – Na co by měl brát učitel ohled?

Tab. č. 14 – Na co by měl učitel brát ohled?

Ohled	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
osobnost a individualita žáka	57	40,7
trpělivost k pracovnímu tempu žáka	16	11,4
citlivost žáka	14	10,0
žák s SVP	8	5,7
zařazení žáka do kolektivu	6	4,3
motivace a změna aktivit	6	4,3
podpora žáka při neúspěchu	6	4,3
strach a nejistota žáka	5	3,6
děti jsou děti	5	3,6
stejný přístup ke všem žákům	4	2,9
zdravotní problémy žáka	4	2,9
nadaný žák	3	2,9
Jiné	6	4,3
	Σ 140	Σ 100,0

Vybrané odpovědi, které budou předneseny učitelům 1. ročníku v rámci rozhovorů:

„Na individualitu. Neměl by na dítě nahlížet podle tabulek tak, jak se to dnes mnohdy děje.“

„Učitel by určitě měl brát ohled na individualitu dítěte, na jeho schopnosti, potřeby, zohlednit a vyzdvihnout, co ho baví a co mu jde, pomoci s tím, co mu nejde. Každé dítě má přirozenou touhu se učit, a to bych byla ráda, kdyby české zkosnatělé školství u mého dítěte takzvaně nezabilo. Naše školství je zastaralé, založené na biflování, přepisování textů, strohé výkladu faktů, zadávání domácích úkolů a řešení problému tresty. České školství potřebuje velkou a hlubokou reformu.“

„Myslím si, že učitel by měl brát všechny děti stejně.“

„Na nič. K všetkým deťom sa chovať rovnako. Nikoho nevyčleňovať a ani presadzovať.“

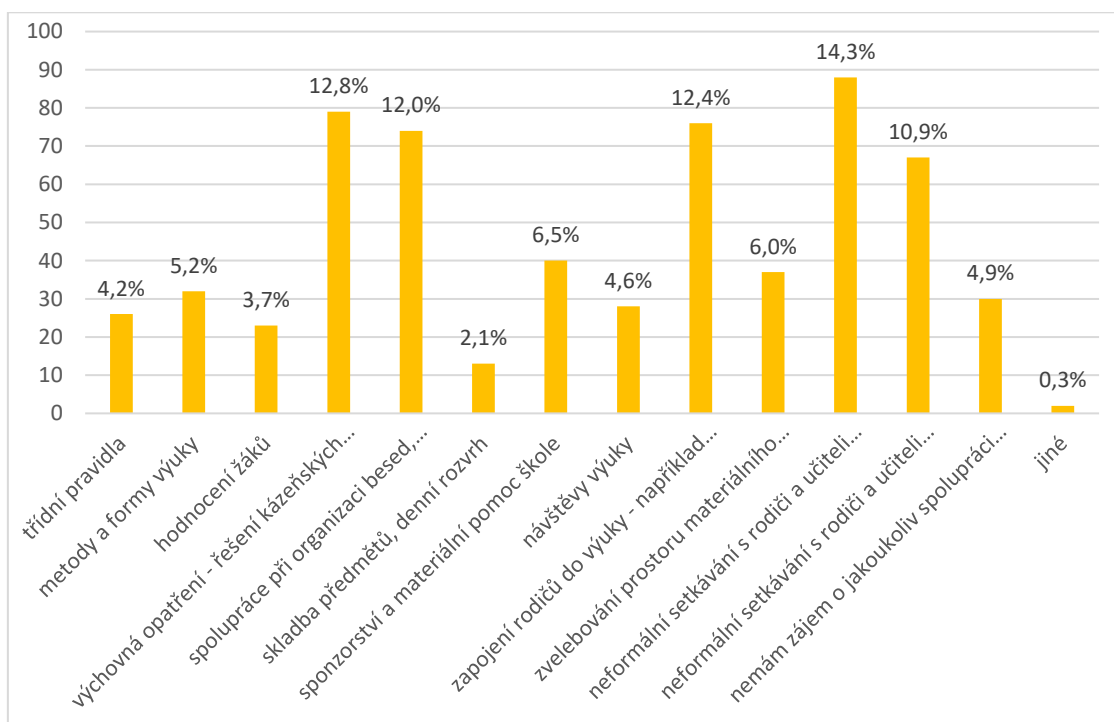
„Je to aktivní dítě a nebaví ho sedět půl dne v lavici.“

„Najít jeho silné a slabé stránky, upozornit na ně rodiče, aby se na ně mohli doma zaměřit a pomoci jim najít pro to vhodné metody.“

„Pokud se našemu synovi nebude učitel líbit, nebude komunikovat.“

U **otázky č. 16** – *Ve kterých oblastech byste se aktivně rád/a podílel/a ve spolupráci s učitelem?* – měli respondenti možnost libovolného počtu odpovědí. Tato otázka byla strukturovaná jako polouzavřená s možností více odpovědí. Nejčastější odpovědí bylo „*neformální setkávání s rodiči a učiteli v prostorách školy*“ v celkovém počtu 88 odpovědí, druhou nejčastější odpovědí byla odpověď „*výchovná opatření – řešení kázeňských problémů*“ v celkovém počtu 79 odpovědí, třetí nejčastější odpovědí bylo „*zapojení rodičů do výuky – například mít možnost dětem představit vlastní povolání*“ v celkovém počtu 76 odpovědí, čtvrtou nejčastější odpovědí byla „*spolupráce při organizaci besed, školních akcí, ...*“ v počtu 74 odpovědí, pátou nejčastější odpovědí bylo „*neformální setkávání s rodiči a učiteli mimo prostory školy (výlety)*“ v celkovém počtu 67 odpovědí. Všechny zmíněné odpovědi byly označeny více jak padesátkrát. Lze je tedy považovat za opravdu ty nejčastější oblasti spolupráce pro respondenty tohoto výzkumného šetření v rámci této otázky. Zajímavé je, že v rámci ostatních otázek tohoto dotazníku s možností více odpovědí byly nejčastěji zaškrťované odpovědi v počtu vyšším než 100, zde je nejčastější odpověď

v počtu odpovědí 88. Nejméně častá odpověď byla spolupráce při „*skladbě předmětů a denního rozvrhu*“ v celkovém počtu 13 zaškrtnutí. Všechny položky byly zaškrtnuty v různých kombinacích, jen položka „*nemám zájem o jakoukoliv spolupráci (v případě, že dítě nemá žádný výukový a výchovný problém)*“ byla zaškrtnuta jednoznačně a samostatně. Tuto položku zaškrtnulo 8 mužů a 22 žen. Ohledně mužů je to přesně 1/3 respondentů, která nemá zájem o spolupráci.



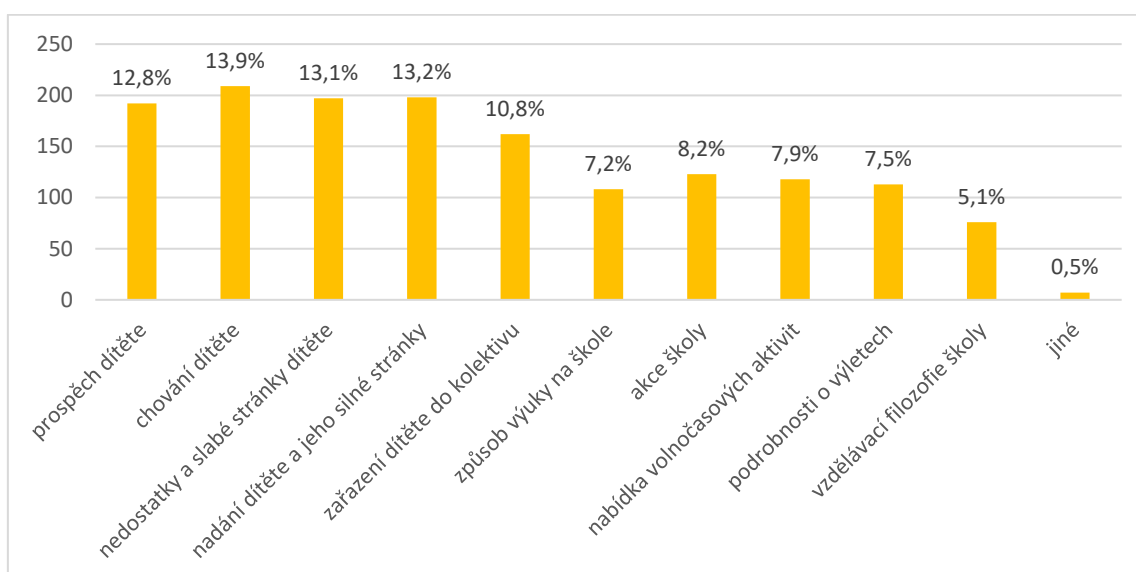
Graf č. 18 – preferované spolupráce s učitelem

Tab. č. 15 – preferované spolupráce s učitelem

Preferované spolupráce s učitelem	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
třídní pravidla	26	4,2
metody a formy výuky	32	5,2
hodnocení žáků	23	3,7
výchovná opatření	79	12,8
organizace besed, školních akcí	74	12,0
skladba předmětů, denní rozvrh	13	2,1

sponzorství, materiální pomoc škole	40	6,5
návštěvy výuky	28	4,6
zapojení do výuky	76	12,4
zvelebování prostoru	37	6,0
neformální setkávání ve škole	88	14,3
neformální setkávání mimo školu	67	10,9
nemám zájem o spolupráci	30	4,9
Jiné	2	0,3
	Σ 615	Σ 100,0

U **otázky č. 17** – *Ohledně čeho všeho byste si přál(a), aby Vás učitel informoval?* – měli respondenti možnost libovolného počtu odpovědí. Tato otázka byla strukturovaná jako polouzavřená s možností více odpovědí. Rodiče z tohoto výzkumného šetření nejčastěji zaškrtnuli možnosti v následující posloupnosti: „*chování dítěte*“ v počtu 209 odpovědí, „*nadání a jeho silné stránky*“ v počtu 198 odpovědí, „*nedostatky a jeho slabé stránky*“ v počtu 197 odpovědí, „*prospěch dítěte*“ v počtu 192 odpovědí, „*zařazení dítěte do kolektivu*“ s počtem 162 odpovědí. Toto je pět nejčastějších odpovědí s počtem zaškrtnutí vyšším než 150. Tato otázka byla položena na základě předešlého výzkumu provedeného společností EDUin v roce 2011, kdy při vzorku 437 respondentů vyšla posloupnost prvních 5 nejčastějších odpovědí následovně: „*prospěch dítěte*“, „*chování dítěte*“, „*nedostatky a slabé stránky dítěte*“, „*způsob výuky na škole*“, a „*nadání dítěte a jeho silné stránky*“. Z našeho výzkumného šetření je očividné, že rodiče se v první řadě zajímají o chování dítěte než o jeho prospěch, který se v našem výzkumném šetření umístil až na čtvrtém místě. Poté se téměř vyrovnaně zajímají o silné i slabé stránky dítěte, na rozdíl výzkumu EDUin, kdy je posloupnost těchto položek nejdříve „*slabé stránky*“ na třetím místě a „*silné stránky*“ na místě pátém. V našem výzkumném šetření se v první pětici objevila i odpověď „*zařazení dítěte do kolektivu*“, tato odpověď je ve výzkumu EDUin až na osmém místě. A naopak, „*způsob výuky na škole*“ je ve výsledcích výzkumu EDUin na místě čtvrtém, ale v tomto výzkumném šetření až na místě devátém.



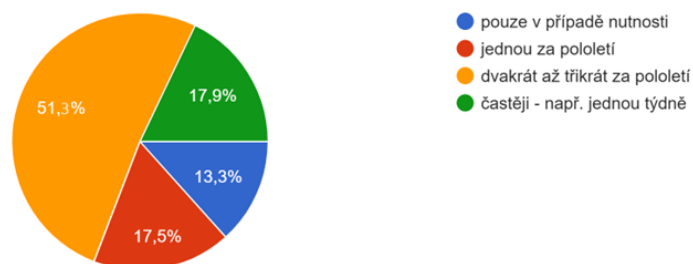
Graf č. 19 – informace od učitele

Tab. č. 16 – informace od učitele

Informace od učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
prospěch dítěte	192	12,8
chování dítěte	209	13,9
nedostatky a slabé stránky dítěte	197	13,1
nadání a jeho silné stránky	198	13,2
zařazení dítěte do kolektivu	162	10,8
způsob výuky na škole	108	7,2
akce školy	123	8,2
nabídka volnočasových aktivit	118	7,9
podrobnosti o výletech	113	7,5
vzdělávací filozofie školy	76	5,1
Jiné	7	0,5
	Σ 1503	Σ 100,0

U **otázky č. 18** – *Jak často si přejete být osobně informován(a) učitelem o prospěchu a chování dítěte?* – respondenti nejčastěji odpovídali, že chtějí být osobně informováni „dvakrát až třikrát za pololetí“ což zhruba odpovídá frekvenci třídních schůzek či konzultací, které školy nabízí. Nejméně odpovědí získala odpověď „pouze v případě

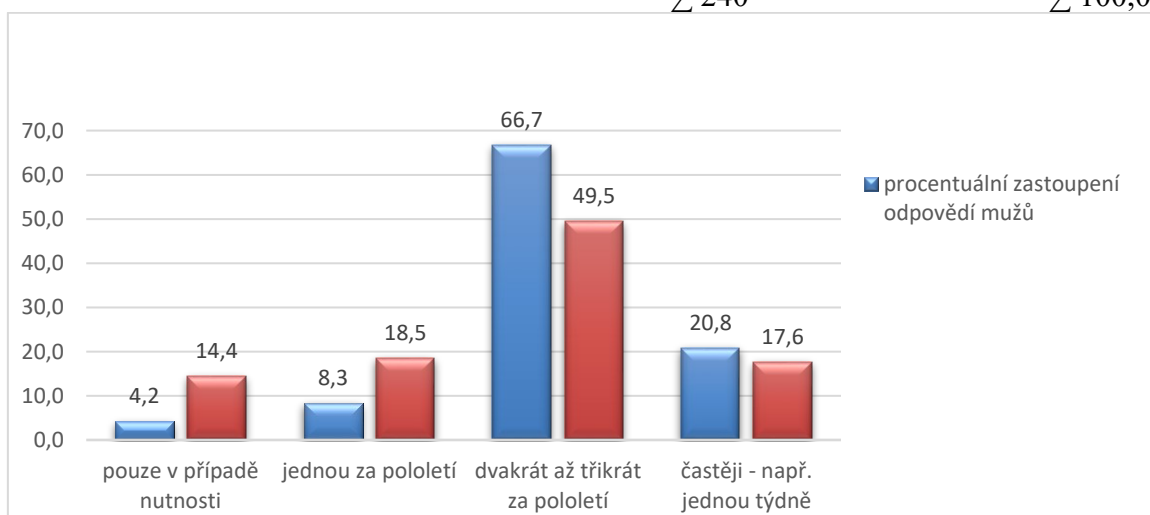
nutnosti“ s počtem odpovědí 32, tj. 13,3 %. Pokud se na tuto otázku podíváme v rámci procentuálního zastoupení odpovědí jednotlivých pohlaví, vidíme, že procentuální zastoupení odpovědí mužů je vyšší než procentuální zastoupení odpovědí žen v odpovědích, které obsahují častější frekvenci osobní informovanosti od učitele, tj. „dvakrát až třikrát za pololetí“ a „častěji – např. jednou týdně“.



Graf č. 19 – frekvence informovanosti

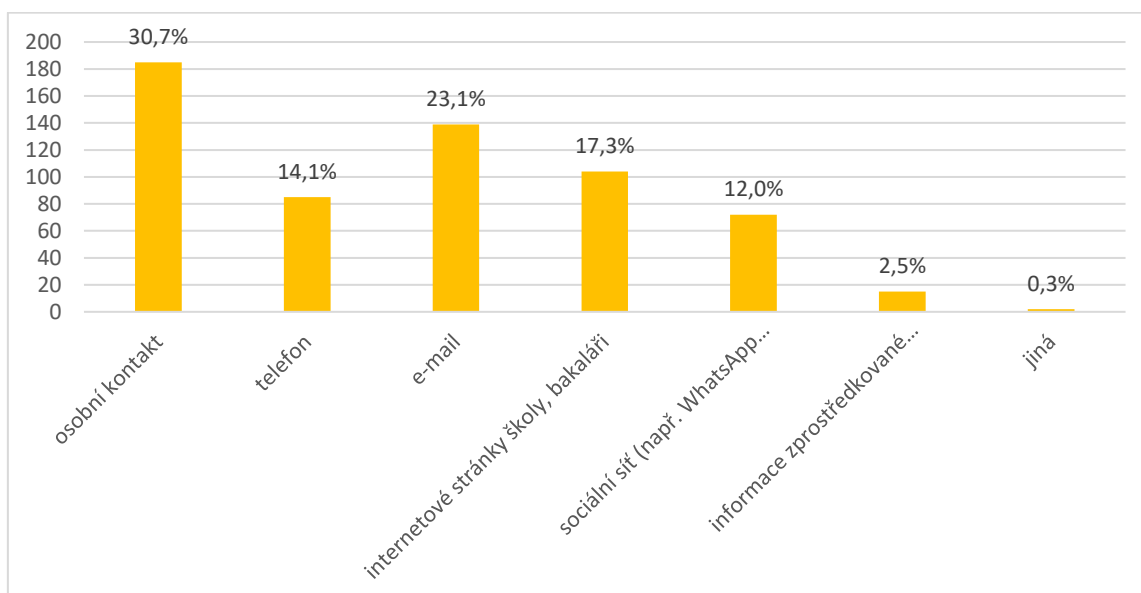
Tab. č. 17 – frekvence informovanosti

Frekvence informovanosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
pouze v případě nutnosti	32	13,3
jednou za pololetí	42	17,5
dvakrát až třikrát za pololetí	123	51,3
častěji – např. jednou týdně	43	17,9
	Σ 240	Σ 100,0



Graf č. 20 – frekvence informovanosti dle jednotlivých pohlaví respondentů

U otázky č. 19 – *Které formě sdělování informací od učitele dáváte přednost?* – měli respondenti vybrat maximálně tři odpovědi. Tato otázka byla strukturovaná jako polouzavřená s možností více odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo všech 240 respondentů v dohromady zaškrtnutých 602 odpovědích, respondenti tedy dodrželi zadání. Nejčastější odpovědí bylo sdělování informací skrze „osobní kontakt“ v počtu 185 odpovědí, dále „e-mail“ v počtu 139 odpovědí, dále „web školy, bakaláři“ v počtu odpovědí 104. Všechny zmíněné odpovědi byly označeny více jak stokrát. Lze je tedy považovat za opravdu ty nejdůležitější formy sdělování informací pro respondenty tohoto výzkumného šetření v rámci této otázky. Tato otázka byla také položena na základě předešlého výzkumu provedeného společností EDUin v roce 2011, kdy při vzorku 437 respondentů vyšla posloupnost prvních 3 nejčastějších odpovědí následovně: „ústně při rozhovoru s pedagogy“, „emilem od školy“, „na internetových stránkách školy“. Ve výzkumné otázce od společnosti EDUin však nebyla možnost odpovědi „telefon“ a „sociální síť“. Tyto dvě možnosti byly do této otázky vloženy na základě předchozích rozhovorů s učitelkami 1. ročníku, kdy bylo zjištěno, že rodiče právě nejčastěji komunikují přes SMS nebo sociální síť Whatsapp, pokud to učitel navrhne jako způsob komunikace. Nejčtenější trojice odpovědí jsou „osobní kontakt“, „e-mail“ a „internetové stránky školy, bakaláři“ s počtem odpovědí 33, dále „osobní kontakt“, „telefon“, „e-mail“ s počtem odpovědí 30.

