

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce učitele s rodiči žáka v 1. a 2. ročníku ZŠ

Cooperation between teacher and parents in 1st and 2nd grade of elementary
school

Bc. Jana Netřebová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce učitele s rodiči žáka v 1. a 2. ročníku ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10. 4. 2019

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za odborné vedení této práce, cenné rady, které mi v průběhu spolupráce poskytovala a celkový vstřícný, trpělivý a ochotný přístup. Rovněž děkuji rodičům mých žáků, za zpětné vazby, které mi v průběhu vzniku této práce poskytovali.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce mezi rodinou a školou v prvních letech školní docházky. V teoretické části jsou představeny obavy a očekávání, se kterými vstupují rodiče i učitelé do 1. třídy, a dále různé druhy a formy spolupráce. Teoretická část této práce čerpá poznatky z české literatury, ale opírá se také o zahraniční odborné publikace. V některých případech jsou oba prameny porovnávány.

V návaznosti na teoretickou část je vystavěna část praktická, která formou akčního učitelského výzkumu vychází z vlastní praxe autorky. Kromě samotného výzkumu jsou zde představeny různé formy spolupráce školy a rodiny, které jsou zároveň doplněny o zpětnou vazbu rodičů.

KLÍČOVÁ SLOVA

spolupráce, komunikace, škola, rodiče, partnerství

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on cooperation between the school and the family in the beginning of elementary school. In the theoretical part of this thesis are introduced concerns and expectations that the teachers and the parents may have at the beginning of school attendance, as well as various types and forms of cooperation. The theoretical part uses expertise from Czech literature, but relies on foreign literature too. In some occasions these two resources are compared.

The theoretical part is followed by the practical part that is built by teacher's research. This research comes from the teaching practise of the author. Except for the reaserch itself, it introduces some forms of the cooperation between school and the families that are followed by feedback from the parents.

KEYWORDS

cooperation, communication, school, parents, partneship

Obsah

Úvod	1
1 Teoretická část	2
1.1 Spolupráce rodičů a školy v kurikulárních dokumentech	2
1.1.1 Bílá kniha	2
1.1.2 Rámcový vzdělávací program	3
1.2 Účastníci výchovně vzdělávacího procesu	4
1.2.1 Dítě v mladším školním věku	5
1.2.2 Rodiče	7
1.2.3 Obavy rodičů v USA	11
1.2.4 Škola	17
1.2.5 Základní dovednosti učitele pro efektivní komunikaci s rodiči	18
1.3 Základní oblasti spolupráce rodičů a školy	23
1.3.1 Úrovně spolupráce rodiny a školy	25
1.3.2 Spolupráce rodiny a školy v programu Začít spolu	28
1.3.3 Zastoupení minorit ve školní třídě	31
1.4 Shrnutí teoretické části	34
2 Praktická část	36
2.1 Plán výzkumného šetření	37
2.2 Design výzkumu	38
2.3 Charakteristika výzkumného vzorku	40
2.3.1 Charakteristika učitele	40
2.3.2 Charakteristika anglické učitelky	40
2.3.3 Charakteristika školní třídy	41
2.3.4 Charakteristika rodičů	43

2.4	Popis a reflexe vybraných forem spolupráce	44
2.4.1	Třídní schůzky	44
2.4.2	Tripartitní schůzky.....	47
2.4.3	Týdenní plán	50
2.4.4	Týdenní zpráva	52
2.4.5	Rodiče v roli učitele.....	53
2.4.6	Spolupráce s komunitou	57
2.4.7	Společné trávení volného času	59
2.5	Interpretace rozhovoru s anglicky mluvící kolegyní	62
2.6	Vyhodnocení efektivity spolupráce s rodiči	64
2.7	Plán spolupráce v následujícím školním roce.....	72
2.8	Vyhodnocení výzkumné části	73
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů	77

Úvod

Téma diplomové práce Spolupráce učitele s rodiči jsem si zvolila proto, že všechny strany trojúhelníku (dítě nesmíme opomenout) jsem si ve svém životě měla možnost vyzkoušet. Nejprve jako žák, když jsem v 80. a 90. letech procházela základní školou, později jako učitelka cizího jazyka na 2. stupni ZŠ a nakonec souběžně jako matka dětí na počátku školní docházky a zároveň učitelka 1. stupně ZŠ. Teprve pohled matky mi umožnil uvědomit si, jak moc je vzájemná spolupráce a kvalitní komunikace rodiče a učitele důležitá a jak bezradně si rodič může připadat, jestliže ze školy dostává jen minimum informací. Od doby, kdy jsem začala pracovat jako třídní učitelka na 1. stupni ZŠ, hledám možnosti, přístupy a formy vzájemné spolupráce, stejně tak jako její frekvenci a intenzitu. Můj přístup se stále vyvíjí. Snažím se hledat takové cesty, které budou přínosné, aniž bych tím překročila hranici, za níž příval informací bude obtěžující.

V teoretické části této práce nejprve charakterizuji účastníky spolupráce a dále hledám teoretickou oporu v klíčových vzdělávacích dokumentech. Snažím se vymezit očekávání, která rodiče a učitel mohou mít od vzájemné spolupráce a základní oblasti spolupráce dle teoretických pramenů. Vzhledem k tomu, že výzkumů na téma spolupráce rodiny a školy není v Čechách mnoho a odborná literatura se odkazuje na stále stejné prameny, rozhodla jsem se využít poznatky ze zahraničí. Teoretické poznatky jsem obohatila o americké studie a informace z odborných prací předních amerických autorů. V závěru teoretické části podrobuji bližšímu zkoumání dokument Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, jehož významnou součástí je právě spolupráce školy a rodiny a který využívám k reflexi své učitelské praxe i v praktické části této práce.

Na takto vystavěný teoretický základ navazuji v praktické části práce, v níž reflektuji spolupráci s rodiči ve své vlastní dosavadní praxi. Hodnocení provádím s použitím různých výzkumných metod a u různých objektů. Součástí praktické části jsou také detailně popsané příklady dobré praxe, které by mohly sloužit jako inspirace pro ostatní kolegy. Data získaná vlastním pozorováním, zpětnou vazbou od rodičů mých žáků, rozhovorem s kolegyní nebo dotazníkovým šetřením mezi rodiči, mi poskytují základ pro nastavení efektivní spolupráce v následujícím školním roce.

1 Teoretická část

1.1 Spolupráce rodičů a školy v kurikulárních dokumentech

1.1.1 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001: „Školy již jsou – a budou ještě více – vystaveny řadě změn, které se týkají obou velkých oblastí. Jsou to změny vnějšího postavení, místa školy ve vzdělávacím systému, jejího vztahu k ostatním úrovním systému i k okolní společnosti, jež jsou důsledkem získání určité autonomie. Je to vnitřní proměna školy, především proměna její funkce, prostředí a klimatu, kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů.“

V dokumentu Bílá kniha je zřetelné jasné uvědomění si potřeby změny celkové koncepce školství. Mimo jiné podstatné body je v něm několikrát také zmíněna potřeba spolupráce s rodiči žáků. Ta je zde vnímána jako něco nového, co klade na učitele zcela nové požadavky. Spolupráce s rodiči by se měla převážně zaměřovat na tvorbu a realizaci dlouhodobé koncepce školy i společné vize rozvoje školy. Dále je spolupráce s rodiči vnímána jako důležitá při vytváření příznivého klimatu školy, případně školního kurikula a samozřejmě při samotném vzdělávání a řešení učebních obtíží.

„Vůdčím principem reformy veřejné správy se i v oblasti vzdělávání stává demokratizace, zajišťovaná především decentralizací (tzn. posunem kompetencí z centrální úrovně státní správy směrem k decentralizované úrovni územních a obecních samospráv, až k dalšímu posilování autonomie škol a úlohy školských rad) a participací (tzn. spoluúčastí subjektů zainteresovaných na vzdělávání – sociálních partnerů, učitelů, rodičů, studentů apod. na spolurozhodování na jednotlivých stupních řízení a správy školství).“ (Bílá kniha, 2001)

V závěru kapitoly Základní vzdělávání Bílá kniha obsahuje tato doporučení:

- Do všech činností školy maximálně zapojit rodiče dětí.
- Po dohodě školy a rodičů umožnit slovní hodnocení v rozsahu celého 1. stupně základního vzdělávání.
- Klást důraz na průběžnou diagnostiku žáků, nikoli na examinační.

- Uzavřít 1. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnózou vývoje dítěte jako důležitou zprávou pro dítě a jeho rodiče, která by měla podpořit dítě v jeho dalším rozvoji.

V kapitole Vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných (II/10) pak Bílá kniha praví, že „V rámci prevence sociální patologie je třeba působit na osobnost již v době, kdy je nejvíce přístupná vnějším vlivům a kdy se u ní dají celkem úspěšně odstraňovat negativní výchovné zásahy rodičů, a to speciálně pedagogickými a psychologickými metodami, náležícími do kompetence školství.“

Nezbytná se zde jeví potřeba vytvoření nové komunikační struktury se sociálními partnery, tedy rodiči. V případě školy se jedná o vytvoření školských rad se zástupci rodičů, školy a zřizovatele. Prostřednictvím školských rad tak mají volení zástupci rodičů možnost podílet se na spolurozhodování o věcech vzdělávání. Rodiče jsou vnímáni jako partneři vedení příslušné školy.

1.1.2 Rámcový vzdělávací program

Už v první kapitole RVP ZV je zformulován úmysl „zvýraznit účinnou spolupráci se zákonnými zástupci žáků“. Pro pedagogickou činnost učitelů jsou pak v RVP ZV vymezeny materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky, které představují optimální stav, se kterým by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by se měly s podporou zřizovatele postupně přibližovat a dále je rozvíjet.

Pro spolupráci školy a zákonných zástupců žáků stanovuje RVP ZV v desáté kapitole tyto podmínky:

- 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;
- styk 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;
- 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;
- poradní servis pro zákonné zástupce žáků ve výchovných otázkách;
- 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.

Ohledně personálních podmínek v souvislosti se spoluprací školy a rodiny v RVP ZV stojí:

- pedagogičtí pracovníci by měli být komunikativní mj. ve směru k rodičům,

škola by měla být schopna žákům a jejich rodičům nabídnout odbornou pomoc speciálního pedagoga, psychologa, asistenta atd.

1.2 Účastníci výchovně vzdělávacího procesu

„Jestliže jednou vstoupí dítě do školy, vstoupí tím škola do života rodiny a má tendenci tam setrvat dlouhá léta.“ (Matějček, 2007, str. 61)

Žák, jeho učitel a rodič nebo zákonný zástupce jsou účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, jehož cílem je komplexní rozvoj osobnosti žáka. Aby každá strana tohoto procesu mohla efektivně plnit svoji roli, je potřeba vzájemný respekt, důvěra a spolupráce. Rodiče a zástupci školy by v tomto procesu měli být rovnocennými partnery. Jejich partnerství by mělo být upevňováno efektivní spoluprací a komunikací.

Škola zasahuje do života dětí a jejich rodičů velmi výrazným způsobem. Po nástupu do školy se část života rodiny řídí právě školním rytmem. Na dlouhou dobu se tak propojují dvě významné instituce života dítěte – rodina a škola. V posledních letech je vztah rodiny a školy a jejich vzájemná spolupráce hojně skloňovaným tématem. Často se o něm mluví jako o dvoustranném partnerském vztahu a přitom je v něm mnohokrát opomíjeno samotné dítě.

Na základě rozsáhlého sociologického výzkumu, který se konal v 80. letech na žácích 4. a 5. ročníku základní školy v Kalifornii v USA, je prokázáno, že zapojení rodičů do

vzdělávání má pozitivní dopad na vzdělávací vývoj dítěte a to i přes socioekonomické znevýhodnění nebo žakovy schopnosti. (Epstein, 2016)

Zákonní zástupci žáka, žáci i učitelé vstupují do tohoto svazku s vlastními představami, očekáváními, obavami a jsou rovněž ovlivněni vlastními zkušenostmi. Pro učitele je nezbytné mít dostatečné teoretické zázemí o různých typech rodin, kultur a jejich tradic, výchovných preferencích, aj., aby mohl nastavit vítané a funkční formy spolupráce. V následujících kapitolách ukazují, s jakými očekáváními vstupují do vztahu rodina a škola rodiče, jaká očekávání mají učitelé a jak dalece jsou schopni je naplňovat bez pomoci dospělých samy děti. Informace získané nebo dostupné v Čechách doplňují informacemi získanými z amerických publikací a výzkumů z USA.

1.2.1 Dítě v mladším školním věku

U dětí v mladším školním věku ještě dozrávají některé důležité funkce jako například schopnost koncentrace nebo paměti. I přes ustálené předpoklady mnohých starších kolegů a kolegyň, které často slychávám, nejsou děti mnohdy schopny předat doma rodičům, přirozeně se zajímajícím o dění ve škole, adekvátní informace.

Obdobně je na tom i s postupným rozvojem pozornosti: „Délka soustředění, i na zajímavou látku, je v tomto období stále dost omezená, v rámci celkového rozvoje se prodlužuje o jednu maximálně až půldruhé minuty za každý rok. To znamená, že např. v 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7 – 10 minut, v 10 letech 10 – 15 minut atd. (Fontana, 1997)“. (Vágnerová, 2005)

K výraznému rozvoji paměti dochází na počátku školní docházky, ale také ve středním školním věku, až do 12 let. Díky paměti tak prvňák například nepozná, kdy je dostatečně naučený a nemá ještě vybudované dostatečné paměťové strategie, které by mu ve snadnějším zapamatování pomohly. Jak uvádí M. Vágnerová (2005), při zapamatování náhodných čísel si 6leté dítě v průměru zapamatuje 4 čísla a 11leté 7 čísel. Dalo by se proto usoudit, že mezi 1. a 5. ročníkem se kapacita paměti téměř zdvojnásobí.

Na základě výše uvedených poznatků o psychologii dítěte v mladším školním věku je potřeba si uvědomit, jak nesmírně důležitá a nezastupitelná je v tomto věku role časté

a efektivní spolupráce s rodiči, zejména pak pravidelná komunikace o pokrocích jejich dítěte v průběhu školní docházky. Očekávat, že si dítě v tomto věku, kromě soustředění na vyučování, zapamatuje a bude věnovat patřičnou pozornost všemožným úkolům, požadavkům na domácí práci, přípravu a informacím, které by mělo předat rodičům, je nesmyslné.

Smetáčková (2013) ve svém výzkumu Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi uvádí, že i přesto, že výzkum byl primárně zaměřen na starší děti, objevila se v něm řada podstatných informací o tom, jak děti vnímají nutnost informovat rodiče o dění ve škole. A zároveň obsahuje údaje o tom, jakou důležitost přikládají jednotlivým informacím sami rodiče.

Co tedy chtějí rodiče od dětí nejčastěji vědět? Na prvním místě jsou to informace o prospěchu následované školními akcemi, poznámkami a informacemi o vyučujících.

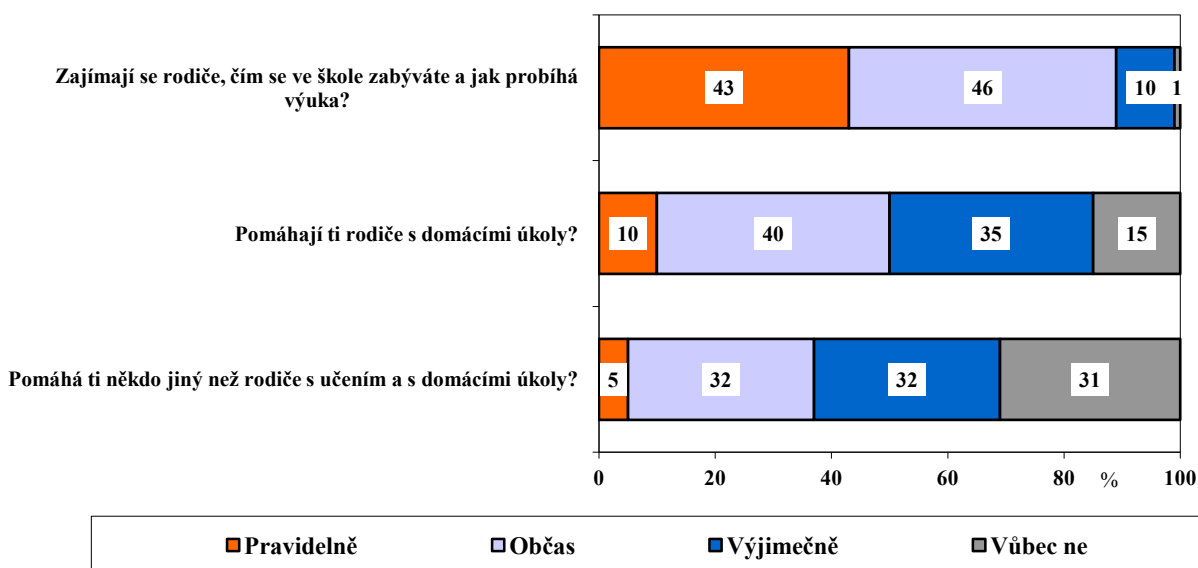
O prospěchu rodiče informuje 65% dotázaných, o mimořádných zážitcích a událostech 16%, o poznámkách, problémech nebo sporech s vyučujícími jen 14% a o obsahu vyučování nebo domácích úkolech pouze 13%.

V průzkumu se dle očekávání realizátorů potvrdilo, že čím mladší dítě je, tím více se domnívá, že by rodiče měli být o jeho školním životě informováni. Na 1. stupni vyplnilo většinu souhlasných odpovědí 64% dotázaných, na 2. stupni ZŠ 53% a na SŠ 30%.

Zajímavostí také je, že reálně děti informují rodiče méně, než by podle vlastního názoru měly.

Dle výzkumu agentury STEM se naprostá většina rodičů alespoň občas zajímá o školu a školní výuku, značná část pomáhá i s domácími úkoly. V případě studentů středních škol je častější, že s úkoly pomáhá někdo jiný než rodiče. (STEM, 2009)

Zájem rodičů o školu a jejich pomoc s učením a úkoly
- očima žáků ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií



1.2.2 Rodiče

Instituce rodiny prošla po mnoha staletích značným vývojem. A představa tradiční rodiny se převážně v posledních desetiletích takřka rozplynula. Původní termín rodina, který, zpravidla označoval otce, matku a děti, se v dnešní době mění v rozličné modely rodiny, které by před poměrně krátkou dobou byly nemyslitelné. Dnes jsou obvyklé rozvedené rodiny, v nichž je dítě buď vychováváno ve střídavé, nebo ve výhradní péči jednoho rodiče a běžně se dnes již setkáme s rodinami, kde úlohu rodičů tvoří partneři stejného pohlaví.

Významné jsou také kulturní, sociální a geografické odlišnosti, kde hlavní úlohu v rodině může zastávat v různých částech světa muž a v jiných zase žena nebo například prarodiče. Všechny modely i se všemi svými odlišnostmi mají zpravidla jeden základní společný prvek, dítě je nejdražší, co mají a chtějí pro něj to nejlepší. Rodina je primárním vychovatelem svého dítěte a na jeho výchově se podílí od jeho narození až do smrti. Právě v rodině dítě přebírá první vzory chování, postoje, atd. Učitel by měl vždy mít na mysli tyto kulturní, demografické nebo sociologické rozdíly, měl by je respektovat a efektivně s nimi pracovat při plánování a organizaci školního roku. Například Den matek bude jinak vnímat dítě:

- Z úplné rodiny.
- Dítě, které vychovává pouze otec.
- Dítě, které vychovávají dvě matky nebo dva otcové.
- Dítě, které vyrůstá s prarodiči (jinými příbuznými).
- Aj.

Rodiče na počátku školní docházky svých dětí vstupují to interakce se školou s očekáváními, které jednak vyplývají z jejich osobní zkušenosti a také jsou získané jako inspirace na základě diskuzí s ostatními rodiči.

„Očekávání rodičů vztahující se ke škole a učitelům:

- Chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku.
- Chci, aby učitel měl moje dítě rád.
- Učitel má dítě vše naučit bez domácích úkolů, bez problémů.
- Učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole.
- Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně.
- Učitel má být spravedlivý ke všem.
- Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče.
- Očekávám, že učitel naučí ve škole a nemám to zastávat doma, atd. (Průcha J., 2002)

Dle Ericha Petláka (2006) v Čapkovi (2013) očekávají rodiče:

- Rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učiteli nesympatické, atd.
- Aby bylo jejich dítě podporováno ve vzdělávání.
- Pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka.
- Zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti.
- Že učitel velmi zodpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí.
- Vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele.

- Důraz učitele nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na jeho emoční stránku.
- Zájem také o neformální spolupráci s rodiči.