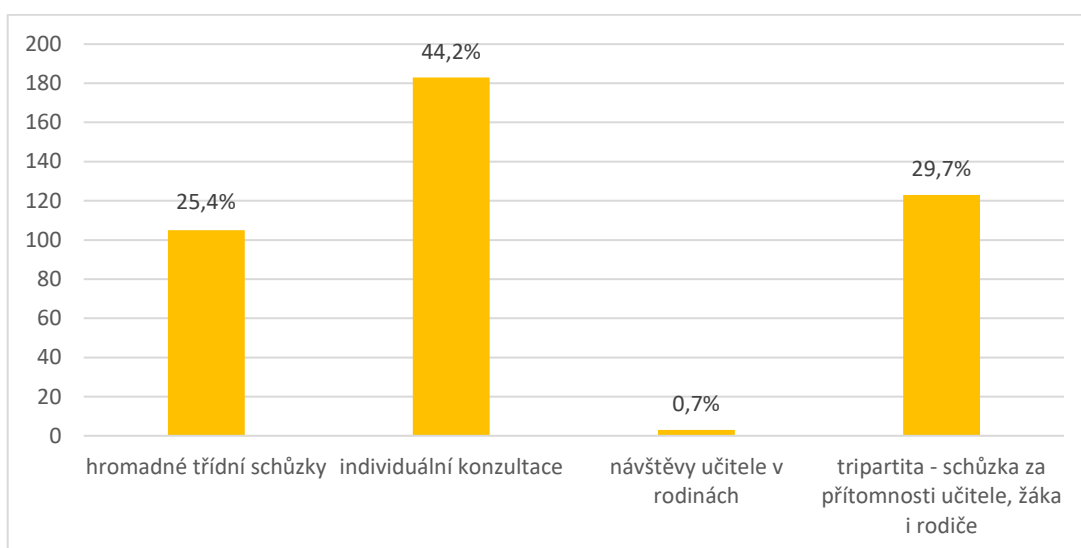


Graf č. 21 – *forma sdělování informací*

Tab. č. 18 – *forma sdělování informací*

Forma sdělování informací	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
osobní kontakt	185	30,7
Telefon	85	14,1
e-mail	139	23,1
web školy, bakaláři	104	17,3
sociální síť	72	12,0
zprostředkované dítětem	15	2,5
Jiné	2	0,3
	Σ 602	Σ 100,0

U **otázky č. 20** – *Jaká je Vámi preferovaná forma schůzek s učitelem?* – měli respondenti vybrat maximálně tři odpovědi. Tato otázka byla strukturovaná jako uzavřená s možností více odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo všech 240 respondentů v dohromady zaškrtnutých 414 odpovědích, respondenti tedy dodrželi zadání. Nejčastěji označovanou odpovědí byla odpověď „*individuální konzultace*“ s počtem 183 zaškrtnutí. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď „*tripartita – schůzka za přítomnosti učitele, žáka i rodiče*“ s počtem 123 zaškrtnutí. Třetí nejčastější odpovědí byla odpověď „*hromadné třídní schůzky*“ s počtem 105 zaškrtnutí. Nejméně častou odpovědí byla odpověď „*návštěvy učitele v rodinách*“ s počtem zaškrtnutí 3. Nejčtenější kombinací odpovědí je kombinace „*individuální konzultace*“ a „*tripartita*“ s počtem 58 odpovědí. Rodiče z tohoto výzkumného šetření tedy preferují individuální konzultace s učitelem, bez anebo s dítětem.

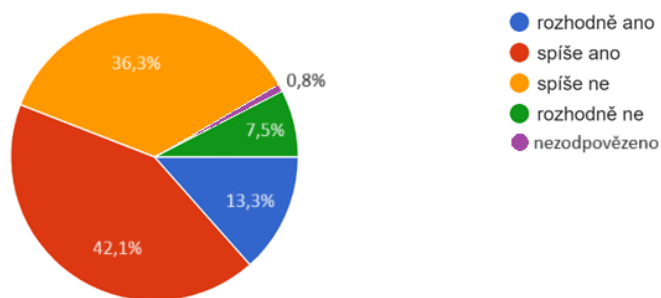


Graf č. 22 – forma schůzek

Tab. č. 19 – forma schůzek

Forma schůzek	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
hromadné třídní schůzky	105	25,4
individuální konzultace	183	44,2
návštěvy učitele v rodinách	3	0,7
tripartita	123	29,7
	Σ 414	Σ 100,0

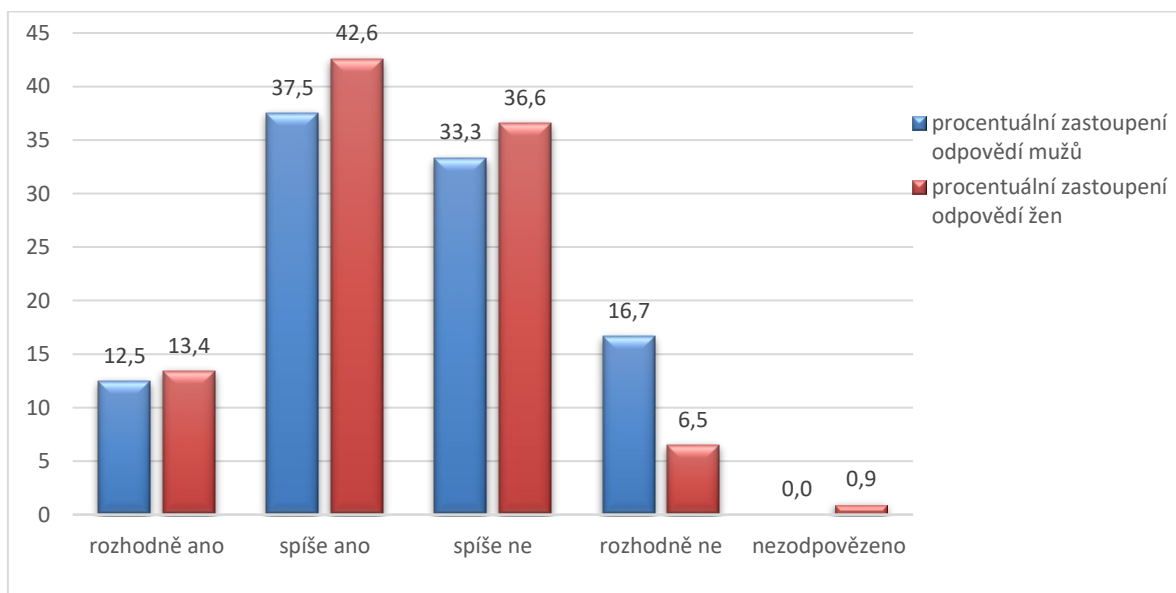
U **otázky č. 21** – *Očekáváte, že Vám učitel poskytne poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu?* – respondenti nejčastěji odpověděli možnost „spíše ano“ v počtu 101, tj. 42,1 %. Odpověď „rozhodně ano“ odpovědělo 32 respondentů, tedy 13,3 %. V součtu pro odpověď ano odpovědělo 55,4 % respondentů, což je mírná nadpoloviční většina. Oproti tomu pro odpověď ne v součtu odpovědělo 43,8 %. V rámci procentuálního zastoupení odpovědí dle jednotlivých pohlaví je mírná odchylka u odpovědi „rozhodně ne“, kdy procentuální zastoupení odpovědí mužů je podstatně vyšší než procentuální zastoupení odpovědí žen.



Graf č. 23 – poradenství

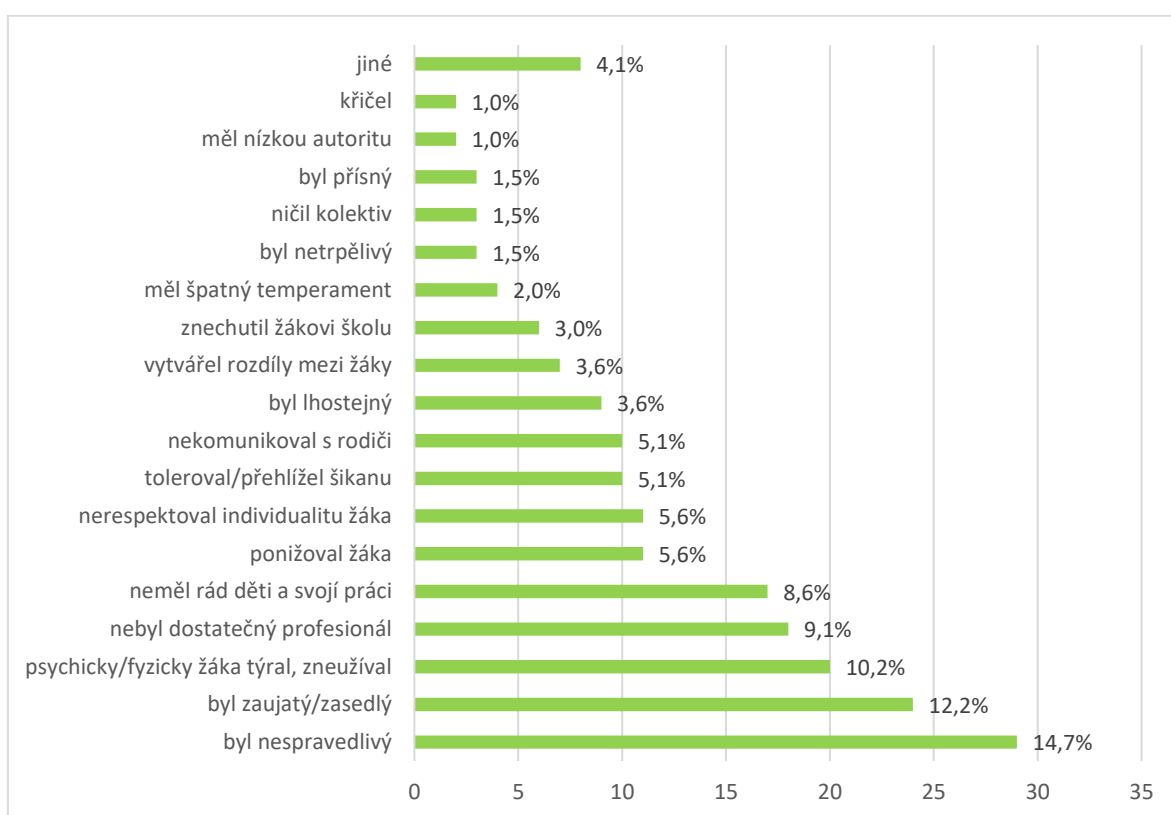
Tab. č. 20 - poradenství

Poradenství	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
rozhodně ano	32	13,3
spíše ano	101	42,1
spíše ne	87	36,3
rozhodně ne	18	7,5
Nezodpovězeno	2	0,8
	Σ 240	Σ 100,0



Graf č. 24 – poradenství dle jednotlivých pohlaví respondentů

Položka č. 22 – *Za největší problém bych považoval(a), kdyby učitel mého dítěte ...* - byla v dotazníku strukturovaná jako položka otevřená. Odpovědělo na ní 194 respondentů. Po shromáždění všech odpovědí byla provedena dodatečná kategorizace, která umožnila nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií, v tomto případě přesně na 19 kategorií. V odpovědích dominovala kategorie „*byl nespravedlivý*“ s počtem odpovědí 29. Dále by pro rodiče byl největší problém, kdyby učitel *byl zaujatý nebo zasedlý na jejich dítě* (s počtem 24 odpovědí) anebo jejich dítě *psychicky či fyzicky týral či dokonce ho zneužíval* (s počtem odpovědí 20). Další odpovědi viz graf či tabulka.



Graf č. 25 – *největší problém*

Tab. č. 21 – největší problém

největší problém, kdyby ...	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
byl nespravedlivý	29	14,7
byl zaujatý/zasedlý	24	12,2
psychicky/fyzicky žáka týral, zneužíval	20	10,2
nebyl dostatečný profesionál	18	9,1
neměl rád děti a svoji práci	17	8,6
ponižoval žáka	11	5,6
nerespektoval individualitu žáka	11	5,6
toleroval/přehlížel šikanu	10	5,1
nekomunikoval s rodiči	10	5,1
byl lhostejný	9	4,6
vytvářel rozdíly mezi žáky	7	3,6
znechutil žákovi školu	6	3,0
měl špatný temperament	4	2,0
byl netrpělivý	3	1,5
ničil kolektiv	3	1,5
byl přísný	3	1,5
měl nízkou autoritu	2	1,0
Křičel	2	1,0
Jiné	8	4,1
	$\Sigma 197$	$\Sigma 100,0$

Vybrané odpovědi, které budou předneseny učitelům 1. ročníku v rámci rozhovorů:

„Byl lhostejný k individuálním potřebám dítěte.“

„Nedostatečně komunikoval s dětmi a nerozpoznal šikanu.“

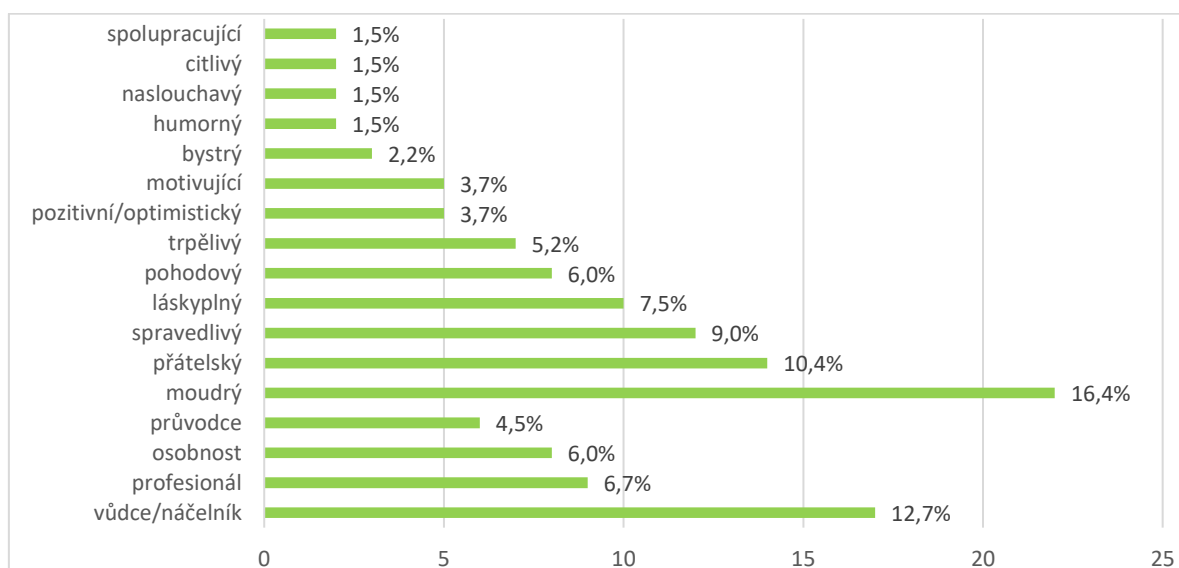
„Neměl talent proto, být učitelem.“

„Nevěděl dát vhodnou odpověď na položené otázky.“

„Byl důvod, proč se dítě netěší do školy. A kdyby učitel prosazoval u dětí svůj pohled na sociálně kulturní témata.“

„Nerespektoval slušné vyjádření názoru mého potomka na cokoli během vyučování.“

Položka č. 23 – *Dosavadní otázky Vám pomohly zamyslet se nad charakteristikou ideálního učitele pro Vaše dítě. Pokuste se nyní metaforicky pojmenovat tuto charakteristiku formou INDIÁNSKÉHO JMÉNA, které vyzdvihne to, co je pro Vás nejdůležitější u budoucího učitele Vašeho dítěte* – byla v dotazníku strukturovaná jako položka otevřená. Odpovědělo na ní 134 respondentů. Po shromáždění všech odpovědí byla provedena dodatečná kategorizace, která umožnila nepřehledně velký počet individuálních odpovědí indiánských jmen převést na menší počet zvolených kategorií charakterizujících metaforické vyjádření indiánského jména, v tomto případě přesně na 17 kategorií, z čehož 4 kategorie jsou podstatná jména a zbylých 13 kategorií jsou přídavná jména. V odpovědích dominovala kategorie indiánských jmen vyjadřující vlastnost „moudrý“ v počtu odpovědí 22. Dále dominovala kategorie indiánských jmen vyjadřující „vůdce či náčelníka“ v počtu odpovědí 17. Dalšími nejčastějšími kategoriemi indiánských jmen byly kategorie vyjadřující vlastnosti „přátelský“, „spravedlivý“ a „láskyplný“. Tato otázka ukázala nejčastěji preferované vlastnosti či přízviska, které by učitel měl mít a splňovat, a to formou metafory skrze indiánské jméno.



Graf č. 26 – charakteristika skrze indiánské jméno

Tab. č. 22 – charakteristika skrze indiánské jméno

charakteristika skrze indiánské jméno	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
vůdce/náčelník	17	12,7
Profesionál	9	6,7
Osobnost	8	6,0
Průvodce	6	4,5
Moudrý	22	16,4
Přátelský	14	10,4
Spravedlivý	12	9,0
Láskyplný	10	7,5
Pohodový	8	6,0
Trpělivý	7	5,2
pozitivní/optimistický	5	3,7
Motivující	5	3,7
Bystrý	3	2,2
Humorný	2	1,5
Naslouchavý	2	1,5
Citlivý	2	1,5
Spolupracující	2	1,5
	$\Sigma 134$	$\Sigma 100,0$

5.3.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu empirické části práce byly stanoveny tři výzkumné otázky pro oblast kvantitativního výzkumu.

VO1: Jaké základní charakteristiky by měl mít ideální učitel 1. ročníku dle rodičů?

VO2: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k žákům podle rodičů?

VO3: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k rodičům podle rodičů?

Výsledky výzkumu nám poskytnou odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky.

VO1: Jaké základní charakteristiky by měl mít ideální učitel 1. ročníku dle rodičů?

Dle rodičů by ideální pedagog v 1.ročníku měl mít vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň. Měl by učit déle jak pět let, to znamená, že by měl patřit mezi zkušenější učitele. Téměř 80 % rodičů se vyjádřilo, že pohlaví pro ně není důležité ohledně definice ideálního učitele 1. ročníku. Přes 63 % rodičů je toho názoru, že v rámci ideálního učitele 1. ročníku ani věk nehraje roli, tedy není pro rodiče důležitý.

VO2: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k žákům podle rodičů?

Nejdůležitější cíle ideálního učitele by měly být: učit žáka pracovat s chybou a neúspěchem, vést žáka k zodpovědnosti, vytrvalosti a samostatnosti, motivovat žáka v učení a rozvíjet žákovu sebedůvěru.

V rámci výuky a výchovy 79 % rodičů preferuje demokratický výchovný styl. To znamená, že by učitel měl praktikovat výchovu, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a trestů.

Ohledně domácích úkolů 59 % rodičů, tedy nadpoloviční většina, je toho názoru, že by je učitel v 1. ročníku měl zadávat povinně. Z tohoto počtu je 38 % rodičů pro, aby učitel zadával jeden úkol za týden. Zbýlých 21 % respondentů by chtělo, aby úkoly zadával každý den. Další specifikum 1. ročníku je kromě domácích úkolů také hodnocení dítěte. Ohledně hodnocení je nadpoloviční většina rodičů pro kombinaci slovního hodnocení a známek.