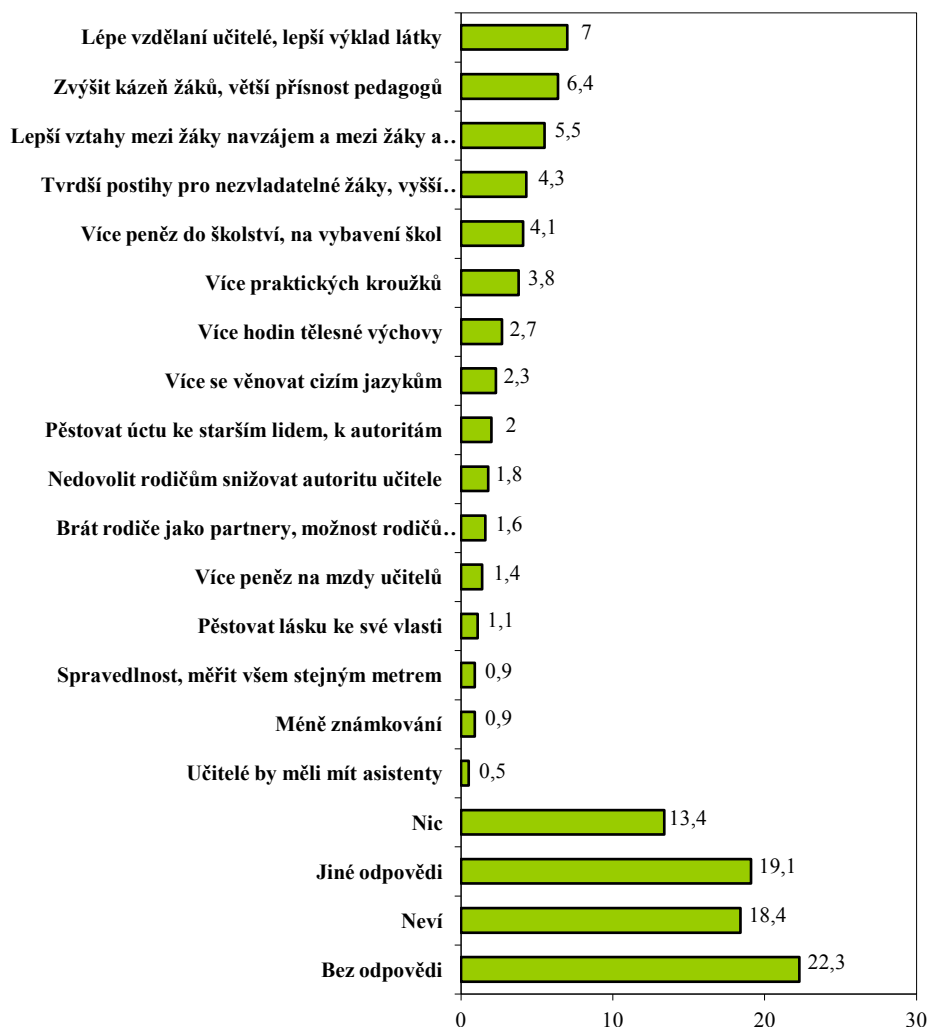
Zároveň však neočekávají všichni rodiče to stejné a je potřeba ve výuce, spolupráci i komunikaci samotné nabízet širší spektrum možností, tak, abychom uspokojili co nejvíce rodičů. Tyto rozdíly mohou být dány právě výše zmíněnými sociálními, kulturními, demografickými nebo jinými odlišnostmi v různých typech rodin. Právě rodiče samotní se totiž nejčastěji vnímají ve vztahu ke škole jako zákazníci. Tento vztah je podporován tím, že si dnešní rodiče základní vzdělání pro své děti pečlivě vybírají. Zajímají se nejen o metody a formy výuky, ale o počty dětí ve třídě, o reference vyučujících, o vybavení školy a třídy a často jsou ochotni věnovat nejen peníze, ale čas, aby dítě do školy dopravili a odpoledne opět přivezli. Už řadu let neplatí, že rodič přihlásí své dítě do nejbližší školy. Vedle těchto očekávání však často přichází do školy také s obavami, které jsou rovněž zpravidla zapříčiněny vlastní nebo sdílenou zkušeností. Dle Tomáše Feřtky (2011) přistupují rodiče i učitelé ke vzájemné komunikaci s obavami. Nejčastější rodičovské obavy jsou:

- Že je spolupráce se školou bude stát příliš mnoho času.
- Že pokud budou školu kritizovat, poškodí to jejich dítě.
- Že budou přistiženi, že něco nevědí nebo neumí.
- Že budou rozhodovat o věcech, kterým nerozumění.

Také zde vyvstává otázka, zda se očekávání rodičů, která mají na počátku školní docházky svých dětí, v průběhu této docházky mění. Na počátku školní docházky, obzvlášť v případě, kdy do procesu školní docházky nastupuje první, nejstarší dítě v rodině, rodiče sice mají nějaká očekávání, ale tato jsou velmi obecná a vychází pouze z jejich osobní zkušenosti v době přibližně před 20 a více lety. Na základě toho lze říci, že jiná očekávání bude mít od školy rodič s dítětem na počátku první třídy a jiná ve vyšších ročnících, případně s dalším potomkem.

Níže uvádím některá zajímavá zjištění agentury STEM z roku 2009. Následující graf zpracovává odpovědi rodičů, kteří se měli zamyslet a sami specifikovat, co důležitého by se mělo na našich školách změnit.

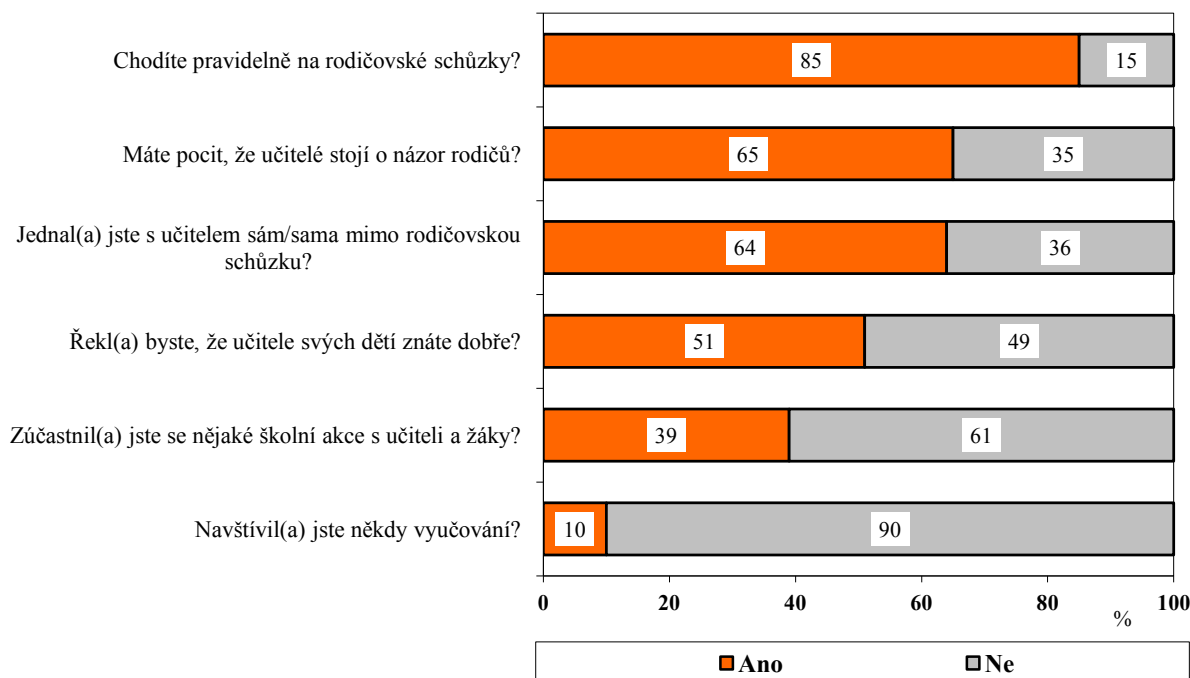
"Je ještě něco důležitého, co by se na našich základních školách mělo zavést, upravit nebo změnit? " (%)
(respondent mohl uvést dvě odpovědi - otevřená otázka)



V 54 % odpovědí rodiče uvedli nic nebo odpověď neznali, případně ji ponechali bez odpovědi. Nicméně mezi často zmiňovanými odpověďmi se téměř ve 2 % případů objevil požadavek: „Brát rodiče jako partnery, možnost rodičů ovlivňovat chod školy.“ A zároveň: „Nedovolit rodičům, snižovat autoritu učitele.“ Cílem pro vedení škol i samotné učitele by tedy mělo být nastavení takové komunikace a možností spolupráce, které umožní větší zapojení rodičů do života školy, ale zároveň důsledně posilovat autoritu učitele.

Zájem rodičů o školu vyhodnotila agentura STEM následujícím způsobem:

Zájem rodičů o školu



Třídních schůzek se pravidelně účastní 85% rodičů. 65% respondentů se domnívá, že učitelé stojí o názor rodičů. Toto zjištění osobně považuji za velmi pozitivní a vnímám jej jako posun k prohlubování spolupráce mezi školou a rodiči. Bohužel jen necelých 40% dotázaných uvedlo, že se někdy zúčastnilo nějaké školní akce a pouze 10% rodičů přiznává, že někdy navštívilo vyučování. (STEM, 2009)

1.2.3 Obavy rodičů v USA

V roce 1998 sestavili v Národním institutu rodičovského vzdělávání v USA (the National Institute for the Study of Parenting Education) seznam nejčastějších obav, s nimiž rodiče vstupující do vzdělávacího procesu svých dětí. Tyto obavy jsou rozděleny na základě socioekonomického postavení rodin do 3 skupin. Rodičovské obavy jsou v každé ze skupin dále děleny do tří segmentů podle příslušnosti k určitému tématu (vzdělání, dítě, rodina). (Carter, J. a Dyches, T. a Prater, M., 2012)

1. skupina – společné obavy pro všechny socioekonomické skupiny rodičů:

Vzdělání:

- Pomoc dítěti uspět ve škole a v životě.
- Dopad domácích úkolů a přípravy na dítě a rodinu.
- Obavy z komunikace ve vztazích rodič – dítě – učitel – spolužáci.
- Nedostatečně dobré vztahy s učitelem nebo s vedením školy.
- Šikana ve škole.
- Testování, zkoušky a hodnocení žakových pokroků.
- Neschopnost zasahovat do chodu školy.

Dítě:

- Obavy z disciplíny.
- Sebeúcta.
- Bezpečnost.
- Drogy a alkohol.
- Vývoj dítěte (Je moje dítě normální?).
- Děti s poruchami učení, chování nebo hendikepem.
- Emoční vývoj dítěte, vývoj chování dítěte.
- ADHD, živé děti.
- Zvládání vzteku.
- Rovné genderové příležitosti.

Rodina:

- Ohrožení z médií – přístup k násilnému obsahu a negativní dopad na dítě vlivem závadného obsahu na internetu nebo jiných masových médií.
- Nerozpoznání důležitosti rodičovské role ve společnosti.
- Nedostatečné vztahy a vazby s dítětem.
- Nedostatek času na společné aktivity, tradice a rodinné rituály.
- Izolace rodiny od ostatních rodin.
- Generační rozdíly mezi rodiči a dětmi.
- Životní změny – rozvod, smrt, změna zaměstnání, nezaměstnanost.
- Odkaz rodičovství (Převezmou naše děti rodinné hodnoty?).
- Udržování kontaktu s kulturou.

2. skupina – obavy rodičů ze střední a vyšší vrstvy**Vzdělání:**

- Chtějí zasahovat do kurikula a chodu školy více než ostatní rodiče.
- Upřednostňují školy s nižší sociální různorodostí.

Dítě:

- Obavy z přetížení dítěte.
- Špatné stravovací návyky dětí.

Rodina:

- Materiální zajištění dětí v porovnání s ostatními rodinami.
- Mýtus, že rodiny s dostatečným ekonomickým zajištěním nemají rodičovské potřeby a problémy.
- Obtíže s požádáním o pomoc, popírání potřeby.

- Špatné stravovací návyky rodičů.

3. skupina - obavy rodičů s nižším socioekonomickým postavením

Vzdělání:

- Jejich děti dostávají méně zdrojů než děti z bohatších rodin a škol.
- Dojem, že učitelé nevěří v potenciál jejich dětí.
- Nedostatek lidí pro odpolední dohled nad dětmi.
- Rodiče, kteří mají angličtinu jako druhý jazyk, mají obavy z neporozumění školní komunikaci, cílům a očekáváním.

Děti:

- Propadnutí dětí sousedským gangům.

Rodina:

- Obavy o zaměstnání, hypotéku, případně násilí v sousedství.
- Obavy o finanční zajištění a zdraví členů rodiny.
- Rodiny jsou zpravidla bez vozidla a snadné možnosti dopravy do školy nebo zaměstnání.
- Děti neposlouchají rodiče, protože cítí, že jsou chytřejší než oni.
- Základní lidské potřeby nejsou naplňovány.
- Vytrácí se kulturní historie a tradice.