Rodiče z tohoto výzkumného šetření považují za důležité, aby byl učitel schopný vykládat látku srozumitelně. Měl by být spravedlivý a zároveň by měl brát ohled na osobnost a individualitu dítěte. Měl by být trpělivý, a to hlavně k pracovnímu tempu žáka a jeho citlivosti. Pro děti by měl být přirozenou autoritou, profesionálem a měl by je vést jako

náčelník. Sám by měl být osobností, která bude pro děti vzorem. Měl by být tedy osobností hlavně moudrou, přátelskou, láskyplnou a pohodovou.

Ideální učitel by měl mít samozřejmě kladný vztah k dětem a ke své práci. Dále by měl být schopný vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě, aby se všechny děti začlenily do kolektivu. Za jeden z největších problémů totiž rodiče považují, když učitel přehlíží nezdravé vztahy v kolektivu a samotnou šikanu, či je dokonce ten, který žáka šikanuje, týrá, ponižuje a je na něj zasedlý.

VO3: Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k rodičům podle rodičů?

Ideální učitel by měl sdělovat informace rodičům osobně, skrze e-mail, web školy či bakaláře. Rodiče zvolili jako nejpreferovanější formu schůzek individuální konzultace. Druhou nejčastější odpovědí byla tripartita. Rodiče z tohoto výzkumného šetření tedy preferují individuální konzultace s učitelem bez anebo s dítětem nad hromadnými třídními schůzkami. O prospěchu a chování dítěte by měl učitel informovat rodiče dvakrát až třikrát za pololetí, což zhruba odpovídá frekvenci třídních schůzek či konzultací, které školy nabízí. Rodiče si přejí, aby je učitel informoval hlavně o chování a prospěchu dítěte, jeho silných i slabých stránkách a o jeho zařazení do kolektivu. Nadpoloviční většina rodičů navíc očekává, že jim učitel bude poskytovat poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu.

V rámci spolupráce se rodiče chtějí účastnit řešení kázeňských problémů, samotné výuky, kdy by například představovali vlastní povolání, či organizace besed a školních akcí. Rodiče by se rádi navzájem scházeli neformálně s jinými rodiči a učiteli v prostorách školy či mimo prostory školy, například na výletech.

5.4 Fáze kvalitativního výzkumného šetření

Výzkumné šetření kvalitativního charakteru, které bylo provedeno pro účely diplomové práce, prošlo pěti navazujícími fázemi.

První fáze představovala vytvoření otázek k rozhovorům. Hlavní otázky rozhovoru byly sestaveny způsobem, který zmiňují Švaříček s Šed'ová (2007), tzv. Wengrafův pyramidový model, kdy ke každé výzkumné otázce byly naformulovány zhruba 2 specifické výzkumné otázky, které byly dále rozvinuty v další tazatelské otázky. Plné znění otázek rozhovoru je v příloze této práce. (viz příloha č. 2 – Polostrukturované skupinové interview)

Druhou fází byl výběr škol, kde měl proběhnout skupinový rozhovor s pedagogy prvního ročníku. Bylo třeba zvolit a oslovit školy, které by splňovaly určitá kritéria, aby byla zaručena co nejširší variabilita názorů. Bylo třeba oslovit školu nacházející se na vesnici, ve městě a v hlavním městě. Zároveň pro různost názorů bylo vhodné oslovit učitele s různým pohlavím a různými délkami praxe. Autorka práce oslovila pražskou školu, kde dříve pracovala, a městskou školu, kam poslední rok studia docházela na praxi. Vesnické školy byly osloveny dvě, jedna v místě, kde autorka vyrůstala, a druhá v okolí jejího současného bydliště. V poslední řadě autorka oslovila náhodně 2 školy, jednu taktéž v Praze, u které zjistila, že zde učí učitel muž v 1. ročníku, a druhou ve městě, u které zjistila, že zde učí začínající učitelka. Oslovených a zúčastněných škol v tomto výzkumném šetření je tedy 6, 2 pražské, 2 městské a 2 vesnické. Po oslovení škol následovala komunikace s jednotlivými školami, kdy byly školám zaslány podklady k rozhovoru, tj. obraz ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů (viz příloha č. 3 – Obraz ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů) a soupis vybraných odpovědí na některé otevřené otázky z dotazníku, viz výše. Poté se domluvil termín rozhovorů.

Třetí fází bylo provedení jednotlivých skupinových rozhovorů. Rozhovory probíhaly během února 2024. Pouze u jedné školy proběhl rozhovor online, přes aplikaci Zoom, v ostatních školách proběhl rozhovor osobně. Před zahájením samotného rozhovoru byli účastníci seznámeni o průběhu výzkumu a způsobu nakládání se získanými daty. Účastníci rozhovoru byly poučeny o anonymizaci jejich výpovědí. Rozhodnuto o anonymizaci bylo z důvodu, aby nemohlo dojít k identifikaci účastníků rozhovoru náhodnými čtenáři. Díky zajištění důvěrnosti lze očekávat, že by účastníci v rozhovoru mohli odpovídat více upřímněji. (Hnedl, 2016) Pro potřeby tohoto výzkumného šetření byl vytvořen dokument zajišťující informovaný souhlas s nahráváním, který účastníci rozhovoru před jeho začátkem podepsali. (viz příloha č. 4 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím)

pro účely diplomové práce (Ideální učitel 1. třídy očima rodičů) Samotný rozhovor poté začal spuštěním nahrávání a případným rozdělením podkladů pro diskuzi – obraz ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů a vybrané odpovědi na otevřené otázky z dotazníkového šetření. Tazatel využil úvodní otázky k zjištění délky praxe jednotlivých pedagogů, jejich spokojenosti na škole a pohledu jejich přístupu v rámci filozofie celé školy, pokračoval otázkami hlavními a rozhovor zakončil ukončovacemi otázkami vedoucími ke shrnutí celého rozhovoru a případnému odhalení dosud neprobraných oblastí či vyzvání účastníků rozhovoru, zda mají oni nějaké otázky na tazatele.

Čtvrtou fází je samotné zpracování rozhovorů a analýza dat. Data bylo nutné doslovně přepsat při opakovaném poslechu z audionahrávky do textové podoby v textovém editoru MS Word. Každý skupinový rozhovor byl uložen v samostatném souboru. Za pomoci segmentace se text rozhovoru rozdělil na určité segmenty, které obsahovaly z hlediska cílů výzkumu nějaký význam. (Hendl, 2016) Poté proběhlo otevřené kódování, kdy každému segmentu textu byl přidělen za pomoci přidání komentáře určitý kód, krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ informace. Šlo o to vytvořit „nálepku“, která by co nejvíce odpovídala povaze onoho segmentu. Postupně byl vytvořen seznam existujících kódů, které bylo potřeba kategorizovat. To znamená, že kódy, které vzešly z otevřeného kódování bylo třeba seskupit podle podobnosti či jiné vnitřní souvislosti. (Švaříček & Šedřová, 2007) Kódy byly exportovány do tabulkového editoru Excel, kde byly postupně všechny subkategorie zobecňovány a znovu kategorizovány. Vzniklo tak 5 kategorií, díky kterým lze dále analyzovat a hledat odpovědi na výzkumné otázky. Kategoriemi jsou: překvapilo mě, nesouhlasím s..., jak si stojím, škola ochotná udělat, škola spolupracuje.

Pátou fází je zpracování kódů napříč školami. Ke zpracování dat byla vybrána analytická strategie tematické kódování. Tato technika se totiž hodí hlavně v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev. Autorka rozebírá názory jednotlivých učitelek, ale zároveň reflektuje názory a přístupy ke spolupráci napříč zvolenými školami. U této techniky se sleduje, zda se u různých případů objevuje tatáž kategorie. (Švaříček & Šedřová, 2007)

5.4.1 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno výše, s ohledem na zajištění soukromí všech účastníků výzkumu bylo potřeba názvy škol, jména učitelek a učitelů a ostatní informace anonymizovat. Pro názvy jednotlivých škol byly použity názvy barev a pro označení jednotlivých pedagogů byla použita křesní jména začínající písmenem stejným jako barevný název školy. To znamená, že pokud použijeme pro školu název Oranžová škola, učitelkami působícími na této škole budou paní učitelka Otýlie a paní učitelka Oldřiška. Z důvodu anonymizace nejsou uváděny odkazy na internetové stránky škol a jejich ŠVP ani v seznamu použité literatury.

Skupinové rozhovory byly prováděny na 6 školách s dohromady 23 pedagogy.

Tab. č. 23 – Seznam anonymizace škol a vyučujících

Základní škola	Nachází se	Vyučující	Dosažené vzdělání	Délka praxe
Modrá	Velkoměsto	Marie	Učitelství pro 1. stupeň	25 let
		Michaela	Učitelství pro 1. stupeň	30 let
		Martina	Učitelství pro 1. stupeň	30 let
		Magdaléna	Učitelství pro 1. stupeň	25 let
		Markéta	Učitelství pro 1. stupeň	15 let
		Mia	Učitelství pro 1. stupeň	10 let
Růžová	Velkoměsto	Rozálie	Maturita	4 roky
		Radek	Maturita	3 roky
		Romana	Maturita	1 rok
		Růžena	Učitelství pro 1. stupeň	6 let
Zelená	Město	Zdena	Učitelství pro 1. stupeň	20 let
		Zuzana	Učitelství pro 1. stupeň	12 let
		Zita	Učitelství pro 1. stupeň	30 let
		Zlata	Učitelství pro 1. stupeň	35 let
		Zina	Učitelství pro 1. stupeň	30 let
		Zdislava	Maturita	3 roky
Oranžová	Město	Otýlie	Maturita	4 roky
		Oldřiška	Učitelství pro 1. stupeň	31 let
Žlutá	Vesnice	Žaneta	Učitelství pro 1. stupeň	20 let
		Žofie	Učitelství pro 1. stupeň	10 let
		Želmíra	Maturita	1 rok
Fialová	Vesnice	Františka	Učitelství pro 2. stupeň	3 roky
		Fryda	Učitelství pro 1. stupeň	8 let

Modrá škola je státní základní školou nacházející se v Praze. Poskytuje vzdělávání od 1. do 9. ročníku s kapacitou 850 žáků. Výuka probíhá dle školního vzdělávacího programu „Naše škola – škola pro všechny“. Důraz u této školy je kladen především na to, aby žáci získali pozitivní vztah ke vzdělávání, aby chápali jeho význam a byli připraveni na to, že se budou muset vzdělávat celý život. Dle ŠVP je hlavní důraz kladen také na to, aby žáci chodili do školy rádi, mohli otevřeně vyjadřovat svoje názory, měli prostor pro otázky a svou argumentaci, byli vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení a byli hrdí na svou školu. Informace ohledně forem spolupráce, komunikace nebo kontaktu školy s rodinou nebyly na stránkách či v ŠVP nalezeny. Skupinový rozhovor v této škole proběhl osobně s 6 učitelkami nejčastěji působících v 1. ročníku. Tyto učitelky učí vždy žáky pouze v 1. a 2. ročníku.

Růžová škola se také nachází v Praze. Jedná se o soukromou bilingvní školu, která poskytuje vzdělávání od 1. do 9. ročníku s kapacitou 150 žáků. Škola se prezentuje programem, který slibuje nejefektivnější způsoby výuky, inovativní učební metody v kreativním, laskavém a podmanivém prostředí. Cílem je žáky zdokonalit v jejich rodném jazyce a zároveň v nich nechat napevno zakořenit základům druhého jazyka. Dále se škola snaží o to, aby naučila děti dávat si věci do souvislostí, a aby se děti orientovaly se v běžných životních situacích a přirozeně je zvládaly. Škola se prezentuje důrazem na rozvíjení samostatnosti a individuality dětí. Škola na svých stránkách prezentuje spolupráci s rodiči jako nezbytnou součást pro správné vedení dětí. Škola každý týden informuje rodiče elektronicky o týdenním dění ve škole a zároveň nabízí podrobně rozpracovaný týdenní plán včetně všech písniček a básniček, které se děti učí. Každý školní půlrok poskytuje rodiči rozsáhlé diagnostické vyhodnocení dítěte a slovní hodnocení. Mimo jiné na škole probíhají setkání s rodiči formou tripartit, společné akce a výlety. Na této škole proběhl on-line skupinový rozhovor s 3 učitelkami a 1 učitelem působících v 1. ročníku. Tyto učitelky a učitel učí vždy žáky pouze v 1. a 2. ročníku.

Zelená škola je státní základní školou ve městě. Poskytuje vzdělávání od 1. do 9. ročníku s kapacitou 400 žáků. Škola se prezentuje hlavně v rámci partnerství. Je tím myšleno nejen partnerství mezi rodiči a učiteli, ale i mezi žáky a učiteli. Škola se snaží vytvářet takové prostředí, ve kterém žáci mohou sdělovat své názory a v relevantních situacích se podílet na

spolurozhodování a spoluvytváření pravidel školního života s akceptováním stanovených hranic a limitů. Největší důraz je na této škole kladen zejména na spolupráci a vztah školy s rodinou. Škola jej vnímá jako jeden ze základních pilířů školy a otevřenost školy vůči rodičům je všeobecně známá. Dle stránek školy upřednostňuje tripartitu, společnou přípravu, organizaci a prožití společných akcí na půdě školy nebo při volných aktivitách mimo školní budovu. Škola pořádá mnoho neformálních schůzek s žáky a rodiči. Na této škole proběhl skupinový rozhovor osobně s 6 učitelkami. V této škole je nastavený systém, že třídní učitelka učí žáky vždy od 1. do 5. ročníku.

Oranžová škola je státní základní školou nacházející se ve městě. Poskytuje vzdělávání od 1. do 9. ročníku s kapacitou 350 žáků. Škola se snaží žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Škola upřednostňuje partnerský vztah mezi učitelem a žákem, je kladen důraz na přístup k žákovi jako k individualitě. K tomu, aby škola připravila žáky pro skutečný život využívá například nové formy vyučování a projektové vyučování. Pro tuto školu je také důležitá především spolupráce s rodinou. Cílem školy je, aby škola byla místem, kde se snahy rodičů a učitelů setkávají, sjednocují k utváření dítěte jako osobnosti připravené na svůj budoucí život. Ve škole jsou zavedeny tradiční hromadné třídní schůzky, ale je zde i možnost individuálních konzultací po předchozí domluvě. Škola nabízí spoustu školních akcí, kterých se rodiče můžou zúčastnit. Na této škole proběhl skupinový rozhovor osobně s 2 učitelkami. Na této škole není jednoznačný systém, který by rozděloval, zda paní učitelka učí jen 1. a 2. ročník či všech 5 let, je to velice individuální. Tyto dvě paní učitelky ale působí nejčastěji v 1. ročníku.

Žlutá škola je státní základní malotřídní školou nacházející se na vesnici. Poskytuje vzdělávání od 1. do 5. ročníku s kapacitou 45 žáků. Tato škola má program založený na činnostním učení, kdy vede žáky ke spolupráci, podnikavosti a vynalézavosti. Učí žáky, že trvalých vědomostí lze nabývat hlavně na základě vlastní činnosti. V rámci spolupráce s rodiči škola nabízí hromadné rodičovské schůzky, rodiče mohou po vzájemné dohodě navštívit školu či nějaké školní akce. V této škole proběhl skupinový rozhovor osobně se 2 učitelkami a ředitelkou, všechny 3 mají přímou zkušenost v působení v 1. ročníku.

Fialová škola je státní základní malotřídní školou nacházející se též na vesnici. Poskytuje vzdělávání od 1. do 5. ročníku s kapacitou 60 žáků. Tato škola cílí na to, aby se žáci učili takovým vědomostem, dovednostem a postojům, které jsou dobře uplatnitelné v životě za pomoci efektivních metod ve výuce. Vede žáky k týmové práci, ke vzájemné pomoci, sounáležitosti a respektu. Žákům je třeba vštěpit určitá pravidla, která je nutno dodržovat a respektovat, včetně školního řádu. Škola vnímá, že je důležité sladění cílů školy se zájmy žáků a představami rodičů. Na stránkách školy lze přečíst, že ředitelka školy vnímá zapojování rodičů do společných projektů se svými dětmi, plánování společných výletů a exkurzí a ukázkových vyučovacích hodin jako pozitivní, nicméně bližší informace dohledatelné nejsou. V této škole proběhl skupinový rozhovor osobně se 2 učitelkami, které mají přímou zkušenost v působení v 1. ročníku.

5.4.2 Analýza výsledků výzkumného šetření

Pro analýzu výsledků výzkumného šetření kvalitativní části byla vytvořena tabulka, jejíž jednu osu tvoří jednotlivé případy škol a druhou osu tvoří výsledné kategorie kódů.

V jednotlivých kolonkách je výčet kódů objevujících se v daném skupinovém rozhovoru, vedle kódu je napsán i počet pedagogů, kteří se k tomuto kódu vyjadřovali. U výsledných kategoriích kódů Škola ochotná..., a Škola spolupracuje již není sepsán počet jednotlivých pedagogů, protože v těchto oblastech mluvili učitelé již za celou školu.

Tab. č. 24 – Srovnání jednotlivých škol v rámci výsledných kategorií kódů 1/2

	Překvapilo mě ...	Nesouhlasím s ...	Jak si stojím?
Modrá	domácí úkoly 2x délka praxe 1x individuální přístup 1x poskytování poradenství 1x nic mě nepřekvapilo 1x	délka praxe 4x rozhodování rodičů o postihu 3x výlety s rodiči 3x rodiče do výuky 2x	Splňuji 3x něco nechci splnit 2x
Růžová	kombinace sl. hod. a známek 2x délka praxe 1x poskytování poradenství 1x	rozhodování rodičů o postihu 3x domácí úkoly 3x kombinace sl. hod. a známek 2x poskytování poradenství 2x výlety s rodiči 1x neformální setkávání s rodiči 1x	nemám dostatečné vzdělání 3x nemám dostatečnou praxi 3x snažím se to plnit 1x
Zelená	domácí úkoly 1x poskytování poradenství 1x nic mě nepřekvapilo 1x	domácí úkoly 2x poskytování poradenství 1x délka praxe 1x	je možné to splnit 2x snažím se to plnit 2x
Oranžová	cíle výuky 1x nic mě nepřekvapilo 1x	domácí úkoly 2x	nemám dostatečné vzdělání 1x téměř splňuji 1x něco nechci splnit 1x
Žlutá	délka praxe 3x nic mě nepřekvapilo 1x kombinace sl. hod. a známek 1x	rozhodování rodičů o postihu 3x vůdce 2x náčelník 1x délka praxe 1x kombinace sl. hod. a známek 1x zastaralé školství 1x souhlasím se vším 1x	nemám dostatečnou praxi 1x něco nechci splnit 1x
Fialová	délka praxe 1x různorodost požadavků 1x	domácí úkoly 2x náčelník 2x délka praxe 1x vysokoškolské vzdělání 1x	téměř splňuji 2x nemám dostatečnou praxi 1x nemám dostatečné vzdělání 1x něco nechci splnit 1x

Tab. č. 25 – Srovnání jednotlivých škol v rámci výsledných kategorií kódů 2/2

	Škola ochotná...	Škola spolupracuje
Modrá	tripartity rodiče do výuky učít	dobrovolný kurz pro prvňáčky den otevřených dveří pro rodiče třídní schůzky s rodiči v červnu třídní schůzky s rodiči v září čtenářská dílna s rodiči
Růžová		spolupráce s MŠ individuální konzultace s ředitelkou akce školy - pasování prvňáčků třídní schůzky s rodiči v září čtenářská dílna s rodiči
Zelená		individuální přístup individuální konzultace spolupráce s MŠ den otevřených dveří pro rodiče třídní schůzky s rodiči v červnu dobrovolný kurz pro prvňáčky besedy pro rodiče akce školy mail v srpnu třídní schůzky s rodiči v září kavárny pro rodiče čtenářská dílna s rodiči a jiné
Oranžová	škola už dělá mnoho	spolupráce s MŠ akce školy individuální konzultace třídní schůzky s rodiči v červnu třídní schůzky s rodiči v září
Žlutá	individuální přístup pro individuální rodiče	spolupráce s MŠ individuální konzultace s ředitelkou akce školy třídní schůzka s rodiči v září benevolentní přístup doprovodu rodičů do třídy doprovod dětí na autobus čtenářská dílna s rodiči
Fialová	kombinace sl. hod. a známek	individuální přístup spolupráce s MŠ individuální konzultace s ředitelkou akce školy

Co učitelé nejvíce překvapilo?

V této subkategorii nejvíce dominovala kategorie kódů „délka praxe“, která byla zmíněná několika učiteli na 5 školách ze 6. Délka praxe ve většině případů překvapila učitele začínající či s kratší délkou praxe. Například paní učitelka Želmíra ze Žluté školy, která učí prvním rokem to shrnula takto: „Mě překvapilo víc jak 5 let praxe, protože ty učitelé, kteří vystudují školu, kde by měli dělat teda.“ Nicméně na Modré škole, kde učí v 1. ročníku učitelky s průměrnou délkou praxe 22,5 let výrok praxe delší 5 let také překvapil. Paní učitelka Marie z Modré školy s délkou praxe 25 let se vyjádřila podobně a to: „Víc jak 5 let praxe, kde si je mám tedy udělat?“ Ve všech školách, kde je délka praxe překvapila, s ní zároveň nesouhlasí. Pouze v jedné škole, a to Růžové, soukromé bilingvní, při diskusi na toto téma zazněl názor, kdy paní učitelka Růžena praxi delší 5 let plně chápe:

„Nebo je to myšleno tak, že jednička je ta nejdůležitější. Právě jednička se většinou nedává úplně hned na začátek. Nebo když jo, jako to dělají tady, já jsem taky tak začínala, ale je to to největší umění. Podle mě je lepší, když tam nějaká praxe je a pro mě by to teda jako bylo lepší, bylo to totiž děsivé. No, radši bych byla, kdybych měla aspoň nějakou praxi, aspoň dvojku. Já bych dala začínajícím učitelům 2. třídu, až nejsou tak ve stresu.“

Poskytování poradenství se řešilo závažně na 3 školách. Učitelky na Modré škole reagovaly zprvu velice pobouřeně, viz názor paní učitelky Martiny: „Ale přesně, oni nás berou, že máme pedagogickou fakultu, že jsme odborníci na výchovu, ale i my se to musíme učit. My třeba taky neumíme vychovávat svoje vlastní. Jako já nejsem psycholog.“ Nicméně pak postupně došly k názoru, že vlastně rodičům poradenství poskytují, jen nad tím nikdy takto nepřemýšlely. I na Zelené škole, která má i v ŠVP důraz na úzkou spolupráci s rodiči, vyvolalo toto téma velice bouřlivou diskusi, kdy paní učitelka Zuzana řekla:

„Řeším, no ale co s tím má co dělat učitel. Jako já jsem tady učitelka, víš, co bys všechno musela? Vždyť bychom se z toho zbláznili. Vědět o nějakém problému můžeš, ale řešit to přece nemůžeš. Ty můžeš ty rodině doporučit, ať se obrátí na odborníky a můžeš o tom vědět a můžeš si říct, no jo, tak jako teď se u nich doma dějou věci. Tak teda přivřeme oko nebo něco jo, ale...“

S poskytováním poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu tato paní učitelka silně nesouhlasí.

Učitelky ze 2 škol překvapila preference povinného domácího úkolu jednou za týden. Vzhledem k obtížnosti 1. ročníku by volily domácí úkoly častěji. K citaci respondentky u otevřené otázky z dotazníku, kdy byla názoru, že v letních měsících je krásné počasí a děti mohou být déle venku, takže by byla pro, aby už domácí úkoly nebyly, paní učitelka Marie z Modré školy odpověděla: „No ale tohle mě pobavilo holky. Když je dlouhý den, úkoly by neměly být. Tak naopak ne? Když je dlouhý den, je natolik dlouhý, že dítě stihne být venku i si udělat úkoly.“ V Růžové škole došlo také na diskuzi ohledně domácích úkolů, zde byla paní učitelka Růžena pro více úkolů, ale její kolegové, mezi které patří i pan učitel Radek, naopak byly pro co nejmenší počet úkolů, popřípadě individuální přístup v rámci domácích úkolů k individuálním žákům. Přímou pan učitel Radek je toho názoru, že by se většina opravdu měla stihnout ve škole, protože oni mají větší časovou dotaci a žáci končí vyučování později než na běžných státních základních školách. Je ale třeba rozlišovat úroveň jednotlivých žáků a dle toho volit domácí úkoly. K individuálním domácím úkolům se vyjadřovala i paní učitelka Žaneta ze Žluté malotřídní školy. Vzhledem k nízkému počtu žáků v učební skupině 1. a 2. ročníku dává každému žákovi individuální domácí úkol dle jeho možností a potřeb.

Učitelky ze 2 škol byly překvapené, že rodiče stojí o kombinaci slovního hodnocení a známek. Na škole Růžové funguje slovní hodnocení a známky jim přijdou zbytečné a vyloženě rušící. Paní učitelky z této školy by si to dokázaly představit v případě, že žákovi dají jedničku a k tomu dopíší komentář. Oproti tomu ve Žluté malotřídní škole žáky hodnotí za pomocí známek a nedokáží si moc představit hodnocení slovní. Paní učitelka Žaneta je toho názoru, že učitelé a žáci tomu slovnímu hodnocení prostě nerozumí a známky vnímá jako zpřesňující parametr:

„No, protože já jsem třeba se s tím setkala, vlastně naše Zuzka byla na tý soukromý na druhém stupni a tam píšou slovní hodnocení už od 1. třídy a vlastně i ty děcka na tom druhém stupni, i když tím byli vedeni, ona je tam teda třeba od té 6. třídy, ale měla tam ty spolužáky, který tím procházeli od 1. třídy, tak prostě kručeli u tý třídní a chtěli vědět, která známka to je, že vlastně oni v tom systému nevěděli, kam jakoby patřej, co vlastně

jako zvládaj. Tím, že mají to slovní hodnocení, posuzují se jejich individuální pokroky, ale oni vlastně jako nevědí, kde se v té škále třídy jako nachází.“

Na 4 školách se vždy objevil někdo, kdo tvrdil, že ho vůbec nic nepřekvapilo. Většinou to byly paní učitelky s dlouholetou praxí, v případě Modré školy to byla paní učitelka Magdaléna, která o sobě zároveň tvrdila, že splňuje úplně vše ze zmíněných preferencí rodičů:

„Mě nic. Se s tím setkávám normálně, s těmahle rodičema, co tam píšou. Je toho plný internet. Nebo teď už to teda nečtu, ale dřív, když jsem měla facebook, tak když tam četla, co tam ty matky jsou schopny napsat.“

Podobným přístupem se nesla většina zbývajících výpovědí, kdy učitelky nebyly překvapeny růzností rodičovských požadavků. Pozitivnější nádech výroku pod výrazem nic mě nepřekvapilo řekla paní učitelka Zdena ze Zelené školy: „Prostě, když jsem si to tak pročítala, tak jsem si říkala, že to jsou jako dobrý, legitimní požadavky, protože něco úplně šíleně mimo mísu jsem tam, myslím, neměla.“

S čím učitelé nesouhlasí?

Kromě výše zmíněné délky praxe a frekvence domácích úkolů nesouhlasí účastníci rozhovorů ještě s tím, že by rodiče řešili v rámci všech žáků ve třídě kázeňské problémy a společně domlouvali následná výchovná opatření. Jedná se o 3 školy z 6. V Růžové škole jsou toho názoru, že v ideálním světě by to byla velmi pěkná myšlenka, ale v realitě by rodiče určitě nedošli k jednotnému řešení. Pan učitel Radek by rád řešil s rodiči kázeňské problémy a následná výchovná opatření jen v případě jejich dítěte:

„Společně s tím rodičem jo, když se něco stane, tak si pozvu ty rodiče a vyřešíme spolu co jako dál. Udělat to v rámci toho individuálního. Když dám příklad, to dítě má pětky z matematiky, tak si je pozvu třeba a budeme řešit, co teda jako udělat, aby ty pětky neměl. Tak se dohodneme, že oni mu vezmou tablet, já mu nacpu hodně úkolů, třeba na tu matiku.“

V Modré škole zase paní učitelky diskutovaly o tom, že učitel rodičům nikdy neobjasní tu situaci natolik, aby mohli rozhodnout o postizích. Proběhla zde opět bouřlivá diskuze o ztrátě suverenity učitele. Například paní učitelka Marie se vyjádřila následovně:

„Jako mě tohle už trochu zavádí tím, že by opravdu nám chtěli už mluvit i do toho, jestli můžeme jít o přestávce čůrat, rozumíš to prostě už je moc, to už pak nemáme žádnou suverenitu. Já si myslím, že už všichni začínáme být tady alergický na to, že nám ty rodiče chtějí do všeho kecat.“

Do diskuze přispěla i paní učitelka Martina: „Oni na jedné straně chtějí poradit s chováním, ale na druhé straně by nám do toho neustále mluvili, jako jak máme rozhodovat atd.“

S neformálním setkáváním s rodiči na výletech nesouhlasily účastnice rozhovoru na 2 školách. Na Růžové škole paní učitelka Rozálie nesouhlasila jak s neformálními setkáváním s rodiči uvnitř školy, ale i mimo školu z důvodu vysoké časové náročnosti 1. ročníku:

„Nesouhlasím s těma neformálníma setkáváním s rodiči v prostorách školy i mimo školu. Já si myslím, že ta 1. třída prostě chce tolik práce a tolik příprav a vlastně jako všeho, kdy si vytváříš ty vztahy s těma dětma, že už bych si s nimi úplně nepotřebovala nějak na pravidelné bázi ještě setkávat mimo školu, ve svém čase a vytvářet nějaký jako výlety. Dokážu si to představit dvakrát ročně a víc jako asi.“

K již zmíněným výletům se vyjádřila ještě v rámci dalšího aspektu:

„No jakože mě to vždycky smrdí tady ty výlety s těma rodičema tím jakože si budou chtít si budou chtít tykat, že se budou chtít kamarádit. Já s tím mám třeba jako špatnou zkušenost, že opravdu mi rodiče přerostli přes hlavu, že prostě takový jako velmi spolupracující, ale až to bylo, že se vlastně jako ztratila ta bariéra toho, že já jsem učitel a furt jsem jako cizí člověk. Ty tam tu bariéru prostě do určité míry potřebuješ, protože prostě furt jsem jako učitel, nejsem úplně průvodce.“

Nicméně její kolegyně se jí snažily tento pohled vyvrátit s tím, že na takovýchto výletech učitel pozná dítě i z jiné stránky, a vidí, jak dítě reaguje na svého rodiče a naopak. Na Modré škole odmítavý postoj k výletům s rodiči zaujímalo více učitelek, respektive 3, zbylé se k

tomuto nevyjádřily, tedy ani nerozporovaly. Na Modré škole totiž celkově vládla atmosféra, která vypovídala o zamítání jakékoliv spolupráce s rodiči vzhledem k opakovaným zklamání z chování rodičů. Tato zklamání popisovaly učitelky na příkladech situací, které se jim za poslední léta staly, například paní učitelka Michaela:

„Není, kdysi to bylo možný a dělalo se to. Ale teď je to prostě... V dnešní době, kdy jsou ty rodiče... Hele mě stačilo na plavání, když přišla maminka pomáhat a na konci hodiny řekla: „Já vám napíšu, co se mi nelíbilo.“

A podobný pohled na této škole mají i na možnost rodičů přijít se podívat do výuky. Tato možnost dříve na škole byla možná v rámci dne otevřených dveří, nicméně před 3 roky se to trvale zrušilo. Paní učitelka Markéta se vyjádřila následovně:

„Jo ono se třeba hodně změnilo to, že když se chodili rodiče dívat na vyučování do 1. třídy, tak se opravdu přišli podívat na to, jak vypadá ta hodina, jak se chovají ty děti, jak to ty děti vnímají, jestli to vydrží, jestli seděj a tak. Teď poslední dobou, už teď to teda dlouho nebylo, že jo? Ale bylo to o tom, že se spíš přišli podívat, jak učitelka vypadá, jak mluví. Vůbec, poznámky si psali. Přesně jestli jsem stála takhle nebo takhle jo, vysloveně se to fakt změnilo.“ Její kolegyně paní učitelka Magdaléna přidala: „Některý matky si tady prej dělaly čárky, kolikrát kterýho jsem vyvolala. A že třeba ten jejich jako byl málo. A nebo si psaly, že jsi třeba řekla nějaký nesmyslný slovo.“

Na obou dvou vesnických školách byl velký problém se slovy vůdce a náčelník. V rámci svého nastavení přístupu k dětem paní učitelky nechtějí působit jako vůdce či náčelník, nýbrž průvodce. Doslovně to potvrzuje paní učitelka Frýda z Fialové školy:

„Mně se nelíbí slovo náčelník. Já nechci být náčelník, já teď studuji Montessori školu, tam jsme průvodci a já nechci být náčelníci, já chci být spíš jako průvodce, abych těm dětem to vysvětlila, naučila. Vůdce nebudu určitě, to se mi tam vůbec nelíbí, to bych vyškrtla.“

Na Fialové škole se rovněž vyjádřila paní učitelka Františka, že ani nechce mít vysokoškolské vzdělání pro 1. stupeň: „Mít vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro

1. stupeň taky nechci. Jo ale to je zas moje, dá se právě že učit, i když to vlastně vůbec vystudované nemám. Hrozně záleží na osobnosti člověka.“ Tato paní učitelka má vystudované učitelství pro 2. stupeň.

Pouze na Žluté se našla jedna paní učitelka, která souhlasí se všemi preferencemi rodičů.

Jak si jednotliví učitelé stojí?

Učitelé na všech školách odpovídali na otázku, jak si myslí, že si stojí jako učitelé vůči těmto očekáváním.

Největší překážkou napříč školami byla nedostatečná délka praxe a nedostatečné vzdělání. Na Růžové škole je opravdu mladý kolektiv učitelů zajišťující výuku 1. ročníku. 3 ze 4 učitelů nemají praxi delší než 5 let a taktéž dostatečné vzdělání. Na Oranžové škole, Žluté a Fialové škole je to vždy jedna paní učitelka, která nemá tak dlouhou praxi a ukončené vysokoškolské vzdělání.

Dalším častým výrokem bylo, že vlastně učitelé ani nechtějí všechno z tohoto výčtu preferencí rodičů splnit, protože je v něm něco, s čím opravdu zásadně nesouhlasí, viz předchozí interpretace Nesouhlasím s... Takto přesně se vyjádřily paní učitelky na Modré, Oranžové, Žluté a Fialové škole.

Dalšími kategoriemi byly odpovědi týkající se toho, že učitelky si myslí, že téměř tyto požadavky splňují, či se je snaží plnit. Na Zelené škole k preferencím rodičů měli celkově kladný přístup a následně odpověděly, že se je snaží co nejvíce plnit. Kladný přístup měla i paní učitelka Růžena, která jako jediná z mladého kolektivu Růžové školy má titul v oboru i praxi delší 5 let a preference se jí taktéž zdály legitimní:

„Tak za mě třeba to vypadá dobře. Mě to přijde takové, k čemu bychom asi měli jako víc směřovat. Já nevím, já učím 6 rokem a jako asi takhle vypadá nějak to, čemu se chci blížit a doufám, že se třeba k tomu už blížím.“

Naprosto suverénní odpověď byla vyřčena na Modré škole přímo od 3 učitelek a to, že všechny požadavky splňují. Vesměs to ale řekly paní učitelky, které nesouhlasí s výlety s

rodiči a pozvání si rodičů do výuky, čímž si vlastně protirečí, protože to, s čím nesouhlasí, nesplňují. K jejich samozřejmě rychlé odpovědi se vyjádřila paní učitelka Mia: „No, teď jde o to, jestli by si to mysleli ty rodiče no.“

Co je škola ochotná udělat pro naplnění preferencí rodičů?

V této kategorii mluvili účastníci rozhovoru za svoji školu a popisovali, co by byli oni jako kolektiv, jako škola, ochotni udělat pro to, aby se požadavky rodičů naplnily.

Na Modré škole se paní učitelky nadchly pro tripartity. V této době tam schůzky s rodiči probíhají formou hromadné třídní schůzky a individuálních konzultací pro zájemce, nicméně paní učitelky hodnotí hodnotu tripartit velice kladně a všechny se shodly, že by byly rády, kdyby se mohly s rodiči a žáky scházet formou tripartity. Odvolávají se ale na to, že na téhle škole funguje systém jednotné školy, což znamená, že by se pro tuto formu schůzek musela rozhodnout celá škola, což je dle jejich názoru velice nereálné. Jediné východisko z této situace by bylo, aby to celá škola dostala nařízeno od vedení. Dále by tyto paní učitelky uvítali možnost vstupu rodiče do výuky, ne ovšem za situace, že by hodinu pozorovali, ale za situace, že by šli sami něco přednést. „Já bych je ve třídě klidně jako vtáhla tak, aby byly vedle mě. Jak se tomu říká. Tandemový.“ Na toto vyjádření paní učitelky Marie reagovala paní učitelka Martina: „Tam bychom je chtěli a vítali, kdyby se takoví rodiče našli.“

Na škole Růžové se jako kolektiv nedomluvili k nějakému závěru, protože zatímco zbytek kolektivu byl nadšen pro neformální setkávání uvnitř školy i mimo školu a některé návrhy brali jako inspiraci, paní učitelka Rozálie prostě s neformálním setkáváním nesouhlasila.

Na Zelené škole naopak došly k závěru, že v rámci spolupráce s rodiči vše splňují a není zde preference, kterou by již dříve nebo nyní nepraktikovali.