Jak je patrné z předchozího přehledu, socioekonomická situace hraje v přístupu ke školní docházce, a s ní spojenými obavami a očekáváním, zásadní roli. I přesto, že některá témata jsou společná, nalezneme v nich mnoho významných odlišností. Naše země je v porovnání s USA stále ještě v plenkách socioekonomického štěpení společnosti, a proto lze předpokládat, že se očekávání různých rodin budou střetávat v jedné škole a v jedné třídě. Například odměňování dětí sladkostmi (jak je na většině českých škol stále zvykem i

přes rostoucí dětskou obezitu a alarmující prognózy lékařů) vyvolá zřejmě u bohatších rodin vlnu nevole, zatímco chudším a méně vzdělanějším rodinám to bude jedno a pravděpodobně nebudou rozumět tomu, proč to někomu vadí. Podobných by bylo možno uvést více. Jejich smyslem je však především předejít různorodost a odlišné požadavky a očekávání, se kterými přichází rodiče na počátku školní docházky a na které musí být škola a učitel připraveni reagovat.

Jak již bylo uvedeno, tak také v ČR se očekáváními rodičů zabývala řada autorů. Pro porovnání jsem vybrala očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům dle Raubišové a Pola z roku 1996, které zároveň doplňuji o komentáře Felcmanové A. z publikace "Rodiče, nečekaní spojenci":

- a) **Chci poradit, když s dítětem není něco v pořádku.** Jedná se o konkrétní potřebu rodičů, kteří se obrací na učitele jako zkušeného a kvalifikovaného odborníka. Očekávají, že učitel odhalí např. specifické poruchy učení, problémové chování a další, že na ně včas rodiče upozorní a poradí jim, jak dané obtíže zvládat.
 - Z výzkumu prováděného v USA (viz. výše) spadají do stejné kategorie obavy rodičů o vývoj dítěte (Je moje dítě normální?); děti s poruchami učení, chování nebo hendikepem; emoční vývoj dítěte, vývoj chování dítěte; ADHD, živé děti.
- b) **Chci, aby učitel měl rád moje dítě.** K tomuto očekávání uvádí příručka Rodiče, nečekaní spojenci: „S tímto očekáváním se dá jen těžko pracovat, není totiž jasné, co se za ním skrývá. Je to skutečně náklonnost, co dítě od učitele potřebuje? Potřebujeme, aby se měli všichni rádi, nebo stačí, když se budeme respektovat? Toto očekávání je pro konkrétní činnost učitele bezcenné. Mít rád není nic, co by profesionál mohl zajistit v rámci své práce.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)
- c) **Učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů a bez problémů.** „Jasně očekávání pravděpodobně spojené s potřebou, aby rodiče nemuseli trávit čas s dítětem nad učením. V rámci sbírání našich kazuistik jsme však k podobnému očekávání nedospěli. Téma domácích úkolů se ale objevilo opakovaně. Rodiče často chodí domů pozdě večer, a tak nechtějí veškerý volný čas trávit s dětmi vypracováváním

domácích úkolů. Nicméně chápou, že je třeba se dětem do určité míry věnovat.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

- V USA jsou podobná očekávání rodičů rovněž uváděna, ale jsou specifikována jiným způsobem. Rodiče chápou, že je potřeba pomoc dítěti uspět ve škole a v životě, ale zároveň se obávají, že jim nezbude dostatek času na společné aktivity, tradice a rodinné rituály a že domácích úkolů a školní příprava budou mít negativní dopad na dítě a rodinu.

d) Učitel má řešit problémy ze školy ve škole. „Co se skrývá za tímto sdělením? Vychází to snad z toho, že to, co se děje s dítětem ve škole, nemá nic společného s jeho dalším životem? Jaké konkrétní problémy mohou mít rodiče na mysli? Znamená to snad, že vůbec nechtějí vědět, co se ve škole děje? (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

e) Očekávám, že učitel vše naučí dítě ve škole a nemám to za něj dělat já doma.

„Zde se jedná o konkrétní očekávání, že učitel odvede svou práci dobře a probere a vysvětlí ve škole dětem dostatečně potřebnou látku.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

- Pomoc dítěti uspět ve škole a v životě.

f) Učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně. „ Toto je konkrétní potřeba, z níž je jasné, co konkrétně se má dělat.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

- Odpovídající obava není v citovaném zahraničním výzkumu rovněž specifikována.

g) Učitel má být ve všem spravedlivý. „Co to znamená spravedlivý? Toto je zhruba stejný požadavek, jako aby měli učitelé děti rádi. Neříká nic o tom, jak se má chovat učitel k dětem.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

- Odpovídající obava není v citovaném zahraničním výzkumu rovněž specifikována.

h) Ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče. „ Není jasné, co to konkrétně znamená, každý si jistě pod obtěžováním představí něco jiného.“ (Felcmanová, A. a kol., str. 31)

- Odpovídající obava není ve výzkumu z USA popsána.

Je samozřejmě těžké porovnávat očekávání v ČR s obavami v USA. Připomíná to hojně využívanou frázi o jablkách a hruškách. Přesto je zde nepopiratelná spojitost a totiž, že očekávání jsou specifikována právě na základě zkušeností, tedy na stejném základě, na kterém vznikly případné obavy. Mezi nejčastějšími obavami, tak jak vymezuje Feřtek (2012) se objevují tyto:

- Že rodiče spolupráce se školou bude stát příliš mnoho času.
- Že pokud budou školu kritizovat, poškodí to jejich dítě.
- Že budou přistiženi, že něco nevědí nebo neumí.
- Že budou rozhodovat o věcech, kterým nerozumí.

I zde jsou tedy velmi výrazné odlišnosti. Obavy popisované rodiči z ČR neodpovídají obavám, které mají rodiče žáků v USA. Na vině může být několik faktorů, například vývoj školního vzdělávacího systému nebo vývoj demokratické společnosti obecně.

1.2.4 Škola

„Školy – výchovně vzdělávací instituce, jejichž funkcí je poskytovat vzdělání a vychovávat žáky a studenty podle určitých vzdělávacích programů. Výukový program je stanoven s ohledem na věk a vyspělost dítěte.“(Všeobecná encyklopedie, 2002, str. 320)

V současné době je kladen velký důraz na spolupráci mezi rodinnou a školou, kterou by v první řadě měla iniciovat škola. V rámci projektu “Rodiče vítání“ tak například mohla řada škol získat certifikát potvrzující vstřícnost konkrétní instituce vůči zákonným zástupcům žáků. K dosažení tohoto ocenění, kterým se v současnosti může pochlubit již řada škol, ovšem není potřeba mnoho. Mezi požadavky na udělení tohoto certifikátu je například mít u vstupních dveří zvonek, mít aktualizované webové stránky nebo pořádání školních akcí pro rodiče v pozdějších odpoledních hodinách. Tyto i ostatní kritéria udělení certifikátu jsou však naprostým standardem, který by měla splňovat každá škola. Naopak škola, která je skutečně otevřená rodičům, která jejich přítomnost vítá nebo se jí alespoň nebrání, by měla nabízet i něco navíc.

Samotní učitelé pak vstupují do vztahu s rodiči svých žáků s těmito očekáváními:

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:

- Učitel očekává od rodičů ochotu řešit společné problémy.
- Vytváření pozitivního rodinného prostředí.
- Péči o práci svých dětí a jejich kontrolu.
- Zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky.
- Zájem o děti a jejich volný čas.
- Zájem o setkávání s učitelem.
- Plnění požadavků učitele, aj. (Průcha J., 2202, str. 413)

A obavami (Feřtek, 2011):

- Že rodiče příliš nahlédnou do školy a budou jen kritizovat.
- Že přítomnost rodičů ve vyučování bude rušit.
- Že spolupráce s rodiči je zatíží další prací.
- Že pro samé mimoškolní a rodičovské akce nezbude čas na výuku.

Učitel je znalostmi získanými studiem a odbornou praxí dobře vybaven, aby mohl naplňovat očekávání, se kterými do procesu vzdělávání svých dětí vstupují rodiče. Na druhou stranu nemusí vždy mezi rodiči a učitelem dojít ke shodě. V těchto případech dochází k napjatým a komunikačně obtížným situacím, na které obzvláště mladí učitelé připraveni nejsou. Zde je nasnadě vznést požadavek na dobré komunikační dovednosti, které jsou obzvláště v posledních letech v učitelské profesi potřeba.

1.2.5 Základní dovednosti učitele pro efektivní komunikaci s rodiči

Důvody častých odchodů mladých lidí z učitelské profese se zabývala Masarykova universita v Brně v listopadu 2018. Plyne z ní například, že na své stávající škole plánuje zůstat jen 70 procent z nich a zbytek uvažuje o odchodu ze školy nebo ze školství jako celku. Demotivuje je nejen neatraktivní finanční ohodnocení, ale i neexistence systému podpory a dalšího vzdělávání. (<https://www.muni.cz/pro-media/tiskove-zpravy/vyzkum-zacinajici-ucitele-netrapi-jen-platy-chybi-jim-i-podpora-systemu>)

Z výzkumu také vyplývá, že učitelé jako nejčastější důvod odchodu považují výši platu. Na druhém místě pak uvádějí nízkou prestiž učitelského zaměstnání v očích veřejnosti a dále následuje zkoumaná spolupráce a komunikace s rodiči.

I přes dobře nastavená pravidla spolupráce a snahu učitele zapojovat rodiče co nejvíce do života školy mohou nastat situace, které bude náročné správně komunikačně zvládnout.

Dyches, Carter a Prater ve své publikaci "Učitelův průvodce komunikací s rodiči" volají po odborném školení, kterým by si každý vyučující měl projít a jehož cílem je vybudovat, případně zocelit v učitelích důležité vlastnosti a dovednosti potřebné k efektivní komunikaci s rodiči.

Autorky zároveň rozlišují mezi dovednostmi potřebnými pro psanou komunikaci a tzv. face-to-face komunikaci. Po výčtu komunikačních typů uvádí i řadu konkrétních situací a frází, kterým je třeba se vyhnout, nebo naopak mohou komunikační situaci vyřešit.

4 základní dovednosti, které učitel potřebuje pro efektivní osobní komunikaci s rodiči:

- Funkční slovník a vhodný výběr slov: Učitel by měl komunikovat vřele a otevřeně, ale zároveň zdůrazňovat svou roli a autoritu učitele. Při komunikaci s rodiči, žáky i svými kolegy využívá funkčního slovníku, tzn. odborné terminologie, ale tuto je schopen uzpůsobovat schopnostem a znalostem svého partnera v komunikaci.
- Asertivita: V asertivní komunikaci si učitel odvážně a sebejistě stojí za svým. Svá tvrzení opírá o argumenty z teorie i praxe. Při nátlaku nebo při stresu setrvává v klidu. Konfliktům se snaží vyhnout, ale neobává se jich. K asertivnímu řešení problému je nutné probrat následující otázky: (Ramsey, 2009)

Co se stalo?

Co se děje teď?

Jaké následky to bude mít?

Jaké alternativy jsou ještě možné?

Co se pravděpodobně stane?

Co byste upřednostnili, aby se stalo?

- Vyjednávání: Pokud se učitelé nedaří nalézt s rodiči shodu, je možné se shodnout na tom, že se nemohou shodnout. V tomto případě doporučují Dyches, Carter a Prater

najít takové oblasti, ve kterých učitel s rodiči došli ke shodě a v jejich rámci nadále podporovat vzájemnou spolupráci.

- Aktivní naslouchání: tato původně terapeutická metoda je v současnosti považována za velmi důležitou komunikační dovednost ve školství a pomáhajících profesích. „Aktivní naslouchání je způsob, při kterém nejen registrujeme, co druhý říká, ale současně jej povzbuzujeme ke sdělování informací, volnému vyjadřování myšlenek, představ, názorů a postojů neverbálními i verbálními prostředky. Aktivním nasloucháním získáváme potřebné informace a současně ověřujeme vzájemné pochopení.“ (www.braintools.cz)

4 základní dovednosti, které učitel potřebuje pro efektivní písemnou komunikaci s rodiči:

- Pište, když máte důvod.

Každá komunikace mezi školou a rodiči by měla mít důvod, ať už se jedná o informační e-mail, jak proběhla třídní akce nebo o žádost o asistenci v hodinách čtení. Učitel by měl mít tento důvod na paměti a jasně a zřetelně ho vysvětlit.

- Pište pro konkrétní skupinu.

V tomto případě jsou konkrétní skupinou rodiče žáků. Je samozřejmé, že jinak bude vypadat neformální písemná komunikace s přáteli a jinak s úředníky na úřadě. Přesto je důležité uvědomovat si, pro koho je text určen a vyhýbat se nevhodným slovům nebo familiérním frázím. V případě, že jsou mezi rodiči ve třídě cizinci, je vhodné zajistit si překlad textu do jejich mateřského jazyka.

- Pište výstižně.

Nejen učitelé, ale také rodiče jsou často zaneprázdnění a mají pouze omezený čas, který mohou věnovat komunikaci se školou nebo učitelem. Vyučující by je proto neměl zahrnovat velkou spoustou informací. Komunikace by naopak měla být jasná a výstižná. Dyches, Carter a Prater doporučují vyhnout se zbytečnému vysvětlování, zdůvodňování nebo komentářům.

- Obecná pravidla pro písemnou komunikaci

Ve své knize “Učitelův průvodce komunikací s rodiči“ autorky uvádějí základní pravidla pro vedení různých druhů písemné komunikace (Ramsey, 2009):

- Určete důvod psaní dokumentu.
- Připravte si návrh.
- Sepište přibližný návrh textu.
- Odložte dokument stranou a vraťte se k němu opět později tzv. s čistou hlavou.
- Proveďte korekturu textu a ověřte, že je jasný a výstižný.
- V případě potřeby upravte.

Tato obecná pravidla platí v případě psaní složitějšího nebo odborného textu, ale v případě každodenní nebo pravidelné komunikace by zabírala zbytečně velké množství času.

I přesto, že se někteří učitelé snaží podle autorek vyhýbat písemné komunikaci s rodiči, neměli by se obavami z této formy komunikace nechat zastrašit. Především elektronická podoba písemné komunikace přináší řadu výhod oběma stranám. Napsaný text si rodiče mohou přečíst kdykoliv, když mají čas a v případě potřeby se k němu mohou vrátit. Existuje samozřejmě řada případů, kdy je osobní setkání nenahraditelné, ale pro většinu všední komunikace je nezastupitelná právě její písemná forma.

V české pedagogické literatuře se vhodnými formami komunikace zabývala např. A. Felcmanová (Rodiče, nečekání spojenci, str. 42). Autorka uvádí, jaké postoje a sdělení mohou podpořit partnerskou komunikaci, a jsou proto využitelné v každé situaci:

- Chápeme – vyjadřuje pochopení pro druhého. Respektujeme, že rodiče vychovávají děti, jak umí nejlépe. V podání amerických kolegů má podobný význam aktivní naslouchání, kterým rovněž vyjadřují pochopení a aktivní účast v problému.
- Oceňujeme druhého – je dobré rodiče ocenit za to, že přišli společně řešit konkrétní situaci, stejně tak je dobré učitele ocenit za jejich práci.
- Uznáváme potřeby druhého.
- Druhého neshazujeme, ani neočerňujeme
- Vyřešíme to společně – je třeba dát najevo, že řešení je ve společné režii, není to nic jednostranného. Je dobré apelovat na to, že rodiče i škola mají společný cíl.
- Sdělujeme informace, ze kterých je zřejmé, co od druhého požadujeme.
- Mluvíme za sebe.
- Staráme se o sebe. Pokud potřebujeme podporu nebo více času, zajistíme si to, požádáme kolegy/ vedení o pomoc.
- Začínáme něčím pozitivním.
- Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
- Vyvarujeme se otázky Proč? Dle autorky zavání obviňováním a vyvolává potřebu sebeobhajování.
- Jsme si vědomi svých hranic. – Škola je služba, ale učitelé nejsou sloužící – je určitý a omezený rámec povinností a kompetencí školy a toho si musí být vědomy obě strany.
- Nepodléháme afektu aneb Co si to dovoluujete?!
- Předáváme fakta nikoliv dojmy.

V níže uvedené tabulce je porovnávání zmíněných autorů a jejich pojetí pravidel prospěšné komunikace v učitelské profesi:

Fenclová A.	Carter N., Dyches T., Prater M.
Chápeme.	Aktivní naslouchání.
Oceňujeme druhého.	
Uznáváme.	Aktivní naslouchání.
Druhého neshazujeme, ani neočerňujeme.	Asertivita.
Vyřešíme to společně.	
Sdělujeme informace, ze kterých je jasné, co od druhého požadujeme.	Výstižnost, funkční slovník.
Mluvíme za sebe.	
Staráme se o sebe. Zajistíme si podporu.	Vyjednávání.
Začínáme něčím pozitivním.	
Zaměřujeme se na silné stránky rodiny.	Aktivní naslouchání.
Vyvarujeme se otázky Proč?!	
Jsme si vědomi svých hranic.	Asertivita.
Nepodléháme afektu aneb Co si to dovoluujete?!	Asertivita.
Předáváme fakta, nikoliv dojmy.	Výstižnost.

1.3 Základní oblasti spolupráce rodičů a školy

Spoluprací rodiny a školy se zabývá řada autorů v mnohých publikacích. Někteří, např. R. Čapek, je rozdělují na činnosti, které by měly být považovány za absolutní standard

a dále na nadstavbové činnosti, z nichž si každý vyučující může vybrat ty, které mu jsou blízké.

„ Za základní oblasti spolupráce rodiny a školy lze považovat:

- **Vzdělávání**
 - Seznamování s cíli, průběhem a výsledky činnosti žáků.
 - Návrhy na optimalizaci domácí přípravy žáků.
 - Možnost využití školních poradenských služeb.
 - Návrh na spolupráci s dalšími subjekty poskytujícími poradenství v oblasti vzdělávání.
 - Seznamování s obsahem individuálního vzdělávacího plánu.
 - Spolupráce při zajišťování a kontrole individuálního vzdělávání.
- **Výchova**
 - Seznamování s chováním a začleněním dítěte do školního kolektivu
 - Návrhy výchovných opatření.
 - Možnosti využití poradenských služeb ve škole.
 - Návrh na spolupráci s dalšími subjekty zajišťujícími specifické výchovné poradenství.
- **Aktivní zapojení rodičů**
 - Participace rodičů na zajištění mimoškolních aktivit.
 - Zprostředkování besed s odborníky, zajištění exkurzí.
 - Participace rodičů na projektech školy.
 - Zajištění činnosti Rady školy, schvalující a projednávající základní otázky v oblasti využití finančních prostředků z fondu Sdružení rodičů a přátel školy, předávání informací zástupců Rady školy do jednotlivých tříd, umožnění diskuze o dílčích otázkách činnosti školy v oblasti výchovy a vzdělávání.“ (Vítečková, 2011)

V příručce “Rodiče nečekání spojenci“ jsou základní pravidla spolupráce popsána takto:

- pravidelná transparentní komunikace – tím máme na mysli společný dialog o dítěti a s dítětem, vyjasnění vzájemných očekávání a především potřeb rodin a škol, rozvoj

rozmanitých forem komunikace, které budou srozumitelné a přístupné širokému spektru rodičů,

- rodiče se zapojují – tím rozumíme zapojování rodičů do rozhodnutí o vzdělávání dětí ve škole, možnost poskytovat návrhy i konstruktivní kritiku, zapojení rodičů do aktivit školy (využití jejich znalostí, schopností a zdrojů) a v neposlední řadě také jejich vzdělávání.

Přičemž základními předpoklady pro kvalitní spolupráci mezi učitelem a rodičem je ze strany učitele především profesionalita, vhodná komunikace, optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost. (Čapek, 2013)

1.3.1 Úrovně spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy je široké téma, které zahrnuje celou řadu aktivit ze strany školy i rodičů. Vzhledem k rozsahu této spolupráce ji řada autorů člení do několika úrovní. V následujících kapitolách jsou porovnány různé úrovně a formy spolupráce členěné americkou autorkou J. L. Epsteinovou a standardy a kritéria dokumentu “Kompetentní učitel 21. století“ zabývajícího se tímto tématem.

Otázka úzké spolupráce rodiny a školy není aktuálně probíraným tématem jen v České republice, ale zabývá se jím i řada dalších zemí, především v západní Evropě a v USA. J. L. Epsteinová je hojně citovanou americkou autorkou a odbornicí na spolupráci rodiny a školy. Její nejznámější kniha “Spolupráce školy, rodiny a komunity: Příprava pedagogických pracovníků a zlepšování školství“ vyšla v USA v roce 2001. Tato publikace obsahuje náměty a strategie pro zapojení rodiny a komunity do školního života.

Zapojení rodiny a komunity do života školy je v USA na velmi vysoké úrovni. Většina rodičů vnímá intenzivní spolupráci se školou jako naprostou samozřejmost. Možnosti zapojení zde probíhají na několika úrovních, přičemž se úrovně zvyšují podle běžnosti, tzn. od běžných po nadstandardní. U každého typu uvádím také příklady dobré praxe, které ve své publikaci popisuje Epsteinová:

1. *Parenting* – Tento typ spolupráce znamená plnění základních rodičovských povinností, které jsou ukotveny obvykle legislativně. Jedná se o činnosti, které jsou popsány ve školním řádu (práva a povinnosti žáků a zákonných zástupců). Tzn. rodiny poskytují svým dětem základní zdravotní péči, starají se o jejich bezpečnost. Vytvářejí pozitivní domácí podmínky, které podporují učení. Školy pomáhají rodinám rozvíjet znalosti a dovednosti na každém stupni vývoje jejich dětí. Pořádají dílny ve škole nebo v jiných lokalitách, podporují rodiny prostřednictvím nejrůznějších programů, které se mohou například týkat zdraví a zdravého životního stylu a dalších forem spolupráce a předávání informací.
2. *Communicating* - Nezbytná komunikace škola - rodiče a rodiče - škola. Školy komunikují s rodiči o základních provozně organizačních záležitostech a informují o prospěchu a chování dětí. Tato komunikace zahrnuje např. písemné zprávy (na webových stránkách), telefonní hovory, třídní schůzky, které škola rodičům nabízí. Školy se liší frekvencí a formami komunikace, ale dávají si záležet na tom, aby rodiny jejich zprávám rozuměly. V případě rodin, které nemluví anglicky, zajistí škola překladatele, případně využívá takových jazykových prostředků, aby byly srozumitelné. Pravidelně jedenkrát měsíčně zasílají vyučující rodičům k nahlédnutí a okomentování žákovské portfolio nebo jinou obdobu vedení přehledu žákovských prací a posunu v učivu. Škola předává rodičům jasné a přehledné informace o možnostech mimoškolních aktivit a kroužků, stejně tak jako o školních pravidlech, programu a změnách.
3. *Volunteering* - Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy zahrnuje například dobrovolníky z řad rodičů, kteří asistují učitelům, pozorují ve třídách odpolední aktivity nebo dílny nebo v rámci vyučování ve spolupráci s učitelem připravují a vedou výukové jednotky vztahující se například k jejich expertíze nebo zájmům. Škola organizuje pravidelná setkání s rodiči, kteří o to mají zájem, kde mají možnost přihlásit se do rozličných aktivit (asistence vyučujícímu, administrativní činnosti, vedení dílen pro rodiče nebo pro děti, atd.). Existují zde funkce třídního rodiče a rodičovské hlídky. Třídní rodič je pravou rukou třídního učitele, má kontakt na všechny ostatní rodiče ze třídy a v případě potřeby je

seznamuje se všemi potřebnými informacemi. Rodičovská hlídka zajišťuje bezpečnost a průběh školního programu.