Oproti tomu na škole Oranžové se paní učitelky vyjádřili, že již teď dělají mnoho a problém je spíše na straně rodičů. Paní Oldřiška se vyjádřila následovně:

„Myslím, že naše škola dělá mnoho. Když se vrátím třeba k tomu setkávání, neformálním akcím, tak je problém spíše na straně rodičů, nejsou ochotni se účastnit, jsou líní, moc pohodlní. Takže naše škola asi musí vydržet a čekat až bude lépe. Protože když zorganizujete akci, na kterou se přes týden připravuje celý sbor a následně

nepřijde ani třetina rodičů s dětmi, je to smutné a demotivující. Ještě, že máme ty mladé, jako tady kolegyni, kteří do toho mají i přes to chuť.“

Na Žluté škole by byli klidně ochotni plnit individuální požadavky individuálních rodičů. Hlavní problém vnímají v tom, jaký rodič by něco požadoval. Paní učitelka Žaneta vyprávěla situaci s rodičem, který sepsal petici o zákazu přesunu školy do 2 budov z kapacitních důvodů a hned další týden se chtěl přijít podívat do výuky, této žádosti bylo zamítnuto:

„Vlastně to je člověk, kterému nedůvěřuju, že by mě do té hodiny třeba nevstoupil nějakou scénou. A to je přesně zase o těch individuálních případech. Takže já si myslím, že můžu být velice jako nakloněná rodičům, otevřená k spolupráci, ale pak taky musí někde člověk mít takovou tu stopku, kdy si říct prostě, ale za tohle nejdu, protože to může být pro mě nepříjemné. Může to být nějak ohrožující pro kolektiv ty třídy, prostě sedí tam tatínek, o kterém ty děti vědí od svých rodičů, že jako teda má nějaký problém se školou, a to je jako kontrola nějaká nebo co.“

Na Fialové škole by byly paní učitelky ochotné ke známkám přidat slovní hodnocení, pokud by si to rodiče opravdu přáli. Paní učitelka Frýda se k tomu vyjádřila následovně: „A kombinace slovního hodnocení známky, dle mého názoru by stačily buďto známky nebo razítka, ale zase záleží, jestli by to ty rodiče opravdu chtěli, kdyby opravdu chtěli slovní komentář, tak jsme ochotné to tam napsat.“

Jak škola nyní spolupracuje s rodiči v rámci přechodu žáka do 1. ročníku?

Podrobný soupis toho, co jednotlivá škola dělá pro rodiče v rámci přestupu do 1. ročníku, je výše v tabulce č. 30. V rámci přípravy předškolních dětí spolupracují všechny školy s MŠ, kromě školy Modré, kde paní učitelky řekly, že školek, odkud k nim děti přichází je spousta, tudíž spolupráce se školkami nemají. Místo toho ale nabízí dobrovolný kurz pro prvňáčky, kdy žáci, kteří mají zájem chodit do této školy, chodí nějaká odpoledne do školy vždy na hodinu, aby se seznámili s prostředím této školy, mohou s nimi přijít i rodiče a též se do školy podívat. Poté mohou rodiče využít oficiální den otevřených dveří, nicméně celá náplň tohoto dne je pouze v prohlídce prostředí školy, rodič se nemůže podívat do hodin na výuku.

Po zápisu do 1. ročníku následují hromadné informativní třídní schůzky s rodiči v červnu, pak v září a poté už není rodičům žáků prvních tříd věnovaná další extra spolupráce. V rámci prvního ročníku zavedly na této škole paní učitelky odpolední dobrovolnou čtenářskou dílnu s rodiči, kdy rodič čte nějaký úryvek z knížky a poté má možnost se podívat, jak žáci pracují. Toto je opravdu poslední jedinečná příležitost, kdy se rodič může podívat do výuky, byť odpolední. Dle učitelek na této škole ovlivňuje možnosti spolupráce mezi školou a rodiči a celkové vnímání vztahu učitele a rodiče to, že se škola nachází v Praze, ale hlavně to, že se změnila společnost, rodiče jsou více nároční a snaží se hledat na učiteli jen chyby.

Růžová škola spolupracuje s mateřskými školami, které si zve do výuky, aby děti věděly, jak to vypadá. Po zápisu neprobíhá hromadná třídní schůzka jako v jiných školách, ale individuální konzultace s paní ředitelkou, která vše vysvětlí rodičům každého dítěte zvlášť. Poté jsou děti pozvány na zahradní slavnost před začátkem prázdnin, kde jsou oficiálně pasovány na prvňáčky. V září probíhá hromadná informativní třídní schůzka. I v této škole mají v první třídě zavedenou čtenářskou dílnu s rodiči, kdy rodič čte část knihy, nicméně na této škole vnímají, že rodiče poslední dobou nemají čas a alternativní termín nehledají.

Zelená škola, která se soustředí na spolupráci, dělá v této oblasti opravdu nejvíce aktivit ze všech šesti škol. Ještě před zápisem nabízí individuální konzultace potencionálním zájemcům o školu. Spolupracují s mateřskými školami. Před zápisem nabízí den otevřených dveří pro rodiče, kdy si mohou projít školu, podívat se do výuky k jakémukoliv pedagogovi a nabízí i doprovodný program. Tato škola také nabízí dobrovolný kurz pro prvňáčky, kdy během několika odpolední si je vezmou na starost paní učitelky a rodiče se tak můžou účastnit nějaké besedy:

„Protože jsou informovaní, co naše škola poskytuje, nabízí a co zároveň se požaduje. Měli jsme tady třeba paní Michnovou na nějaké jako konkrétnější informace k Hejného matematice nebo paní psycholožku, která zase vyprávěla o školní zralosti a o nějakých stresových situacích. Jezdí sem i paní logopedka, protože máme angličtinu od 1. třídy. Teď se chystáme vlastně po jarních prázdninách, že budeme takovou besedu vést i my jako učitelé, říkat svoje zkušenosti a budeme tu naši školu hodně jako představovat.“

Po zápisu probíhají hromadné informativní schůzky pro rodiče. Rodiče budoucích prvňáčků společně se svými dětmi jsou už nyní zváni na akce školy. V srpnu je rodičům zaslán informativní e-mail:

„Učitelé rodiče ještě před koncem prázdnin informují přes mailové adresy jako o tom, co si mají přichystat do školy, co mají zhruba očekávat, že takový opravdu, aby přišel rodič a, nevěděl nic, to se tady je většinou nestává. Vědí rámeček zhruba toho 1. týdne-14 dnů, co se bude dít. Informujeme zhruba i o tom jako třeba, kolik peněz budou potřebovat.“

V září probíhají informativní hromadné třídní schůzky a během podzimu jsou nabízeny dobrovolné kavárny pro rodiče, například minulý rok během podzimu proběhly 4 neformální dobrovolné schůzky. Mimo tento servis se škola snaží o úzkou spolupráci s rodiči ohledně organizace akcí pro prvňáky. Jako na ostatních školách, tak i zde funguje čtenářská dílna s rodiči, s tím, že zde si rodiče připraví i samotný program práce s úryvkem:

„Každý týden jsem si zvala rodiče, udělali jsme takový seznam a vlastně jsme začali někdy v říjnu, přišla maminka, babička, někdy jednou snad i tatínek a 1. hodinu v pátek byl vyčleněn čtenářské dílně. A oni si připravili ty rodiče sami nějakou pohádku, pracovní list a celou tu hodinu si sami vedli. A ty pracovní listy si vzali sami domů, opravili a mohli posoudit, jak to dítě je ve srovnání s ostatními dětmi a já jsem z toho měla hezkou jako zkušenost a doufám, že to budu dělat zase a opravdu měli zájem ty rodiče.“

Mimo to rodiče mohou udělat přednášku o svém zaměstnání, či koníčku. Paní učitelka Zita popsala, že nyní proběhla přednáška o dospívání, kterou vedla maminka, která pracuje jako zdravotní sestra na gynekologii. Následující týden vyráží celá třída na exkurzi do veterinární ordinace jiné maminky, která slíbila, že žákům ukáže a popíše ultrazvuk těhotné feny. Všechny první třídy společně s rodiči organizují Průvod písmenkovou abecedou, kdy si každá rodina zabere jedno písmenko a sestaví v rámci daného písmenka nějaké aktivity a vymyslí pro žáky nějaké odměny za splnění v rámci jejich stanoviště. Podobných spoluprací na této škole je opravdu mnoho.

Oranžová škola také spolupracuje s MŠ a rodičům nabízí účast na akcích školy, individuální konzultace dle potřeby a hromadné informační třídní schůzky v červnu a září. Hlavní překážkou spolupráce s rodiči, vidí paní učitelky z této školy v samotných rodičích. Vnímají nedostatek zájmu o jakékoliv akce školy či jiné spolupráce a schůzky ze strany rodičů.

Žlutá škola také spolupracuje se svojí MŠ, zve si děti na různé akce do školy, například žáci ze školy připravili zdravé svačinky a děti z MŠ je přišly ochutnat. Paní ředitelka nabízí individuální konzultace rodičům před vstupem do 1. ročníku i poté. Paní učitelka budoucí první třídy se účastní hromadné informativní třídní schůzky, která ale ještě probíhá v prostorách MŠ. Poté probíhají hromadné informativní třídní schůzky v září. Aby byl žákův přechod do 1. ročníku co nejpříjemnější, mohou rodiče první měsíce školy doprovázet své děti až do třídy. Paní učitelky a paní vychovatelky pomáhají žákům v rámci dojíždění. Zprvu doprovází žáky až na zastávku, poté je vysílají od školy a čekají, než přijede autobus, a v poslední fázi je pouští už přímo ze školy. Na této škole také funguje čtenářská dílna, kde rodiče přijdou žákům odpoledne či navečer přečíst nějaký úryvek. Paní učitelky z této školy by s rodiči rády spolupracovaly klidně i více, ale hlavní problém vidí v aspektu vesnice. Paní učitelka Žofie se k tomu vyjádřila následovně:

„A ještě je tady ten aspekt, že tady jsme vesnice, jo to je další jako strašně důležitá věc. Prostě, že tady je ten informační šum neskutečný a oni místo aby teda spolupracovali takhle a přišli a řekli, a udělalo se neformální nebo formální sezení, jenže tady to jede jinými kanály. Takže ona i pak ta vzájemná nedůvěra tady vzrůstá prostě, ty rodiče si sem jako moc nechcete pustit. A i když to udělám, v rámci třeba školního kroužku, jsem udělala opékání buřtů, a skončilo to tak, že jsem měla doma děti a rodiče v hospodě a nemohla jsem je tam odtud dostat. Takže ono pro ně, takhle jim natáhnete ruku, ale nevidíte nic zpátky.“

Fialová škola také spolupracuje se svojí MŠ a zve si děti do školy na různé akce. Tato škola vyznává individuální přístup, kdy informace ohledně přechodu do 1. ročníku také předává paní ředitelka formou individuální konzultace. Třídní schůzky v září paní učitelky nezmiňovaly, nicméně na stránkách školy byla nalezena pozvánka k zářiovým hromadným informativním třídním schůzkám v 1. ročníku.

5.4.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu empirické části práce byly stanoveny dvě výzkumné otázky pro oblast kvalitativního výzkumu.

VO4: Jak učitelé reagují na charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku dle rodičů?

VO5: Co školy dělají pro naplnění představ rodičů žáků, kteří jdou do 1. ročníku?

Výsledky výzkumu poskytnou odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky.

VO4: Jak učitelé reagují na charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku dle rodičů?

Nejvíce učitele překvapila preference rodičů ohledně praxe. Požadovaná délka praxe ve většině případů překvapila spíše učitele začínající či s kratší délkou praxe, našly se ale i paní učitelky s dlouholetou praxí, které tento požadavek také překvapil a nesouhlasily s ním. Nicméně 7 učitelů z celkového počtu 23 se vyjádřilo k tomu, že tento sestavený obraz ideálního učitele 1. ročníku zatím nesplňuje, a to hlavně právě v rámci délky praxe a vysokoškolského vzdělání v oboru. Ohledně vysokoškolského vzdělání v oboru se jedna paní učitelka ale vyjádřila, že ho ani mít nechce.

Dále se často reagovalo na preferenci rodičů skrze poskytování poradenství ve výchovných situacích vyskytujících se mimo školu. Na třech školách paní učitelky a pana učitele velmi překvapilo, že rodiče o to stojí. Názory na tuto službu se ale v jednotlivých školách i v rámci jednotlivých učitelů různí. Na Modré škole zprvu nesouhlasili, ale postupně došli k závěru, že vlastně poradenství rodičům poskytují automaticky. Na škole Zelené a Růžové se našly paní učitelky, které poradenské služby poskytovat nechtějí.

K domácím úkolům se učitelé taky často vyjadřovali s tím, že je překvapilo, že rodiče stojí o povinné domácí úkoly, ale zároveň byli překvapeni, že rodiče stojí o jeden úkol za týden. Názory na kvantum domácích úkolů se však na jednotlivých školách i u jednotlivých učitelů dost silně liší. Například na Růžové škole pan učitel Radek zastává názor, že by domácí úkoly nedával vůbec či individuálně dle schopností žáka a zároveň jeho kolegyně je názoru,

že je potřeba zadávat určitě více domácích úkolů než pouze jeden týdně, už jenom samotné čtení je podle ní potřeba trénovat každý den.

Reakce proběhly i na preferenci hodnocení žáků kombinací slovního hodnocení a známek. Učitelé, kteří hodnotí žáky známkami, nejsou moc nakloněni pro slovní hodnocení, a naopak učitelé, kteří hodnotí žáky slovním hodnocením, nechápou význam známek. Oba protipóly mají pro to své důvody. Nicméně na každém protipólu se našla jedna paní učitelka, která by byla ochotna jít touto cestou hodnocení, pokud by o to rodiče jejich žáků opravdu stály.

Učitele na 3 školách z 6 diskutovali o tom, zda by nabídli rodičům možnost řešit v rámci všech žáků ve třídě kázeňské problémy a domlouvat následná výchovná opatření. Ani na jedné škole s touto preferencí nesouhlasili.

Paní učitelky také reagovaly na možnost neformálního setkávání uvnitř školy i mimo školu na výletech. Na Modré škole tuto možnost zavrhly skoro všechny paní učitelky a ty zbývající jejich vyjádření neodporovaly. Na škole Růžové se našla jedna paní učitelka, která i po vyslechnutí benefitů těchto akcí, jež ji přednesli její kolegové, nesouhlasila s tímto druhem setkávání.

Velkou vlnu nevole na obou vesnických školách vyvolala slova vůdce a náčelník. Na vesnických školách s tímto označením nesouhlasili s komentářem, že raději chtějí být průvodci. Naopak na Modré škole došli k názoru, že je třeba v sobě mít náčelníka, aby žáci učitelé neskákali po hlavě. A ve vztahu k rodičům je dle Oranžové školy důležité mít v sobě náčelníka, aby si učitel stanovil jasné podmínky spolupráce a komunikace s rodiči.

Na 4 školách se vždy objevil někdo, kdo tvrdil, že ho vůbec nic nepřekvapilo. Většinou to byly paní učitelky s dlouholetou prací, které tvrdily, že se za celou dobu své praxe už setkaly s různými rodiči a různými požadavky.

Téměř polovina učitelek si myslí, že je možné tyto charakteristiky splnit, snaží se je plnit, či si dokonce myslí, že je už nyní plní.

VO5: Co školy dělají pro naplnění představ rodičů žáků, kteří jdou do 1. ročníku?

Aby školy pomohly co nejvíce rodičům a žákům v rámci přechodu do 1. ročníku, nabízí širokou škálu možností spolupráce.

Aby byl přechod pro samotné děti co nejméně stresující a náročný, většina škol, kromě školy Modré, spolupracuje již s mateřskými školami. Děti z mateřských škol si zvou do vyučování či pro ně připravují speciální dopolední program. Dávají tak dětem možnost, aby se seznámily s prostorem školy, ostatními žáky i pedagogy. Některé školy také nabízí dobrovolný kurz pro prvňáčky, kdy si některá odpoledne děti přebírají paní učitelky a ukazují jim prostor školy či s nimi dělají spoustu zajímavých aktivit. Ve všech školách se učitelé snaží, aby byl zápis do 1. ročníku pro děti pozitivní zkušeností a příjemným ceremoniálem. V Růžové škole ještě budoucí prvňáčky pasují na zahradní slavnosti před začátkem prázdnin. Po nástupu žáků do 1. ročníku nechávají na Žluté škole doprovodit rodiče žáky do třídy v průběhu několika týdnů, a dojíždějící prvňáčky doprovází na autobus. Ve většině škol, kromě Fialové, se pořádá čtenářská dílna s rodiči, při které je dítě motivováno ke čtení svými rodiči i rodiči spolužáků. Na Zelené škole pokračují v několika dalších spolupracích na akcích školy s rodiči, aby se jejich žáci cítili v prvním ročníku co nejkonformněji.

Přechod do 1. ročníku je ale náročný pro celou rodinu. Rodičům je tedy vždy nabízeno několik informativních organizačních schůzek, ať už individuální formou s ředitelkou školy, či hromadnou třídní schůzkou. Pouze 2 školy z 6 pořádají den otevřených dveří pro rodiče, v pražské Modré škole mají rodiče možnost podívat se na prostor školy, v městské Zelené škole mají rodiče možnost podívat se i do výuky. Zelená škola navíc oproti ostatním nabízí besedy pro rodiče, například s psycholožkou, logopedkou či odborníci na Hejného metodu, apod., dále také mimo všechny další organizační schůzky zasílají paní učitelky v srpnu informativní e-mail s informacemi, jak bude probíhat prvních cca 14 dnů v září, co je třeba budoucímu školákovi připravit a zařídit, kolik budou stát jednotlivé pomůcky, apod. Dále ještě nabízí během podzimu účast na neformálních kavárnách pro rodiče, kde se mimo jiné řeší strasti s přechodem na základní školu. Jak bylo zmíněno už výše, školy organizují čtenářskou dílnu s rodiči, kdy rodiče mohou vidět, jak jejich dítě pracuje v rámci kolektivu, na škole Zelené může rodič/prarodič dokonce vytvořit pracovní list v rámci práce s úryvkem

a poté si je vzít domů a vyhodnotit. Na Zelené škole také pouští rodiče do výuky, mohou se na výuku kdykoliv po předešlé domluvě přijít podívat či dokonce udělat přednášku o svém zaměstnání či koníčku. Zelená škola nabízí na rozdíl od všech ostatních škol i další možnosti spolupráce a organizace společných školních akcí, při kterých mají rodiče možnost vidět své dítě ve školním prostředí.

Na Modré škole rodiče do výuky nepouštějí, ale byli by ochotni nechat rodiče udělat přednášku o svém povolání. A na škole Fialové k hodnocení využívají jen známky, ale kdyby si rodiče jejich žáků přáli, aby kombinovali slovní hodnocení se známkami, neměli by s tím problém a splnili by to.

Každá škola má tedy trochu jiné portfolio možností spolupráce a pokud mají školy nějaké společné prvky spolupráce, jsou ale na různých úrovních. Lze to demonstrovat například na příkladu již několikrát zmiňované čtenářské dílny s rodiči, v některých školách je čtenářská dílna zavedena v dopoledních hodinách a rodič si tak musí vzít volno v práci, v některých školách z tohoto důvodu dělají čtenářskou dílnu odpoledne či navečer. V některých školách rodič pouze přijde, přečte předem připravený úryvek textu a dále pozoruje, jak s tím paní učitelka pracuje, naopak v jiné škole si rodič může připravit úryvek sám a k úryvku i doprovodný program a pracovní list, který poté může vyhodnotit.

Na polovině škol jejich možnosti spolupráce a komunikace s rodiči zdůvodnili například pasivitou rodičů, změnou společenského vnímání role učitele, pražskému prostředí souvisejícímu s vysokým počtem žáků ve třídách, či přístupem rodičů k učitelům na vesnici.

5.5 Shrnutí výsledků a diskuze

V první části výzkumného šetření se rodiče vyjadřovali k ideálu učitele 1. ročníku. V rámci základních charakteristik pohlaví ani věk u rodičů v otázce ideálního učitele 1. ročníku nehraje roli. Ideální učitel by měl učit déle jak pět let, to znamená, že by měl patřit mezi zkušenější učitele. Průcha (2009) se ohledně délky praxe vyjádřil tak, že není zatím dostatek výzkumů, který by jednoznačně určoval, která délka praxe pro efektivitu učitelství profesí je nejideálnější. Ideální pedagog v 1. ročníku by podle rodičů měl mít vysokoškolské

vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň, což právě ve výzkumu Dačevové a Němce (2022) nebylo prioritní.