4. *Learning at home* - Podpora rodičů ve výchově a vzdělávání dětí znamená, že školy poskytují rodinám informace, jak dětem pomáhat v domácí přípravě a jak je podpořit v tom, aby byly ve škole úspěšnější. Vysvětlují rodičům hlavní filozofická východiska a didaktické principy používané ve vzdělávání dětí v dané škole a daném věku. Rodiče jsou vedeni k tomu, aby pravidelně s dětmi promlouvali o probírané látce ve škole a spolupracovali s nimi na plnění domácích úkolů a projektů. Rodiče obdrží od vyučujícího kalendář s plánem aktivit, které je nutné splnit doma. Ve škole se také pořádají různé aktivity spojené s matematikou nebo přírodovědnými předměty pro celou rodinu. Rodiče se rovněž podílí na nastavení cílů, kterých by jejich děti měly v daném období dosáhnout v rámci výuky nebo praxe.
5. *Decision making* - Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy obsahuje strategie vedoucí k tomu, aby se rodič cítil v aktivní roli partnera z pozice člena v rodičovsko-učitelské asociaci, v radě školy nebo v různých školských sdruženích, spolicích či výborech. Spolurozhoduje o koncepčních záležitostech školy (obsah vzdělávání, metodika výuky), dále také o organizačně provozních záležitostech školy.
6. *Collaborating with the community* – Rodiny se zapojují do aktivit a organizací, které pomáhají naplňovat volný čas dětí (např. odpolední aktivity, kroužky, programy v průběhu letních prázdnin, aj.) ale i do podpory učení žáků, zdravotní péče, aj. V praxi to znamená, že škola podněcuje rodiče k takovému druhu spolupráce, informuje je o možnostech participace v různých projektech, programech nebo službách. Škola rovněž propojuje práci a další aktivity žáků s místní komunitou, např. recyklování, výstavy pro veřejnost, představení pro seniory, atd.). Projekty a akce vzniklé tímto způsobem probíhají pod vedením samotných rodičů.

1.3.2 Spolupráce rodiny a školy v programu Začít spolu

„Spolupráce mezi školou, rodinou a komunitou je velice významný faktor podporující efektivitu vzdělávání dětí. Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu svých dětí největší vliv. Úkolem školy a učitelů je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Individualizovaný přístup je uplatňován nejenom ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám – tím, že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí.“ (Kompetentní učitel 21. století)

„Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA: od roku 2002 se začal klást velký důraz na měření kvality tohoto programu v mezinárodním kontextu. Tým odborníků z Evropy a Ameriky vytvořil pod záštitou mezinárodní Step by Step asociace Standardy programu (ISSA), které formulovaly požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele. V roce 2010 byly tyto standardy upraveny a byly vymezeny pod názvem: Competent Educator of the 21 st Century: ISSA Definition of Quality Pedagogy. Tento dokument byl následně upraven týmem odborníků a učitelů, kteří se podílejí na implementaci a realizaci programu Začít spolu na různých úrovních tak, aby odpovídal kontextu českého vzdělávacího prostředí s důrazem na předškolní a primární pedagogiku. Dokument je v současné době prezentován pod názvem “Kompetentní učitel 21.století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA” a popisuje žádoucí kvalitu dobré práce učitele v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko-didaktickými trendy. Funguje současně jako rámec, nástroj, vodítko účinného vykonávání profese, udržování a cíleného rozvoje kvality práce učitele, nástroje profesního seberozvoje, sebereflexe a sebehodnocení, v některých školách přejímá roli obecně platného vymezení kvality práce učitele, tedy roli zatím u nás neexistujícího národního standardu kvality práce učitele. Je to možné proto, že většinou obsahuje a zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce. V dokumentu “Kompetentní učitel 21.století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA” je zřetelně zdůrazněn přístup orientovaný na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte. Snaží se respektovat jeho jedinečnost a zároveň jeho vazby na komunitu, kulturu a společnost. Pozornost je věnována konkrétním dovednostem pro spolupráci s rodinou a komunitou, ale také rozvoji

demokratických hodnot s důrazem na vytváření inkluzivního prostředí. Specifikem je také jeho důraz na další faktory než je jen učitel a žák. Je to především společnost ve svých nejrůznějších podobách – třída, obec, region, národ, nadnárodní společenství.“
(Kompetentní učitel 21. století)

Druhá kapitola tohoto dokumentu je věnována rodině a komunitě. Stejně jako ostatní části dokumentu je členěna na jednotlivá kritéria a jejich indikátory:

Kritérium 1. Učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

Indikátor 1. 1: Učitel zapojuje rodiče dětí i členy rodiny a komunity do vzdělávání dětí, umožňuje jim aktivní vstup do výuky, vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.

Indikátor 1. 2: Učitel dává rodičům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.

Indikátor 1. 3: Učitel zapojuje rodiny dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/ školy.

Kritérium 2. Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor 2. 1: Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/ školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.

Indikátor 2. 2: Učitel pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí dětí, a tím lépe porozumět jejich silným stránkám, zájmům a potřebám.

Indikátor 2. 3: Učitel vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou od sebe učit navzájem a vzájemně se podporovat.

Indikátor 2. 4: Učitel zachovává důvěrnost informací týkajících se rodin a dětí.

Kritérium 3. Učitel využívá k obohacení vzdělávací nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

Indikátor 3. 1: Učitel navazuje kontakty a vytváří přátelské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě).

Indikátor 3. 2: Učitel pomáhá rodičům orientovat se jakým způsobem získávat potřebné informace, pomáhá vyhledávat informační zdroje a poradenství potřebné ke zlepšení kvality učení a rozvoje dítěte.

Indikátor 3. 3: Učitel do vzdělávání začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/ komunitě.

Indikátor 3. 4: Učitel nabízí rodičům informace a nápady, jak pro děti vytvořit vhodné domácí podmínky k učení, podnětné a stimulující prostředí a pomáhá rodičům zlepšovat jejich rodičovské kompetence.

Porovnáme-li přístupy J. L. Epsteinové s kapitolou Rodina a komunita tzv. Duhové knihy, je evidentní, že spektrum aktivit a možností spolupráce se nijak zásadně neliší. Například Epsteinové *Parenting* velmi dobře koresponduje s indikátorem 3. 3. 4, *Communicating* odpovídá kritériu 2. 2. 1, *Volunteering* se obsahově shoduje s kritériem a indikátorem 1. 1. 1, *Learning at home* koresponduje s indikátorem 3. 3. 2, *Decision making* odpovídá indikátorům 1. 1. 2 a 1. 1. 3 a *Collaborating with community* má shodnou nosnou myšlenku s kritériem a indikátorem 3. 3. 1.

I přesto, že jsou obsahové náplně vhodných okruhů spolupráce členěny do jiných celků, je patrné, že jsou chápány obdobně. Zatímco Epsteinová dělí okruhy spolupráce do 6 odvětví, dokument Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA je člení do 3 hlavních odvětví s 11 podkapitolami.

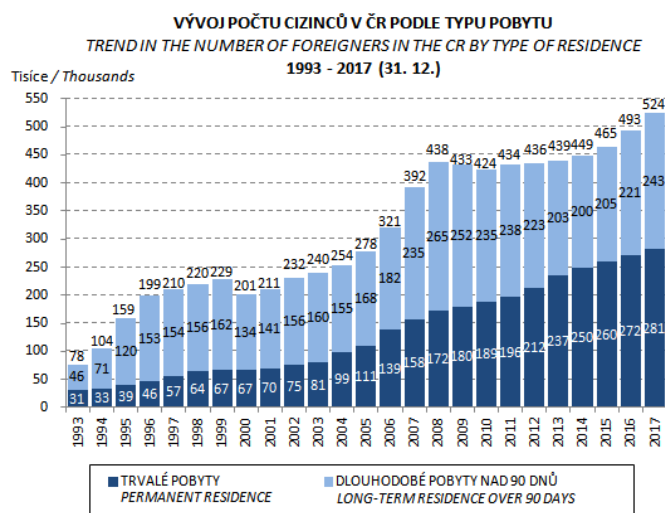
Období, kdy si americké školství začalo uvědomovat nutnost úzké spolupráce mezi rodinou a školou ovšem spadá již do 50. let minulého století. V našich podmínkách tak narážíme na téměř 40leté zpoždění, které bychom měli vyrovnávat především studiem zahraničních materiálů a výzkumů. Epsteinová opírá svá zjištění o výzkumy konané v různých částech Spojených států v 80. a 90. letech minulého století. V jejích publikacích

bohužel chybí výzkumy, které by mapovaly přínos spolupráce s rodiči v současnosti nebo alespoň po roce 2010. Je možné hledat jakousi paralelu ve vývoji společnosti v 80. letech v USA a v současnosti v České republice? Jistou podobnost lze spatřit v odstupu let od 2. světové války v USA a pádu komunismu u nás. Tedy období nutné pro rekonstruování společenských hodnot a svobod, s čímž školství velmi úzce souvisí. Druhý bod, ve kterém se z amerických výzkumů můžeme značně poučit, je diverzifikace společnosti i samotných rodin. Důležitým tématem školství a především začleňování rodiny do vzdělávacího procesu je právě práce s minoritními skupinami ve společnosti nebo například s netradičními rodinnými uskupeními.

1.3.3 Zastoupení minorit ve školní třídě

Epsteinová ve svém výčtu vychází ze zkušeností typických pro severoamerickou školu, ve které se mísí řada rodin z odlišných sociálních, kulturních i náboženských skupin. Z tohoto důvodu je značná část její publikace orientována právě směrem k citlivému uchopení rozdílů mezi minoritními skupinami, poskytnutí dostatečného prostoru všem zastoupeným skupinám a hledání společného dialogu mezi nimi. Obdobně, jako nabádá učitele pracovat s žáky ve třídě, nabádá je také k práci s rodiči. Učitel by měl být dobře obeznámen s rozdíly mezi náboženstvími a kulturami, s jejich tradicemi a zvyklostmi a vyvarovat se situacím, které by mohly být pro některou skupinu nepříjemné.