V rámci charakteristik ve vztahu k žákům by ideální učitel dle rodičů měl mít za nejdůležitější cíle: učit žáka pracovat s chybou a neúspěchem, vést žáka k zodpovědnosti, vytrvalosti a samostatnosti, motivovat žáka v učení a rozvíjet žákovu sebedůvěru. S motivací žáků souhlasí i výzkum Simonové (2017). V rámci výuky a výchovy 79 % rodičů preferuje demokratický výchovný styl, kde jsou dle Kohoutka (2000) prvky vedení vyváženy dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale zároveň je zde i prostor pro iniciativu a samostatnost, žákům také uvolněné napětí ve třídě umožňuje navázat užší přirozené vazby a lepší spolupráci. Ohledně domácích úkolů 59 % rodičů, tedy nadpoloviční většina, je toho názoru, že by je učitel v 1. ročníku měl zadávat povinně. Z tohoto počtu je 38 % rodičů pro, aby učitel zadával jeden úkol za týden. Zbýlých 21 % respondentů by chtělo, aby úkoly zadával každý den. I stanovisko MŠMT sepsané Černým (2023) udává, že domácí úkoly v 1. ročníku jsou opravdu specifickou situací, a doporučuje zavádět opakující se činnosti v domácí přípravě, které mohou pro žáky 1. ročníku znamenat jistotu a významnou pomoc na cestě k samostatnosti. Pravidelné domácí úkoly tedy i MŠMT vidí jako velký přínos pro žáky 1. ročníku. Je ale důležité požádat o spolupráci zákonné zástupce dítěte, snažit se je maximálně podpořit a respektovat rozdílnost podmínek pro plnění domácí přípravy. Další specifikum 1. ročníku je kromě domácích úkolů také hodnocení dítěte. Ohledně hodnocení je nadpoloviční většina rodičů pro kombinaci slovního hodnocení a známek.

Rodiče dále považují za důležité, aby byl učitel schopný vykládat látku srozumitelně. Čímž se potvrzuje požadavek odbornosti a didaktických dovedností z ostatních výzkumů. Učitel by měl být spravedlivý a zároveň by měl brát ohled na osobnost a individualitu dítěte. V tomto výzkumném šetření se často objevoval stejný paradox, jako ve výzkumu Pecháčkové a spol. (2014), tedy, že na jedné straně rodiče chtějí férové jednání, rovný a férový přístup ke všem dětem, na straně druhé naopak často vyžadují individuální přístup ke svému dítěti. Učitel by dále měl být trpělivý, a to hlavně k pracovnímu tempu žáka a jeho citlivosti. Trpělivost učitele vyskytla ve výzkumu Simonové (2017). Pro děti by měl být učitel přirozenou autoritou, profesionálem a měl by je vést jako náčelník. Sám by měl být

osobností, která bude pro děti vzorem. Měl by být tedy osobností hlavně moudrou, přátelskou, láskyplnou a pohodovou. Tyto vlastnosti byly důležité pro rodiče z předešlých výzkumů. Ideální učitel by měl mít samozřejmě kladný vztah k dětem a ke své práci. Dále by měl být schopný vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě, aby se všechny děti začlenily do kolektivu. Což souvisí i s vytvářením pocitu bezpečí ve třídě, o čemž se též zmiňuje výzkum Simonové (2017).

Charakteristiky ideálního učitele 1.ročníku ve vztahu k rodičům se zaměřují na komunikaci, spolupráci a pomoc ohledně přechodu jejich dítěte do 1. ročníku. Ideální učitel by měl sdělovat informace rodičům osobně, skrze e-mail, web školy či bakaláře, což jde do rozporu s výzkumem Hornbyho a Blackwella (2018), kteří tvrdí, že se očekávání rodičů změnilo a vyžadují komunikaci zejména skrz sociální média a textové zprávy. Rodiče z tohoto výzkumného šetření stále dávají přednost osobnímu kontaktu, poté informacím skrze e-mail. Rodiče dále zvolili jako nejpreferovanější formu schůzek individuální konzultace. Druhou nejčastější odpovědí byla tripartita. Nejméně rodičů volilo hromadné třídní schůzky, možná z důvodu, který udává Šed'ová (in Rabušicová, 2004) a to, že takto organizovaná platforma není příliš dobrý základ pro kvalitní komunikaci. Rodiče z tohoto výzkumného šetření tedy preferují individuální konzultace s učitelem bez anebo s dítětem, což potvrzuje preference individuálního přístupu jak k dítěti, tak i k nim jako rodičům. O prospěchu a chování dítěte by měl učitel informovat rodiče dvakrát až třikrát za pololetí, což zhruba odpovídá frekvenci třídních schůzek či konzultací, které školy nabízí. Ve výzkumu EDUin (2011) byla preference častějšího informování, a to jednou měsíčně. Rodiče z tohoto výzkumného šetření si dále přejí, aby je učitel informoval hlavně o chování dítěte, jeho nadání a silných stránkách, nedostacích a slabých stránkách, jeho prospěchu a o jeho zařazení do kolektivu. Pro rodiče je tedy daleko důležitější informace o chování než o prospěchu. Zde jdou výsledky také do rozporu s výzkumem EDUin (2011), kde si rodiče přáli být informování v posloupnosti preference o prospěchu dítěte, chování dítěte, nedostacích a slabých stránkách dítěte, nadání dítěte a jeho silných stránkách a způsobu výuky na škole. Na rozdíl od první pětice preferencí rodičů z výzkumu EDUin, chtějí rodiče z tohoto výzkumného šetření raději vědět, jak je jejich dítě zapojeno do kolektivu. Nadpoloviční většina rodičů navíc očekává, že jim učitel bude poskytovat poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu.

V rámci spolupráce se rodiče chtějí účastnit řešení kázeňských problémů, samotné výuky, kdy by například představovali vlastní povolání, či organizace besed a školních akcí. Rodiče by se rádi navzájem scházeli neformálně s jinými rodiči a učiteli v prostorách školy či mimo prostory školy, například na výletech.

Tyto výsledky byly předneseny učitelkám a učitelům ze 6 škol a formou polostrukturovaných skupinových rozhovorů byl zjišťován jejich názor na výsledné preference rodičů. Nejvíce se učitelé vyjadřovali k preferenci rodičů ohledně praxe. Část z nich byla překvapena stanovenou hranicí 5 let, část z nich s tím vyloženě nesouhlasila. Ohledně požadavku vysokoškolského vzdělání v oboru se jedna paní učitelka ale vyjádřila, že ho ani mít nechce. Velké diskuze přinesla preference skrze poskytování poradenství ve výchovných situacích vyskytujících se mimo školu. Na třech školách paní učitelky a pana učitele velmi překvapilo, že rodiče o to stojí. Názory na tuto službu se ale v jednotlivých školách i v rámci jednotlivých učitelů různí. Na jedné škole ale došly k závěru, že vlastně poradenství poskytují, jen o tom takto nikdy nepřemýšleli. Na zbývajících dvou školách se vždy našly učitelky, které poradenské služby poskytovat nechtějí. Franclová (in Helus, 2012) došla ve svém výzkumu k závěru, že v mnoha případech byli rodiče zaskočeni pasivitou učitelky při řešení výchovných a vzdělávacích problémů, nespecifikovala však, zda se jednalo o problémy přímo ve škole či mimo školu. V rámci domácích úkolů se paní učitelky vyjadřovaly, že je třeba častější frekvence úkolů než jen jednou týdně. Na některých školách funguje individuální zadávání domácích úkolů, snaží se tedy o co nejindividuálnější přístup k žákům. Na obou vesnických školách vyvolala slova vůdce a náčelník velkou vlnu nevole, raději chtějí být průvodci. Naopak na velké pražské škole došli k názoru, že je třeba v sobě mít náčelníka, aby jim žáci neskákali po hlavě. Ohledně komunikace a spolupráce se paní učitelky vyjadřovaly k možnosti neformálního setkávání uvnitř školy i mimo školu. Na velké pražské škole tyto možnosti zavrhly, ale i na ostatních školách se vždy našel někdo, kdo nesouhlasil. Přitom Čapek (2013) tyto možnosti spolupráce řadí do nejdůležitějších.

Na jednotlivých školách se vždy paní učitelky, které sestavený obraz ideálního učitele 1.ročníku dle rodičů nepřekvapil, jiné překvapil, některé s ním souhlasí, jiné nesouhlasí, některé si myslí, že tento ideál téměř splňují, některé tvrdí, že splňují úplně, některé jsou

toho názoru, že ani plnit nechtějí. Skupinové rozhovory ukázaly, že rozdíly ve vnímání a plnění ideálu jsou nejenom v rámci jednotlivých škol, ale i v rámci jednotlivých učitelů.

Aby školy pomohly co nejvíce rodičům a žákům v rámci přechodu do 1. ročníku, nabízí širokou škálu možností spolupráce.

Pro příjemnější přechod dětí do 1. ročníku spolupracuje většina škol s přidruženými mateřskými školami. Děti z mateřských škol si zvou do vyučování či pro ně připravují speciální dopolední program. Dávají tak dětem možnost, aby se seznámily s prostorem školy, ostatními žáky i pedagogy. Některé školy také nabízí dobrovolný kurz pro prvňáčky, kdy si některá odpoledne děti přebírají paní učitelky a ukazují jim prostor školy či s nimi dělají spoustu zajímavých aktivit. Ve všech školách se učitelé snaží, aby byl zápis do 1. ročníku pro děti pozitivní zkušeností a příjemným ceremoniálem. Což popisuje Autorský tým NPI ČR (2023) za velmi prospěšné. Děti poznají budovu školy a budou se tak lépe orientovat v novém prostředí. Pomůže to i v tom, že mají možnost poznat své budoucí spolužáky, ještě před tím, než začne školní rok. Ve výzkumu Dockett a Perry (2007) bylo navíc zjištěno, že děti zdůrazňují důležitost přátel ve škole, proto je vhodné seskupovat na některé aktivity děti, které se již znají z předškolních služeb, a organizovat akce, kde si děti navzájem mohou vytvářet nová přátelství. Ve většině škol se dále pořádá čtenářská dílna s rodiči, při které je dítě motivováno ke čtení svými rodiči i rodiči spolužáků. Ve výzkumu autorek Breuer a Tal (2020) bylo zjištěno, že žáci 1. ročníku vyžadují přítomnost rodičů ve škole a označují ji navíc jako hlavní faktor ovlivňující jejich adaptaci na toto nové prostředí. Šulová (2014) tvrdí, že takováto účast rodičů ve výuce má ještě další tři výhody. Rodiče získávají lepší představu o práci dítěte, o systému výuky a práci učitele, a učitel zase naopak oceňuje zájem ze strany rodičů, výuka se zpestřuje.

Přechod do 1. ročníku je ale náročný i pro rodiče, jak bylo zmiňováno v teoretické části. Školy tedy nabízí několik informativních organizačních schůzek, ať už individuální formou s ředitelkou školy, či hromadnou třídní schůzkou. Z výzkumu Tao (2019) víme, že rodiče mají obavy z přizpůsobení svého dítěte nové škole, chtěli by informace o tom, co by mohli udělat, aby pomohli svým dětem připravit se na přechod, tomu pomůže i informování a komunikace s učiteli ohledně řízení procesu přechodu. Pouze 2 školy z 6 pořádají den otevřených dveří pro rodiče. Nicméně dle Autorského týmu NPI ČR (2023) je též důležitá

možnost poznat atmosféru školy. Ohledně vyšší informovanosti na jedné škole navíc oproti ostatním nabízí besedy pro rodiče, například s psycholožkou, logopedkou či odbornicí na Hejného metodu, apod. Tuto možnost též zmiňuje Autorský tým NPI ČR (2023). Paní učitelky z této školy dále mimo všechny další organizační schůzky zasílají v srpnu informativní e-mail s informacemi, jak bude probíhat prvních cca 14 dnů v září, co je třeba budoucímu školákovi připravit a zařídit, kolik budou stát jednotlivé pomůcky, apod. Dále ještě nabízí během podzimu účast na neformálních kavárnách pro rodiče, kde se mimo jiné řeší strasti s přechodem na základní školu. Informovanost při procesu přechodu do 1. ročníku je tedy velice nadstandartní oproti ostatním školám.

Každá škola má tedy trochu jiné portfolio možností spolupráce a pokud mají školy nějaké společné prvky spolupráce, jsou ale na různých úrovních.

Ohledně celého výzkumného šetření je tedy třeba, jak zmiňuje Rabušicová (2004), mít na vědomí že rodiče jsou nesourodou skupinou s různými zájmy. Povaha jejich přání a snahy spolupracovat se školou vychází z individuálních očekávání vůči škole. Z tohoto výzkumného šetření vychází, že i školy jsou nesourodou skupinou a každá škola rodiči nabízí a poskytuje něco jiného. Pokud půjdeme ještě hlouběji, docházíme k názoru, že i jednotliví učitelé z tohoto výzkumného šetření jsou nesourodou skupinou a každý učitel zastává jiné názory a nabízí trochu jiné služby rodičům, a to i v rámci jednoho školního kolektivu.

Mezi limity výzkumu autorka práce řadí malý vzorek mužského pohlaví v rámci respondentů dotazníků. Jirásko (2020) tvrdí, že matky oproti otcům spolupracují se školou daleko častěji a raději a přisuzuje to tomu, že spolupráce se školou se u otců nenachází na horním patře důležitých hodnot jejich žebříčku, vzhledem k jejich velké časové zaneprázdněnosti. Nicméně by bylo zajímavé zjistit, díky většímu počtu mužských respondentů, zda by byl nějaký výrazný rozdíl ve vnímání ideálu učitele 1. ročníku. Autorka práce se v rámci rozesílání e-mailu na jednotlivé školky ke konci snažila korigovat alespoň rovnoměrné rozložení respondentů v rámci demografie, což znamená, že když bylo málo respondentů z oblasti vesnice, autorka vyhledala další náhodné mateřské školy nacházející se ve vesnici, které oslovila. Nicméně ani demografické rovnováhy nebylo dosaženo.

V rámci rozhovorů vidí autorka práce limity v tom, že by bylo vhodné provést rozhovory ještě na více školách. To je i doporučení pro další možnou práci s výzkumem. Při větším počtu škol by bylo možné sledovat rozdíly mezi jednotlivými školami, zda se jejich možnosti spolupráce či názory na ideál liší demograficky nebo celkovou kapacitou školy. Autorka navrhuje vytvoření typologie spolupráce škol na základě demografickém či kapacitním. Dále lze vytvořit případovou studii, ve které by se porovnávala prezentace školy na internetových stránkách či v ŠVP ohledně spolupráce s rodiči s výsledky polostrukturovaných skupinových rozhovorů s učiteli na jednotlivých školách.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak podle rodičů vypadá onen učitelský „ideál“, jaké charakterové vlastnosti, pedagogické dovednosti, osobnostní rysy a formy spolupráce nejčastěji požadují rodiče u budoucího učitele svých dětí, a jak na tyto představy reagují učitelé prvních ročníků.

Na základě odborné literatury jsou v první kapitole vymezeny pojmy dítě, rodina a učitel a ostatní s nimi související.

Kapitola Žák 1. ročníku vymezuje pojem dítě, školní zralost a školní připravenost. Charakterizuje žáka 1. ročníku v rámci vývojové psychologie, řadí žáky do určitých typů. Dále se věnuje změnám, kterými žák 1. ročníku prochází při vstupu do 1. ročníku. Kapitola je zakončena představami předškolních žáků ohledně ideálního učitele 1. ročníku.

V kapitole Rodina se autorka práce věnuje funkci rodiny, výchovným stylům působícím v rodině a následkům těchto výchovných stylů. Tato kapitola dále reflektuje proměny současné rodiny a specifika rodiny žáka 1. ročníku, které by měl učitel také brát v potaz při svém působení na žáky.

Kapitola Vztah rodiny a školy popisuje formy komunikace a spolupráce mezi učitelem a rodiči. Kapitola je zakončena vzájemnými očekáváními rodičů k učitelům a naopak, tedy jak by podle rodičů měl vypadat ideální učitel a jak by podle učitelů měl vypadat ideální rodič.

Kapitola Učitel popisuje učitelskou profesi z hlediska profesního i osobnostního. Jsou charakterizovány profesní kompetence a profesní činnosti. Je zde věnován i prostor pro rozbor učitelské profese z hlediska délky praxe i pohlaví učitele. V rámci osobnosti učitele jsou rozebrány vlastnosti učitele, dále jsou zde zmíněné i různé typologie učitelů. Na závěr této kapitoly je charakterizován ideál učitele.

Kapitola Výzkumné šetření se věnuje popsání cíle výzkumu, formulování výzkumných otázek, metodologii výzkumného šetření, a to jak části kvantitativní, tak i kvalitativní.

V části kvantitativní byla data shromážděna metodou dotazníkového šetření na 240 respondentech, kdy byly zjišťovány preference rodičů ohledně jejich spolupráce s učitelem a ohledně ideálního učitele 1. ročníku jejich dítěte. V souvislosti s tím si autorka práce

položila 3 výzkumné otázky: Jaké základní charakteristiky by měl mít ideální učitel 1. ročníku dle rodičů? Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k žákům podle rodičů? Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele 1. ročníku ve vztahu k rodičům podle rodičů? Výzkumný nástroj přinesl informace zodpovídající tyto otázky. Jistá představa rodičů ohledně spolupráce a ideálu učitele byla zjištěna.

Výsledky výzkumných otázek byly shromážděny v Obraz ideálního pedagoga 1. ročníku, který byl v rámci kvalitativní části přednesen učitelkám a učiteli na 6 základních školách, formou polostrukturovaného skupinového rozhovoru byl zjištěn jejich názor na dané preference rodičů. Učitelé se také vyjadřovali k tomu, jaké formy spolupráce by byli ochotni zavést či jaké spolupráce jejich škola nyní nabízí v rámci přechodu žáků do 1. ročníku.

Hlavním zjištěním výzkumu je, že rodiče jsou nesourodou skupinou s různými zájmy, povaha jejich přání a snahy spolupracovat se školou vychází z individuálních očekávání vůči škole. Nicméně určitá představa ideálu se v rámci tohoto výzkumného šetření našla. Z tohoto výzkumného šetření ale vychází, že i školy jsou nesourodou skupinou a každá škola rodiči nabízí a poskytuje něco jiného. Dále se dá konstatovat, že i jednotliví učitelé z tohoto výzkumného šetření jsou nesourodou skupinou a každý učitel zastává jiné názory a nabízí trochu jiné služby rodičům, a to i v rámci jednoho školního kolektivu.

Celkově se podařilo naplnit cíle této práce, sestavit ideál učitele 1. ročníku pohledem rodičů a prokonzultovat jej s učiteli 1. ročníků. Na školách mělo toto výzkumné šetření pozitivní ohlas, někteří učitelé jej popsali jako přínosné pro svou praxi.

Práce oproti předchozím výzkumům přinesla i nový aspekt a tím je přímá reakce učitelů na preference rodičů. Ve všech zmiňovaných výzkumech se vždy zkoumala rodičovská představa o ideálu, nikde však nebyla zpětná vazba od učitelů, zda jim tyto preference připadají reálné či nereálné.