I přesto, že zastoupení minorit v České republice není tak pestré, měl by i tady učitel věnovat pozornost rozdílům mezi rodinami zastoupenými ve své třídě a dát jim dostatečný prostor k zachování vlastní identity. Dle dat uveřejněných českým statistickým úřadem se počet cizinců žijících na území České republiky každoročně zvyšuje.



obr. 1

Nejpočetněji jsou u nás zastoupeni obyvatelé Ukrajiny, dále pak Slovenska, Vietnamu a Ruska. Je proto potřeba věnovat dostatečnou pozornost tomu, aby rodiče dětí cizinců rozuměli zprávám, které dostávají ze školy. Epsteinová doporučuje komunikaci v jejich mateřském jazyce nebo jazyce, který dobře ovládají, případně volit jednoduchý obsah zprávy, aby byl rodiči dobře pochopen. Kromě jazykových rozdílů jsou zde i kulturní a mnohdy také sociální rozdíly. Typickým příkladem jsou vánoční svátky, které slaví různé kultury v odlišnou dobu, případně je neslaví vůbec nebo mají jiný podobně významný svátek.

Aby se předešlo případným nedorozuměním, která mohou vyplývat ze zastoupení odlišných národností a kultur v jedné třídě je potřeba, aby se učitel dobře seznámil a kulturními a národními zvyklostmi dané skupiny a dal žákům z těchto skupin a jejich rodinám prostor, aby s nimi seznámili i ostatní žáky a jejich rodiny ve třídě.

Teorie, která občas zaznívá mezi českými učiteli, „Teď jsou v Čechách, tak ať se přizpůsobí“, je sice tou nejsnadnější cestou, ale vede k tlaku na žáka, aby částečně nebo zcela potíral svou identitu spjatou s kulturou, ze které pochází. Je také nutné připustit, že díky kulturním rozdílům je toho mnoho, co se žáci mohou vzájemně naučit, včetně respektu, úcty a tolerance.

„Je potřeba zohlednit rodiče, kteří neznají český vzdělávací systém, a umožnit jim ho poznat a vytvořit si k němu důvěru. Rodiče při kontaktu se školou často vychází ze svých

vlastních zkušeností se vzdělávacím systémem a typem škol, který absolvovali, i s kulturou vzdělání, která v rodině existuje.“ (Feřtek, 2011)

1.4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce představuje pojem učitel, rodina a dítě nejen jako pojem, ale také se blíže zabývá vzájemnými obavami a očekáváními, se kterými vstupují do vzájemné interakce na počátku školní docházky. Kromě poznatků z české odborné literatury zde předkládám také poznatky z odborné zahraniční literatury. Samostatnou kapitolu věnuji v této části práce komunikačním dovednostem učitele. Dnes více než kdy dřív je potřeba, aby učitel dovedl jasně, věcně a asertivně komunikovat nejen s rodiči, ale také se svými kolegy, případně nadřízenými. Komunikační kompetence potřebné pro vykonávání této profese rozdělují na dovednosti v osobní komunikaci a na dovednosti v komunikaci písemné.

Ve druhé kapitole popisuji ukotvení spolupráce rodiny a školy v českých kurikulárních dokumentech.

Následně opřena o odbornou literaturu popisuji základní oblasti vzájemné spolupráce mezi rodinou školou. Také do této kapitoly zahrnuji poznatky publikované významnou americkou autorkou J. L. Epsteinovou v USA. Jí definované oblasti vzájemné spolupráce porovnávám s oblastmi specifikovanými programem Začít spolu. Tento program jsem si k porovnání zvolila záměrně, jelikož úzká spolupráce rodiny a školy je jednou z jeho nosných myšlenek. I přesto, že v programu Začít spolu přímo nevyučuji, řada jeho myšlenek je mi velmi blízká. Byl to právě program Začít spolu, který mne inspiroval k rozvíjení spolupráce s rodiči mých žáků a k efektivnějšímu využívání jejich znalostí a zkušeností ve výuce.

Výsledná zjištění tohoto porovnání dokládají výraznou podobnost obou pramenů. I přesto, že jsou úrovně spolupráce členěny jinou formou, zahrnují velmi podobné často stejné oblasti, kterým je potřeba se věnovat a systematicky je rozvíjet. Oba zdroje rovněž přikládají vzájemné spolupráci velkou důležitost a vnímají ji jako základní pilíř úspěchu dítěte v počátcích školní docházky.

Poznatky čerpané z literatury v USA mne dovedly k začlenění kapitoly zabývající se spoluprací s rodinami žáků z minoritních skupin. Rostoucí počet minoritních skupin na našem území (viz. graf ČSÚ) je nepopíratelným faktem, a je proto potřeba být na tuto skutečnost dobře připraveni. Právě zahraniční literatura publikovaná v zemích, kde mají se

zastoupením minorit v populaci bohaté zkušenosti, by se pro nás měla stát inspirací a prostředkem k lepšímu začleňování dětí a jejich rodičů do škol.

I přesto, že teoretických pramenů na téma spolupráce rodiny a školy je již celá řada, chybí zde dostatečná osvěta mezi učiteli i rodiči v praxi. Občasné problémy, ke kterým mezi rodiči a učiteli dochází, jsou mnohdy zapříčiněny špatnou komunikací a často by se jim dalo předejít. Mnohokrát však vedou ke zklamání a pocitu bezmoci na obou stranách.

Kurzy prospěšné komunikace, asertivity a jiné, které by učitelům umožňovaly soustavně se vzdělávat, procvičovat a sdílet své zkušenosti s ostatními kolegy, by měly být běžnou součástí učitelské profese. Možnost sdílet své zkušenosti, získat nadhled případně zcela odlišný pohled od nestranného kolegy umožní učitelům nejen si uvědomit, že podobné problémy jako oni řeší i řada ostatních kolegů, ale především jim to značně rozšíří možnosti řešení, komunikační dovednosti a pohled na problém z jiného úhlu.

2 Praktická část

Praktická část této diplomové práce se opírá o poznatky uvedené v části teoretické, navazuje na ně a reflektuje je z hlediska mé vlastní učitelské praxe. Standardy kvalitní učitelské práce dokumentu Kompetentní učitel 21. století (Rodina a škola) jsem použila, abych ověřila, že ve své praxi naplňuji všechny okruhy této spolupráce a nabízím tedy rodičům svých žáků široké možnosti zapojení se do života školy a učení svých dětí.

Na počátku školní docházky mých žáků jsem si vymezila oblasti spolupráce, na které bych se ráda zaměřila. Cílem této spolupráce bylo, aby se rodiče cítili zapojeni do vzdělávání svých dětí, aby byli vždy informováni o dění ve škole, probíraném učivu a pokrocích svých potomků, aby se cítili ve škole vítáni a aby komunikace a spolupráce se mnou byla vždy provázena dobrým pocitem.

Na konci 1. třídy (v červnu 2018) jsem rozdala rodičům dotazníky, jejichž výstupem mělo být získání informací o míře spokojenosti rodičů se spoluprací s třídním učitelem a se školou. Tyto dotazníky vznikly pouze na základě mé osobní iniciativy, neboť evaluace školy jako celku probíhá v jiném období. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány pouze pro mou potřebu a nebyly poskytnuty žádné třetí osobě (vyjma zpracování této práce). Po vyhodnocení dotazníků jsem oslovila také anglickou učitelku mých žáků Mrs. Kimberly Wong, abychom společně připravily plán na další školní rok.

Na základě výše uvedených skutečností tak vznikl akční učitelský výzkum, mapující spolupráci rodičů a školy v prvních dvou letech školní docházky. Přičemž první rok považuji za zkušební, kdy jsem se seznamovala nejen s žáky, ale i s jejich rodiči, a nastavovala první možnosti naší spolupráce. Druhý rok pak čerpá ze získaných zkušeností v 1. ročníku. Součástí výzkumu jsou také jednotlivé akce a aktivity, které jsme ve spolupráci s rodiči uspřádali a které mohou sloužit pro inspiraci dalším učitelům.

2.1 Plán výzkumného šetření

Cílem praktické části je zmapování efektivity konaných aktivit z pohledu rodičů, žáků a učitele. Důležitou součástí výzkumné části je také předložení pestrých možností spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči, které vedou ke vzájemnému poznání a obohacení. K aktivitám rodičovské spolupráce jsou doplněna také kritéria a indikátory dokumentu „Kompetentní učitel 21. století“, kapitoly „Rodina a škola“. Jednotlivé aktivity jsou vždy analyzovány a reflektovány a na základě jejich úspěšnosti je sestaven akční plán pro další období. Průběžné vyhodnocování úspěšnosti a přínosů konkrétních aktivit je provedeno sledováním účasti, ústní zpětnou vazbou od rodičů i žáků, případně dokumentováno elektronickou komunikací s rodiči. V praktické části této práce uvádím takové příklady aktivit, které považuji za příklady dobré praxe, a které by mohly být inspirací pro ostatní učitele na 1. stupni ZŠ.

Formulace výzkumných otázek:

- Umožňují nastavené formy spolupráce v mé třídě zapojení všech rodičů?
- Pokrývají aktivity spolupráce mezi školou a rodinou uskutečňované v mé třídě standardy učitelské profese specifikované v dokumentu „Kompetentní učitel 21. století“?
- Vyhovují takto nastavené formy spolupráce všem jejím účastníkům, tj. rodičům, žákům i učitelům?

Stanovené cíle:

- Reflektovat spolupráci mezi rodiči a školou v 1. ročníku.
- Analyzovat přístup ke spolupráci s rodiči a do následujícího plánování zapojit také anglickou paní učitelku.
- Zjistit, jak rodiče hodnotí nastavené formy spolupráce. Zda jsou pro ně přínosem, případně zda by uvítali nějaké změny.
- Vytvořit akční plán dalších kroků pro zefektivnění spolupráce mezi rodiči a školou.

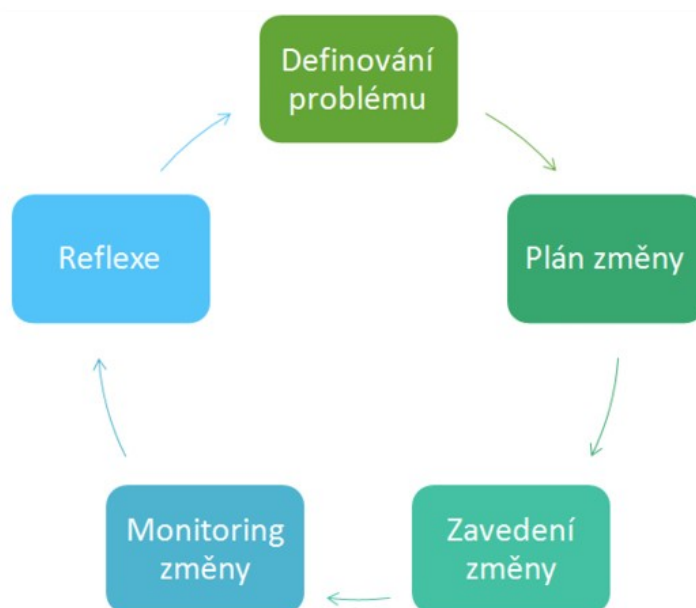
2.2 Design výzkumu

V praktické části této práce využívám akčního učitelského výzkumu, který mi umožňuje reflektovat mou praxi a na základě této reflexe nastavovat další kroky vedoucí k naplnění stanovených cílů. Hlavním cílem tohoto výzkumu je dosáhnout zlepšení ve vlastní praxi. Iniciátorem proto musí být sám učitel.