Mezi limity výzkumu autorka práce řadí malý vzorek mužského pohlaví v rámci respondentů dotazníků. Bylo by možné zjistit, díky většímu počtu mužských respondentů, zda by byl nějaký výrazný rozdíl ve vnímání ideálu učitele 1. ročníku dle pohlaví respondentů. V rámci rozhovorů vidí autorka práce limity v tom, že by bylo vhodné provést rozhovory ještě na více školách. To je i doporučení pro další možnou práci s výzkumem. Při větším počtu škol

by bylo možné sledovat rozdíly mezi jednotlivými školami, zda se jejich možnosti spolupráce či názory na ideál liší demograficky nebo celkovou kapacitou školy. Autorka navrhuje vytvoření typologie spolupráce škol na základě demografickém či kapacitním. Dále lze vytvořit případovou studii, ve které by se porovnávala prezentace školy na internetových stránkách či v ŠVP ohledně spolupráce s rodiči s výsledky polostrukturovaných skupinových rozhovorů s učiteli na jednotlivých školách.

Autorku práce nejvíce překvapil poznatek, že každá škola z výzkumného šetření přistupuje ke komunikaci a spolupráci s rodiči úplně jinak. To, co je pro jednu školu standardem, může se zdát jiné škole jako něco nepřípustného, absolutně za hranicí, kam jsou ochotni si rodiče pustit. Pro svou vlastní praxi hodnotí autorka zpracování této práce jako velice přínosné, jak už v získání nových vědomostí ohledně vymezení teoretického rámce práce, tak i ve zpracování představy rodičů, která ji dopomohla v doplnění vlastní představy, jakým pedagogem by chtěla být. Dále autorka práce hodnotí velice přínosně poznatky ohledně jednotlivých škol, které též dopomohly k autorčině sebereflexi ohledně toho, na jaké škole a v rámci jaké školní filozofie by ráda učila.

Seznam použitých informačních zdrojů

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>

Autorský tým NPI ČR. Pravidla komunikace a spolupráce s rodiči in *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. (2023). Portál., 30(4), 8-10. ISSN 1210-7506

Berounská, V. Učitel v pojetí předškolních dětí.. [Bakalářská práce]. Západočeská univerzita v Plzni.

Bocan, M. (2012). Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let. Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87449-24-0.

Breuer, M., & Tal, C. (2020). Perspectives of teachers, children, and parents on the transition to first grade. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.37291/2717638X.2020112>

Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Grada.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.

Černá, D. Ideální učitel očima dětí na prvním stupni základní školy, [Bakalářská práce] Praha Univerzita Karlova

Černý, M., (2023) Stanovisko MŠMT k zadávání domácích úkolů ze dne 4. 5. 2023. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/stanovisko-msmt-k-zadavani-domacich-ukolu-ze-dne-4-5-2023/>.

Dačevová, R., & Němec, J. (2022). Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají? *Pedagogická orientace*, 32(1). <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-1-57>

Dee, T. S. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, XLII(3), 528-554. <https://doi.org/10.3368/jhr.XLII.3.528>

DOCKETT, Sue a Bob PERRY. Children's Views and Children's Voices in Starting School. *Australasian Journal of Early Childhood* [online]. 2003, 28(1), 12-17 [cit. 2023-12-04]. ISSN 1836-9391. Dostupné z: [doi:10.1177/183693910302800104](https://doi.org/10.1177/183693910302800104)

Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's Views and Children's Voices in Starting School. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/183693910302800104>

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

Vztah rodičů a školy jejich dítěte. Perfect Crowd Research. EDUin.. Praha, 2011. Dostupné z: <https://adoc.pub/download/duben-perfect-crowd-research.html>

Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2015). “Collaboration with parents isn’t a burden. It’s just a natural part of my work.” - Parental Involvement in Switzerland – An Analysis of Attitudes and Practices of Swiss Primary School Teachers. *International Journal about Parents in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18240>

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 4, přeložil Karel BALCAR). Portál.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Paido.

Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van Den Bossche, P. (2021). Flemish Teachers’ Age-related Stereotypes: Investigating Generational Differences. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1701603>

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Holmlund, H., & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15(1), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002>

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), 109-119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>

Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

Jedlička, R., Kořán, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Jirásko, J. Budování vztahů mezi rodiči a školou je nikdy nekončící proces. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2020, 17(7-8), 29-31. ISSN 1214-8679.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada.

Kohoutek, R. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. CERM.

- Komenský, J. A. (2007). Informatorium školy mateřské (Vyd. v nakl. Academia 2). Academia.
- Koukalová, J. (2018), Demografická příručka <https://www.czso.cz/csu/czso/demograficka-prirucka-2017#>
- Kreislová, Z. (2008). Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Grada.
- Kutálková, D. (2014). Jak připravit dítě do 1. třídy (3., aktualiz. vyd). Grada.
- Kyriacou, C. (2004). Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování (2. vyd, přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ). Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Mazancova, P., (2021). Učitelé: Otevření učitelství vysokoškolákům bez pedagogického vzdělání profesi neublíží. Učitelská platforma [online]. 25. 1. 2021 [cit. 2023-10-16]. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2021/01/25/ucitele-otevreniucitelstvi-vysokoskolakum-bez-pedagogickeho-vzdelani-profesi-neublizi/>
- Mertin, V. (2019). Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa). Wolters Kluwer.
- Miková, Š., & Majerová, J. (2010). Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání. Portál.
- Mikušová, I. (2021) Co vede rodiče k přestupu dítěte na alternativní školu? Komenský : časopis pro učitele základní školy. 145(4), 19-23. ISSN 0323-0449.
- MŠMT. (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společenské profesní kompetence. https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada.

Novela zákona č. 183/2023 Sb, novela zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>

Otevřelová, H. (2016). Školní zralost a připravenost. Portál.

Pecháčková, Y., Kabešová, G., Kuzdasová, K., & Vítková, H. (2014). Family and School – Partners or Rivals? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 757-763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1227>

Pospíchalová, A. Třídní schůzky: Dříve se rodiče mačkali v lavicích a dostávali zprávu o dítěti před ostatními. A dnes?: EDUzín - magazín o všem podstatném ve vzdělávání. Online [cit. 2023-12-08]

Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167-182. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Rabušicová, M. (2004). Škola a (versus) rodina. Masarykova univerzita.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.

Sayers, M. & West, Sue & Lorains, J. & Laidlaw, B. & Moore, T. & Robinson, R.. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family Matters*. 90. 45-56.

Simonová, J. (2017) Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*. 136-159.

Smith Slámová, R. (2023). Nesouzníme s "běžnou školou": rodičovská volba základní školy v kontextu souladu rodinného a institucionálního habitu. *Studia paedagogica*, 27(3), 161-193. <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-6>

STEM/MARK. (2009) Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání. Praha. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>

Šed'ová, K. (2009) Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 27-51

Šulová, L. (2014). Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka. Wolters Kluwer.

Šulová, L. (2016) Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum, 71-84..

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637-653. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Portál.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. (2016). Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

Vágenknechtová, M. Role učitele/ky z pohledu dětí mladšího školního věku. [Diplomová práce] Liberec, 2014.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Walterová, E. (2010). *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Karolinum.

Spilková, V., & Wildová, R. (2014). *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?* *Pedagogická orientace*, 24(3), 423-432. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-423>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – *Dotazník vlastní konstrukce*

1. Jakého pohlaví by měl být učitel Vašeho dítěte?
 - a. žena
 - b. muž
 - c. není pro mě důležité

2. Do jaké věkové skupiny by měl spadat učitel Vašeho dítěte?
 - a. 20-30 let
 - b. 31-40 let
 - c. 41-50 let
 - d. starší než 50 let
 - e. není pro mě důležité

3. Je pro Vás důležité, aby měl učitel Vašeho dítěte vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro 1. stupeň?
 - a. rozhodně ano
 - b. spíše ano
 - c. spíše ne
 - d. rozhodně ne

4. Jak dlouhou pedagogickou praxi by mít učitel Vašeho dítěte?
 - a. alespoň 1 rok
 - b. více jak 5 let
 - c. více jak 10 let
 - d. není pro mě důležité

5. Co považujete na vzhladu u učitele za důležité?
 - a. Učitel by měl být čistý a upravený v oblečení, které sám uzná za vhodné.
 - b. Učitel by měl nosit formální oblečení.

- c. Učitel by se měl oblékat dle aktuálních moderních trendů.
- d. Vzhled učitele nepovažuji za důležitý.

6. Jaké metody výuky považujete za nejvhodnější? (Vyberte maximálně 2 odpovědi.)

- výklad učitele
- badatelská výuka
- rozhovor, diskuze
- didaktické hry
- projektové vyučování
- Jiná...

7. Co vy měl učitel Vašeho dítěte v hodinách využívat nejvíce? (Vyberte maximálně 2 odpovědi.)

- pracovní sešity, učebnice
- reálné pomůcky a předměty
- vlastnoručně vyrobené didaktické pomůcky
- moderní technologie
- Jiná...

8. Jak často by měl učitel Vašeho dítěte zadávat domácí úkoly?

- a. Domácí úkoly by neměl zadávat vůbec.
- b. Domácí úkoly by měl zadávat, ale dobrovolné.
- c. Domácí úkoly by měl zadávat povinné, zhruba jeden úkol za týden.
- d. Domácí úkoly by měl zadávat povinné a každý den.
- e. Jiná...

9. Jaké jsou Vaše preference v oblasti hodnocení Vašeho dítěte v průběhu roku?

- a. slovní hodnocení
- b. známky, body, procenta
- c. u některých předmětů slovní hodnocení, u některých předmětů známky

d. kombinace slovního hodnocení a známek

10. Jaký temperament by měl mít učitel Vašeho dítěte?

- a. Sangvinik – je společenský, přátelský, vyrovnaný, aktivní, optimistický, výřečný, ale také lhostejný, nevytrvalý, nesoustředěný a nedůsledný.
- b. Cholerik – je energický, zásadový, výkonný, iniciativní, pracovitý, aktivní, ale i výbušný, náladový a netrpělivý.
- c. Flegmatik – je trpělivý, vyrovnaný, klidný, zodpovědný, přizpůsobivý, spolehlivý, ale také příliš pomalý, nerozhodný, pasivní, se sklonem k lenosti.
- d. Melancholik – je velmi citlivý, chápající, ohleduplný, pečlivý, ale zároveň je příliš starostlivý, bojácný, pesimistický, uzavřený, urážlivý a nedůsledný.
- e. Temperament pro mě není důležitý ohledně otázky ideálního učitele.

11. Jaký výchovný styl by měl učitel Vašeho dítěte praktikovat?

- a. Výchovu, která se orientuje na poslušnost a plnění pokynů. Vychovatel se soustřeďuje u žáků na přesnost a včasnost zadaných úkolů.
- b. Výchovu, která je volná a ponechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty a řešení. Vychovatel nepřikazuje a nezakazuje.
- c. Výchovu, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a trestů. Jako výchovný nástroj převládá vysvětlování, osobní příklad a podpora dítěte.

12. Které potřeby by měl učitel Vašeho dítěte nejvíce naplňovat? (Vyberte maximálně 2 odpovědi.)

- Potřeba bezpečí – Učitel vytváří pocit bezpečí tím, že dává dětem jasně najevo, že všechny patří do jeho třídy, že společně zvládnou každý problém a že není čeho se bát.
- Potřeba sociální – Učitel se snaží vytvářet ve třídě dobré sociální klima, kde se děti cítí dobře mají mezi sebou dobré vztahy.
- Potřeba výkonová – Učitel se stará o zlepšování výkonu žáka a udržení jeho zdravé sebedůvěry.

- Potřeba poznávací – Učitel vede žáky tak, aby se učili rádi a byli motivováni pro další poznávání.

13. Co považujete u učitele za důležité? (Vyberte maximálně 4 odpovědi.)

- motivaci pro svůj obor
- smysl pro humor
- schopnost vykládat látku srozumitelně a poutavě
- kladný vztah k dětem
- spravedlivost
- trpělivost
- příjemný vzhled
- přirozenou autoritu
- komunikativnost
- schopnost vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě
- Jiné...

14. Jaké jsou nejdůležitější cíle učitele podle Vás? (Vyberte maximálně 4 odpovědi.)

- naučit žáka číst, psát, počítat
- rozvíjet tvořivost žáka
- vést žáka k zodpovědnosti a vytrvalosti
- vést žáka k samostatnosti
- motivovat žáka v učení
- podporovat u žáka kladný vztah k přírodě, etickým hodnotám a chápání současného světa
- rozvíjet u žáka tělesnou zdatnost
- učit žáka pracovat s chybou a neúspěchem
- rozvíjet žákovu sebedůvěru
- vést žáka k respektu pravidel a autoritě
- vést žáka k pomoci slabším
- Jiná...

15. Na co by měl učitel brát ohled vzhledem k Vašemu dítěti?

16. Ve kterých oblastech byste se aktivně rád/a podílel/a ve spolupráci s učitelem?

- třídní pravidla
- metody a formy výuky
- hodnocení žáků
- výchovná opatření – řešení kázeňských problémů
- spolupráce při organizaci besed, školních akcích, ...
- skladba předmětů, denní rozvrh
- sponzorství a materiální pomoc škole
- návštěvy výuky
- zapojení rodičů do výuky – například mít možnost představit dětem vlastní povolání
- zvelebování prostoru materiálního zázemí třídy a školy
- neformální setkávání s rodiči a učiteli v prostorách školy
- neformální setkávání s rodiči a učiteli mimo prostory školy (výlety)
- nemám zájem o jakoukoliv spolupráci (v případě, že dítě nemá žádný výukový a výchovný problém)
- Jiná...

17. Ohledně čeho všeho byste si přál(a), aby Vás učitel informoval:

- prospěch dítěte
- chování dítěte
- nedostatky a slabé stránky dítěte
- nadání dítěte a jeho silné stránky
- zařazení dítěte do kolektivu
- způsob výuky na škole
- akce školy
- nabídka volnočasových aktivit
- podrobnosti o výletech
- vzdělávací filozofie školy

- Jiná...

18. Jak často si přejete být osobně informován(a) učitelem o prospěchu a chování Vašeho dítěte:

- a. pouze v případě nutnosti
- b. jednou za pololetí
- c. dvakrát až třikrát za pololetí
- d. častěji - např. jednou týdně

19. Které formě sdělování informací od učitele dáváte přednost? (Vyberte maximálně 3.)

- osobní kontakt
- telefon
- e-mail
- internetové stránky školy, bakaláři
- sociální síť (např. WhatsApp skupina)
- informace zprostředkované dítětem
- Jiná...

20. Jaká je Vámi preferovaná forma schůzek s učitelem? (Vyberte maximálně 3.)

- hromadné třídní schůzky
- individuální konzultace
- návštěvy učitele v rodinách
- tripartita – schůzka za přítomnosti učitele, žáka i rodiče

21. Očekáváte, že Vám učitel poskytne poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu?

- a. rozhodně ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. rozhodně ne

22. Dokončete následující větu:

Za největší problém bych považoval(a), kdyby učitel mého dítěte ...

23. Dosavadní otázky Vám pomohly zamyslet se nad charakteristikou ideálního učitele pro Vaše dítě. Pokuste se nyní metaforicky pojmenovat tuto charakteristiku formou INDIÁNSKÉHO JMÉNA, které vyzdvihne to, co je pro Vás nejdůležitější u budoucího učitele Vašeho dítěte:

Jaké je Vaše pohlaví?

- a. muž
- b. žena

Jaký je Váš věk?

- a. méně než 25 let
- b. 25-34 let
- c. 35-44 let
- d. 45 let a více

Jaké je Vaše nejvýše dosažené vzdělání?

- a. základní vzdělání
- b. střední odborné učiliště bez maturity
- c. střední odborné učiliště s maturitou
- d. střední škola
- e. vyšší odborná škola
- f. vysoká škola

Kde bydlíte?

- a. vesnice
- b. město
- c. velkoměsto

Úvodní otázky

Můžete mi prosím popsat vaše dosavadní vzdělávání a praxi?

Jak dlouhá je vaše praxe?

Máte vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň?

Reakce učitelů na výsledky kvantitativního šetření

Co vás z obrazu ideálního učitele 1. ročníku či vybraných odpovědí otevřených otázek překvapilo?

Co vnímáte jako zajímavé?

Připadají vám tato očekávání realistická?

S čím nesouhlasíte?

Jak si myslíte, že si stojíte jako učitel vůči těmto očekáváním?

Co může učitel udělat pro to, aby naplnil tato očekávání?

Myslíte si, že tuto představu dokážete naplnit?

Co to pro vás znamená? Spolupráce s takovými rodiči?

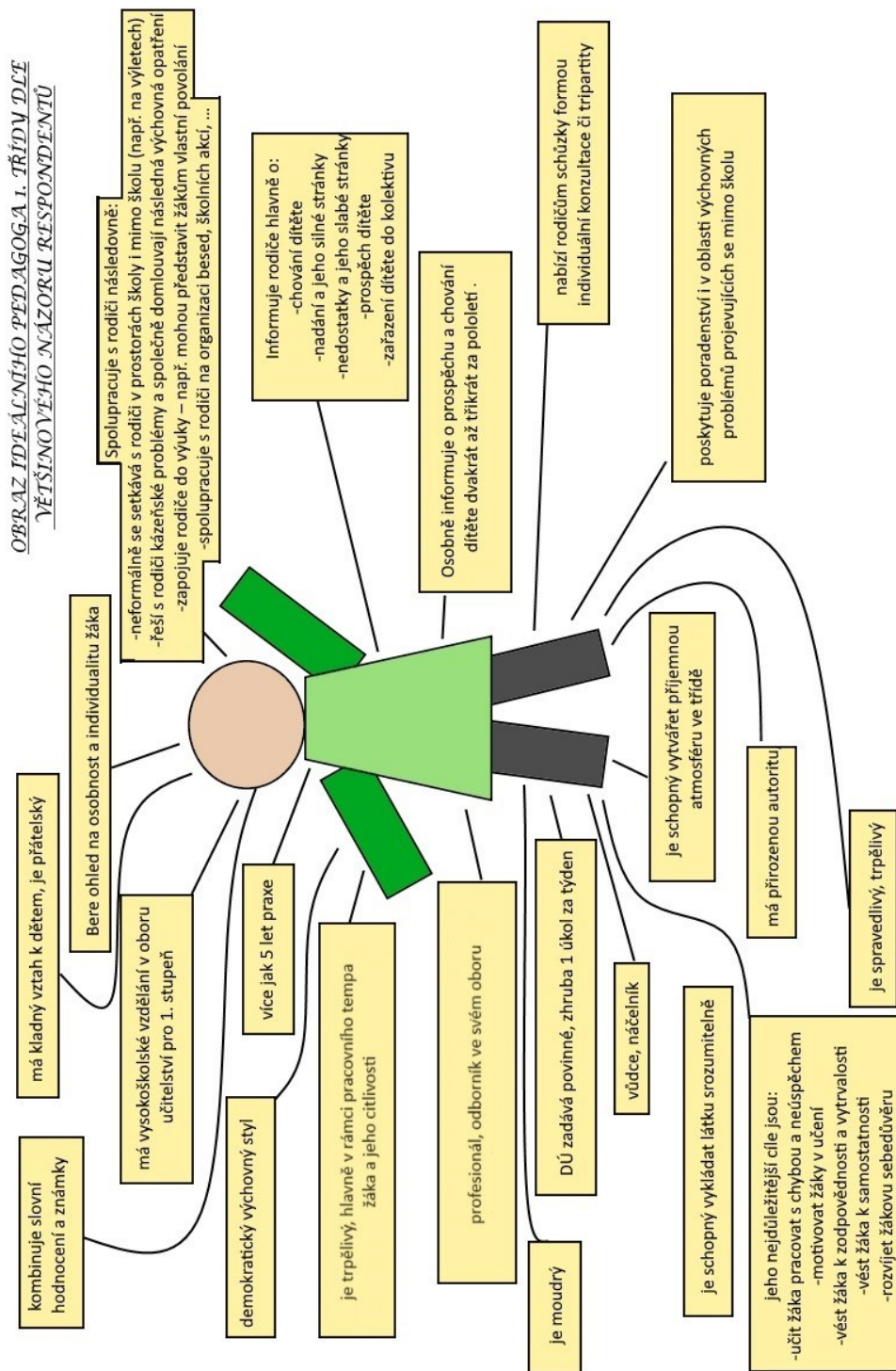
Škola a spolupráce s rodiči

Pokud to vezmeme pohledem celé školy, tak: Co vy jako škola byste byly ochotný udělat pro to, aby se naplnila tato očekávání?

Která ta spolupráce je pro vás reálná a která už nikoliv?

Co vy jako škola nyní děláte pro naplnění představ rodičů žáků, kteří jdou do první třídy?

Příloha č. 3 – *Obraz ideálního pedagoga 1. ročníku pohledem rodičů*



Příloha č. 4 – *Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Ideální učitel 1. třídy očima rodičů*

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Ideální učitel 1. třídy očima rodičů

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro výzkumu diplomové práce Dany Batelkové s názvem Ideální učitel 1. třídy očima rodičů. Cílem výzkumu je zjistit představu rodičů o ideálním učiteli v 1. ročníku a zjistit, jaké postoje zaujímají učitelé 1. ročníku k představě rodičů o ideálním učiteli v 1. ročníku.
- Byla jsem obeznámena s délkou rozhovoru a s jeho průběhem. Jsem seznámen/a s právem odmítnutí odpovědi na jakoukoliv otázku, popřípadě odmítnout do 3 dnů účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Transkripce zvukového záznamu bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce kromě citovaných pasáží v textu práce.
- Byl/a jsem seznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita moje i celé školy po skončení rozhovoru. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby byl použit rozhovor pro potřeby této diplomové práce, některé části rozhovoru mohou být v práci citovány. Zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru budou po potřebné lhůtě smazány.
-

Datum:

Podpis respondenta:

00:00:03 SPK_J

Dobrý den, jsem ráda, že s vámi zde mohu udělat rozhovor. Chtěla bych se na začátek zeptat, jak dlouhá je vaše praxe a zda máte vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň.

00:00:06 SPK_1

My jsme taky velice rády, protože i nás tyto výsledky obohatily. Já mám praxi zhruba nějakých 20 let a titul mám.

00:00:09 SPK_2

Počítá se to s mateřskou? Nebo. Já to nebudu počítat tam. Bez mateřské učím asi 12 let, titul mám.

00:00:12 SPK_3

Praxe 30 let, titul ano.

00:00:15 SPK_4

Týjo, když nad tím tak přemejšlím, je to fakt dlouho. Nějakých 35 let už. Samozřejmě s titulem.

00:00: 18 SPK_5

No já to mám míň než ty, já mám 30 a titul taky.

00:00:23 SPK_6

Já teda titul nemám a teď učím třetím rokem.

00:00:26 SPK_J

Děkuji. Chcete někdo ještě třeba se podívat znovu na ty preference, nebo máte nastudováno?

00:00:28 SPK_1

Takhle dobrý.

00:00:30 SPK_J

Tak první otázka je, co vás na tom překvapilo? Jestli tam bylo něco, co pro vás je jako zajímavé?

00:00:34 SPK_1

Prostě, když jsem si to tak pročítala, tak jsem si říkala, že to jsou jako dobrý, legitimní požadavky, protože něco úplně šíleně mimo mísu jsem tam, myslím, neměla.

00:00:45 SPK_3

Mě teda překvapilo, zhruba 1 úkol za týden. Protože v první třídě to je nesmysl. Protože to dítě musí každý den číst a to už je úkol, a psát. A sem tam matiku. No ale 1 úkol za týden je nesmysl.

00:01:04 SPK_2

Dobře to souhlasím. Těch domácích úkolů je potřeba víc. A tady teda poskytuje poradenství i v oblasti výchovných problémů projevujících se mimo školu. To si teda myslím, že do kompetence učitele úplně nespadá.

00:01:21 SPK_1

Ale je fakt, že nám rodiče tyhle ty otázky někdy, když máme, že jo s nimi konzultaci tak jako kladou a jako se tomu vyjádříme, ale jako že bysme jako speciálně se tomu věnovali? Určitě ne, ale když je zájem, tak poskytneme.

00:01:36 SPK_2

Spíš názor než poradenství. Jo, jako spíš nasměrovat, anebo tak jako utěšit, nebo nějak opečovat jo, ale nějak to mimo školu. Naopak. Spíš si myslím, že třeba se škola pak distancuje od toho, co se děje mimo školu, třeba v těch dalších ročnících.

Jo, fakt se to jako dost rychle přehoupne, že se dějou průšvihy mimo školu a škola se dost jako jednoznačně vymezuje vůči tomu. Takže tam potom je otázka, co jsou výchovné problémy dějící se mimo školu. Jestli to, že dítě pláče a nechce do školy a rodič se jde poradit, co s tím budeme dělat? No tak to ano, ale potom jako jestli za školou se tam porvou nebo něco a rodič se zeptá co s tím, tak to už jako ne.

00:02:23 SPK_4

Zase ono se to dříve či později tý školy dotkne.

00:02:33 SPK_2

Řeším, no ale co s tím má dělat učitel, jako já jsem tady učitelka, jako víš, co bys všechno musela? Vždyť bychom se z toho zbláznili.

00:02:42 SPK_4

No no, ale je to o tom vědět. A jak to řešit.

00:02:47 SPK_2

Vědět o nějakým problému můžeš, ale řešit to přece nemůžeš. Ty můžeš tý rodině doporučit, ať se obrátí na odborníky a můžeš o tom vědět a můžeš si říct, no jo, tak jako teď se u nich doma dějou věci. Tak teda přivřeme oko nebo něco jo, ale...

00:03:02 SPK_5

Hele v kompetenci školy jsou věci, který se dějou na půdě školy a nám vždycky na školeních odborníci říkávali, i kdyby žák vaší školy kouřil před vašima očima za branou, za vratama školy. Takovýho samozřejmě můžete slušně upozornit, že dělá něco, co by dělat neměl, ale jak ten žák, tak ten rodič má právo říct, ale do toho vám nic není.

My víme, že to je špatně, rodič řekne: jo, já to vím, on kouří, on mi bere cigarety, já to vím. Ale učitel s tím nic neudělá. A ještě byste to rodičům mohlo dotknout, že zasahujeme do jejich práv, protože tady jsou práva rodičů, tady jsou práva školy. Hotovo. Takhle nám to vždycky říkali, takže úplně jako řešit něco. Já jsem teď mě napadlo to kouření, ale nebo alkohol, že jo a rodič, který nebude s tím chtít mít nepříjemnosti, tak řekne, jo, já to vím.

00:04:20 SPK_2

No takže, tak to jsme v těch vyšších ročnících, tady jde ale o 1. třídu, tak to asi se myslí trochu něco jiného. Doufám jo, ale jo, oni z tý 1 pak dojdou do té vyšší a tam pak už je to otázka co teda se tím myslí a tak.

00:04:37 SPK_J

Rozumím, tak, připadají vám tato očekávání realistická? Nebo tam je něco, co je opravdu jako nesplnitelné, s čím opravdu nesouhlasíte?

00:04:52 SPK_3

Podle mě je to splnitelný, ale je otázka, jestli toho je někdo schopen všeho dosáhnout, protože každé jsme jiné, každé máme svoji jako povahu, svoje názory, svoje metody, nebo jak bych to řekla a asi někdo, někdo víc jako se zaměřuje na jednu věc, někdo zase na druhou, ty priority máme každé jiné i ten styl učení, tak si myslím, že tohle je absolutní ideál, který by dosáhl všech těch bodů. A není člověk ten, aby se zavděčil všem.

00:05:21 SPK_1

Přemýšlím i co si mám představit pod slovem moudrý.

00:05:25 SPK_4

Taky bych řekla, že není podmínkou, aby byl skvělejší učitel, když má víc jak let 5 let.

00:05:30 SPK_1

Praxe jo, ale kde má teda tu praxi získat?

00:05:39 SPK_J

A přesně jak říkáte, jak jsem vám ještě posílala ty vytáhnuté odpovědi z otevřených otázek, tak tam v 1 odpovědi bylo, že by rodič nesnesl u učitele, kdyby nedokázal zodpovědět všechny žákovy dotazy, tak to je takový, jakože se míří opravdu na tu bezchybnost toho.

00:06:02 SPK_3

Učitele že jo, ale to nejde no.

00:06:06 SPK_J

No a jak si myslíte, že si stojíte přímo jako učitel vůči těmto očekáváním vy přímo jako osobnost učitele? Jak si vůči tomu stojíte? Co vám tam třeba nějak drhne.

00:06:26 SPK_1

No vzhledem k tomu, že v kromě učitele jsem i rodič, tak já jako takového učitele bych určitě jako přivítala. A sama si myslím, že vzhledem k tomu, jak jsem to čekávání si přála, aby učitelé byli i pro mé děti, tak si myslím, že takhle já se nějakým způsobem i pasuju skoro abych to i já takhle nějakým způsobem dělala i pro své žáky a pro rodiče svých dětí jako žáků. No, takže já opravdu jak jsem si to přečetla, tak celkově to na mě dělá dojem, že to jsou takové jako srozumitelný a rozumným způsobem normální požadavky.

00:07:01 SPK_3

Snažíme se toho dosáhnout, léta a léta.

00:07:03 SPK_4

Ano, také si myslím, že je to možné splnit.

00:07:05 SPK_2

Já se tyto požadavky snažím plnit.

00:07:08 SPK_J

To je hezké. Ještě by mě zajímalo přesně, pokud to vezmeme pohledem celé školy, ne už přímo vás, ale pohledem celé školy a té vize těch prvňáků, tak je tam něco, co ještě jako škola neděláte a byli byste ochotní to dělat navíc, aby se tyhle očekávání naplnily, protože já vím, z vaší filozofie, že jako spolupracujete s těma rodičema hodně, takže jestli tam je něco, co ještě jako třeba nějak jako nespolečujete, tak jak vyšlo tady z

těch výsledků a byli byste ochotní, nebo takhle, kam až si ty rodiče jste ochotný jako škola?

00:07:41 SPK_1

Tak já jako zástupkyně prvního stupně můžu říct, že ve spolupráci toho jako škola děláme fakt moc. Vlastně všechno, co je tady sepsaný, tak děláme. Nenašla jsem tam nic, co bysme v nějaký formě neprováděli.

00:08:00 SPK_4

Tak tady i bylo, že rodiče vstupují do výuky. A to si myslím, že se tady děje, Iva v 1. Třídě vyloženě má takový, ty jo, popiš to.

00:08:06 SPK_3

Každý týden jsem si zvala rodiče, udělali jsme takový seznam a vlastně jsme začali někdy v říjnu, přišla maminka, babička, někdy jednou snad i tatínek a 1. hodinu v pátek byl vyčleněn čtenářské dílně. A oni si připravili ty rodiče sami nějakou pohádku, pracovní list a celou tu hodinu si sami vedli. A ty pracovní listy si vzali sami domů, opravili a mohli posoudit, jak to dítě je ve srovnání s ostatními dětmi a já jsem z toho měla hezkou jako zkušenost a doufám, že to budu dělat zase a opravdu měli zájem ty rodiče. Jako přišli kromě jedný všichni, pak nám to utla ta distanční výuka.

Ale i teď, pokud mám nějakou maminku, takže tenhle týden jsem měla maminku, která je zdravotní sestra na gynekologii, takže nám přišla zase svojí paní doktorkou vyprávět o dospívání. Po prázdninách mám domluvenou maminku veterinářku, která nás zve do ordinace, kterou si teď během od ledna zařídila. Takže jdeme se podívat, jak léčí se zvířátka a slíbila nějaký ultrazvuk těhotné feny. No a, takže tak, pokud rodič má zájem a já ho oslovím, když ho oslovím, tak většinou neřekne ne.

A připravuju teď tatínky na sjíždění Sázavy, takže to, co potřebuji 6 tatínku, abychom spolu sjeli ve 1 den Sázavu.

00:09:41 SPK_J

To je skvělý no.

00:09:43 SPK_1

Jinak jsou tady dny otevřených dveří, který vždycky jako dopředu dáváme informaci o tom, že škola otevřená, Vypisujeme hodiny, kdy můžou rodiče přijít na naše vyučovací hodiny, a to vlastně v tu dobu rodiče tady můžou procházet školou navštívit i v průběhu té 1 vyučovací hodiny třeba několika kantorů. Tak i tohleto si myslím, že je takový nad rámec vlastně.

00:10:06 SPK_4

Můžou vlastně po domluvě přijít kdykoliv.

A děje se to taky.

Tatínek, že chtěl, protože nežije s dcerou, tak se chtěl přijít podívat, jak to vypadá, ohlásil se a byl s náma celý dopoledne.

00:10:24 SPK_J

To je skvělý.

00:10:24 SPK_6

No a ty besedy těch rodičů, já jsem třeba měla taky porodní asistentku předtím, tak to zase dělala taky besedu podobného rázu, nebo tatínek na bruslení. Když je hokejista, tak nám několikrát šel pomoci s výukou bruslení a tak.

00:10:48 SPK_4

A tak nám celkově s bruslením chodí hodně pomáhat. Třeba 10 rodičů.

00:10:57 SPK_5

Paní Bazalová, to je babička zase tady jednoho mého klučíka, a ta nám přišla, vlastně její manžel tady sepsal pověsti _____, jo a rozvíjí se vlastně spolupráce, že přemýšlí vlastně i 2. stupeň, že by se dětem udělala únikovka, protože ona má na pověsti i na _____ křížky a i se nabízela, že by přišla na _____, že tam zase má pověsti kolem těch _____ skal.

00:11:26 SPK_J

To je super.

00:11:39 SPK_1

Jinak schůzky děláme dvakrát do roka s těmi rodiči a dětmi tripartitou a jednu společnou.

00:11:55 SPK_3

Jo my třeba ještě děláme písmenkovou abecedu na dvorku. Ty rodiče si vyberou písmenko svého dítěte většinou od křestního. Když je jich hodně tak příjmení, a nebo ta co zbydou. A máme takzvanou písmenkovou poušť, je to odpoledne na hřišti od 4 hodin, když družina odejde a rodič si připraví své stanoviště na tu písmenko, takže se vezme třeba stolek.

Jaké jste měli písmenko, Jani?

To je moje maminka.

00:12:19 SPK_6

Já už ani nevím, co jsme měli za aktivitu nebo a už jsme měli. Myslím si, že jsme měli obrázky od počátečních hlásky, hledali fakt nevím, už si to nepamatuju, ale dostali anděla, to vyhráli.

00:12:43 SPK_4

Další paní, měla k a přinesla si takový ty malý korálky. Maminka teda nastříhala gumový šňůrky a děti si navlékaly korálky a vlastně jim tam vyhl pomáhala vyhledávat to svoje jméno, jo a měli buď tašku, nebo jste mívali jako čepici. Ty rodiče měli 25 velkých písmen, děti prošli ty aktivity, co měli jejich rodiče připravené a po skončení aktivity jim to nalepili buď na tu tašku nebo na písmenko a ještě jí dali nějaký dárek, takže ty si dala andělíčka v země, no nádhera, tamta maminka vlastně věnovala korálky, jo. Taková pouť, ale připravují ji rodiče sami.

00:13:21 SPK_J

To je a nějak korigujete, nebo to opravdu necháte na jejich působnosti, ať si ten úkol vyberou nebo?

00:13:26 SPK_4

No vysvětlí se jim princip a jaké aktivity třeba dříve byly. A zpětná vazba je jako vždycky dobrá a děti vlastně celý rok, s tím žijeme. A i teďko ještě vzpomínají, když děláte, zabrousíme do písničky „jé, to si pamatuju, jak moje maminka dělala tohle tohle na dvorku“ a u té aktivity děti mluví „vlastně jo, to bylo dobrý, jak jste tam já nevím do dýně řezali“ A hráli na dudy.

00:13:52 SPK_J

Tam tak to je super.

No a teda když to vezmeme úplně od toho přechodu předškolního, tak jak to funguje?

Ta vaše máte spolupráci s nějakou školou?

00:14:16 SPK_1

Se všema školama, co je jako šance, že jsem děti přijdou, tak máme spolupráce a ty děti sem chodí.

Máme takový jako zorganizovaný akce. Když sem přijde školka se podívat jako s dětmi a mají tady takové dopoledne herní nebo vůbec, aby si školu osahali. No a pak odpoledne tady taky chystáme pro rodiče, tak to vychází tak 1 do měsíce zhruba kdy asi od října máme takových 5 setkání odpoledne říkáme tomu, „hrajeme si na prvňáka“, kdy rodič přijde s dítětem, a to dítě už s budoucími paními učitelkami má aktivity ve třídě a rodiče většinou mají formu nějaké besedy. Protože jsou informovaní, co naše škola poskytuje, nabízí a co zároveň se požaduje. Měli jsme tady třeba paní Michnovou na nějaké jako konkrétnější informace k Hejného matematice nebo paní psychologku, která zase vyprávěla o školní zralosti a o nějakých stresových situacích. Jezdí sem i paní logopedka, protože máme angličtinu od 1. třídy. Teď se chystáme vlastně po jarních prázdninách, že budeme takovou besedu vést i my jako učitelé, říkat svoje zkušenosti a budeme tu naši školu hodně jako představovat.

00:15:41 SPK_J

No a pak teda jsou prázdniny v září ty děti nastoupí. A jaké pak jsou ještě akce školy? Takhle potom přesně po tom přechodu.

00:15:53 SPK_1

Učitelé rodiče ještě před koncem prázdnin informují přes mailové adresy jako o tom, co co si mají přichystat do školy, co mají zhruba očekávat, že takový opravdu, aby přišel rodič a, nevěděl nic, to se tady je většinou nestává.

Vědí rámeček zhruba toho 1. týdne-14 dnů, co se bude dít.

Err informujeme zhruba i o tom jako třeba, kolik peněz budou potřebovat. Na to pořídili pomůcky, takže takovýhle servis myslím, že dáváme velmi jako pěkně. Máme ty kavárny.

00:16:28 SPK_4

Většinou v té první třídě se učitelky se pravidelně schází s rodiči, takže těch kaváren nebo třídních schůzek. Já si pamatuju v první třídě jsme měli jenom na podzim jsme měli čtyři.

00:16:42 SPK_J

A mají o to ty rodiče zájem?

00:16:47 SPK_2

Jasně.

00:16:49 SPK_1

Jo, v první třídě jo.

Čím dál tím víc samostatnější a vyřídí si věci u těch prvňáčků, že jo? Prostě no tu spolupráci tam je výhodná pro obě strany.

00:17:15 SPK_J

Tam tak to je úžasný. No, já už tady asi nemám žádnou otázku, vše jste mi zodpověděly. Já vám tedy moc děkuji, vypínám nahrávání a tímto je rozhovor u konce.