„Akční výzkum je druh sociálního empirického výzkumu, který je koncipován a realizován v úzké spolupráci se všemi aktéry, a jehož cílem je najít společné řešení problému. Základem akčního výzkumu je participace a kooperace všech zúčastněných.“ (Thiollent, 1988 v Šedřová K., Šalamounová Z., Akční výzkum čtenářské gramotnosti)

Jedná se o kooperativní, praktický a cyklicky se opakující výzkum založený na akci s cílem zjistit, jak dělat věci lépe. Nedílnou součástí tohoto typu výzkumu je reflexe, která je zároveň odrazovým můstkem pro nový cyklus. Reflektivními činnostmi proběhnuvší akce získáme data pro definování problému, který chceme odstranit případně jeho řešení vylepšit. V následujících krocích plánujeme, implementujeme a monitorujeme změny, které na závěr opět podrobujeme reflexy.

Cyklus akčního výzkumu (Šedřová K., Šalamounová Z., Akční výzkum čtenářské gramotnosti):



Jednotlivé cykly se spirálovitě opakují tak, že po každé reflexy přichází definování nového problému.

Součástí mého výzkumu jsou tyto výzkumné metody:

- Dotazníkové šetření

„Způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou získávání údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj.“
(Gavora P., str. 99)

Dotazníkové šetření jsem využila k získání dat od rodičů svých žáků na konci 1. ročníků. Data se vztahovala primárně ke spokojenosti s nastavenou spoluprací a komunikací mezi školou a rodiči.

- Rozhovor s kanadskou kolegyní (Mrs. Kimberly Wong)

Jako formu této výzkumné metody jsem zvolila rozhovor s návodem, přičemž jsem jako onen návod využila dokument „Kompetentní učitel 21. století“. „Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace.“
(Hendl J., str. 178)

- Zúčastněné pozorování

„Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl J., str. 197)

2.3 Charakteristika výzkumného vzorku

2.3.1 Charakteristika učitele

Jsem zaměstnaná jako třídní učitelka bilingvní česko-anglické třídy, která po dobu mého výzkumu prošla 1. a 2. ročníkem základní školy. Ve svém zaměstnání jsem vždy hledala možnosti, kterými bych co nejefektivněji mohla komunikovat s rodiči svých žáků. Potřebu pevné a pravidelné spolupráce mezi rodiči a školou jsem vnímala i z druhé strany, jako matka dvou dětí na 1. stupni ZŠ, přičemž obě mé děti vyžadují zvláštní pozornost. Dcera, která v druhém období tohoto výzkumu začala studovat na gymnáziu, měla IVP pro mimořádné nadání a intelekt v pásmu superiority a syn má sestaven podpůrný plán pedagogické podpory pro poruchu pozornosti. Z vlastní zkušenosti proto vím, že i při nejlepší vůli doma děti rodičům sdělí jen část toho, co by měly, a v některých případech vůbec nic. Často pak dochází k nedorozumění a pocitu, že rodiče v otázce vzdělávání svých dětí mají svázané ruce.

Od chvíle, kdy jsem jako třídní učitelka dostala svou první třídu, jsem se snažila budovat nejen vztahy se svými žáky, ale také vztahy se svými rodiči. Vztahy, které je dle mého názoru nutné stavět na vzájemné důvěře a respektu. Měla jsem a mám to štěstí, že jsem se jako třídní učitelka nikdy nesetkala s rodiči, kteří by se ke mně a mé profesi stavěli negativně. Zároveň ale věřím, že je to dáno i tím, že stejným způsobem, chápavým a tolerantním, přistupuji i já k nim.

Uvědomuji si, že na začátku své pedagogické kariéry jsem se dopustila řady chyb a měla řadu očekávání, která moji žáci nebyli schopni naplnit, a s odstupem let jsem došla k názoru, že podobným nedorozuměním se dalo předejít efektivní komunikací s rodiči a jejich zahrnutím do procesu vzdělávání jejich dětí.

2.3.2 Charakteristika anglické učitelky

Angličtí vyučující se na škole často střídají. Většinou přijíždí do ČR z důvodu načerpání zkušeností v cizí zemi a touze po cestování a objevování Evropy. Z tohoto pohledu je především pro učitele ze Severní Ameriky Česká republika dobrou destinací. Svůj pobyt zde plánují zpravidla na jeden až dva roky. Všichni žadatelé o práci učitele musí naplňovat podmínky stanovené zákonem. S ohledem na fakt, že kromě anglického jazyka vyučují

učitelé v bilingvním programu i všechny ostatní předměty kromě českého jazyka, patří mezi tyto podmínky také vysokoškolské vzdělání opravňující k výuce na 1. stupni.

V 1. ročníku byla mou „co-teacher“, tedy spolupracující učitelkou, Mrs. Ashlin Owen. Z rodinných důvodů však odjela zpět do USA ještě před koncem 1. ročníku v dubnu 2018. Ve 2. ročníku spolupracuji s Mrs. Kimberley Wong, která v loňském roce učila ve 3. ročníku. Paní učitelka je Kanadanka s čínskými kořeny. Kromě angličtiny mluví také francouzsky a čínsky. Před stěhováním do ČR učila dva roky v Číně a od příštího roku bude působit v přípravném ročníku na Maltě. Práci učitele vnímá jako poslání. Získávání zkušeností s výukovými programy z různých zemí a kultur je pro ni nesmírně obohacující. Specializuje se na žáky mladšího školního věku, tedy žáky 5 – 8 let. V průběhu své dosavadní praxe získala řadu zkušeností s výukou anglického jazyka pro cizince, ale také výukou výtvarné výchovy a věd. Zkušenosti z cizích kultur prolíná často do výuky. Žáci si například vyměňují dopisy s dětmi v Číně nebo v rámci odpolední výuky volají učitelům v různých částech světa, aby viděli jaká je tam denní i roční doba.

Paní učitelka je otevřená úzké spolupráci s rodiči a ve své anglické části výuky je sama velmi aktivní. Kromě týdenních zpráv, které píšeme společně, informuje pravidelně rodiče žáků o dění ve třídě v anglických předmětech. K této komunikaci využívá zpravidla e-mail. Podobně jako já si zve do třídy rodiče, aby například vyprávěli o zemi jejich původu. Aktivně se účastní tripartitních schůzek s rodiči i všech ostatních aktivit podporujících spolupráci rodiny a školy.

2.3.3 Charakteristika školní třídy

Třída, o kterou se opírá tento výzkum, není klasickou první třídou. I přesto, že dopolední výuka je vykonávána v souladu s RVP na běžné základní škole v Praze 6, navazuje na ni odpolední výuka, která je vedena výhradně v anglickém jazyce rodilým mluvčím. Žáci tak mají od prvního týdne školní docházky výuku každý den do 14:30 s 5. nebo 6. vyučovací hodinou na oběd. Jediným dnem, kdy vyučování končí ve 12:35 je pátek. Na děti jsou kladeny od úplného počátku vysoké nároky nejen na pozornost v průběhu výuky, ale také na domácí přípravu. Z důvodu dvojazyčné výuky jsou ve třídě 2 třídní učitelé, přičemž hlavním vyučujícím zůstává český učitel, který zároveň odpovídá za plnění ŠVP v běžných

předmětech vedených anglickým vyučujícím. Mimo angličtiny se žáci učí v anglickém jazyce i všechny ostatní předměty kromě českého jazyka. Týdně tak mají například 3 hodiny české matematiky s českou učitelkou, 2 hodiny české matematiky s anglickou učitelkou a 1 hodinu matematiky dle USA kurikula s anglickou vyučující. Obdobně je to i s ostatními předměty.

Ve třídě je 25 žáků, 13 dívek a 12 chlapců. Čtyři žáci se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. První z nich je dívka, která má IVP pro mimořádné nadání v celém spektru studijního potenciálu. Další dva chlapci s mimořádným nadáním spadají do kategorie dvojí výjimečnosti. První z nich má mimořádné nadání v oblasti matematiky a logického myšlení a zároveň podezření na Aspergerův syndrom (v době vzniku této práce byla diagnóza v šetření a chlapec byl odeslán na vyšetření ve specializovaném pracovišti). Druhý chlapec má mimořádné nadání v oblasti kreativity. Hraje na 2 hudební nástroje – trubku a piano, zpívá v opeře a jeho nadání se projevuje rovněž v oblasti výtvarné výchovy. Zároveň mu byla diagnostikována silná forma ADHD a dále dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Jeden žák má IVP pro hraniční intelekt v pásmu mentální retardace. (Tento žák třídu opustil po ukončení 1. pololetí 2. ročníku a přestoupil na běžnou základní školu v místě bydliště). Do třídy rovněž chodí chlapec, který je občanem Slovenské republiky a čeština je jeho druhý jazyk.

Většina žáků má po skončení vyučování ještě řadu volnočasových aktivit, nezřídka i několik denně. Řada dětí se věnuje golfu, tenisu, tanci, hře na hudební nástroj, atd.

Mezi žáky jsou tři děti s poruchou zraku, které musí nosit brýle.

Třídní kolektiv je pospolitý a panují v něm dobré vztahy. Žáci jsou zvyklí na různé metody a formy spolupráce, kterou upřednostňují před prací samostatnou. Většina dětí je také velmi kontaktních. Často vyžadují pohlázení nebo pochování. Důvodem může být i to, že ve většině rodin je zaměstnána chůva (často i více různých lidí), která se o děti větší část odpoledne stará.

2.3.4 Charakteristika rodičů

Vzhledem k tomu, že odpolední výuka v anglickém jazyce je plně hrazena rodiči, jedná se o žáky s dobře situovaných rodin, jejichž rodiče jsou nezdědka mediálně známé osobnosti. Vzdělání dětí je pro ně velmi důležité. Ve většině případů očekávají, že jejich děti budou po 5. ročníku pokračovat studiem na víceletých gymnáziích. Jsou to rodiče často velmi zaměstnaní, a proto za ně mnohdy přebírají částečnou péči o děti chůvy. Zhruba v pětině případů je matka v domácnosti. Ve 4 případech je jeden z rodičů cizinec, zpravidla z některé anglofonní země. Mezi rodiči jsou zastoupeni bankéři, umělci, politici, právníci, soudci a galeristé podnikající nebo působící na území hlavního města Prahy. S výjimkou jednoho chlapce jsou všechny děti ve třídě z úplných rodin a s výjimkou jedné dívky a jednoho chlapce mají vždy alespoň jednoho sourozence, ve většině případů mladšího.

Rodiče žáků se ve spolupráci se školou projevují různou mírou aktivity. Většina rodičů je však spolupráci se školou otevřena. Podstatná je pro ně míra a forma spolupráce. Jsou rodiče, kteří zajistí a celé třídě zaplatí koncert České filharmonie. Jiní rodiče zase zajistí bezplatnou, soukromou, komentovanou prohlídku aktuální výstavy. Jsou však také rodiče, pro které je spolupráce se školou v jejich volnu omezující, a spíše se jí vyhýbají.

Při vzájemné komunikaci rodiče preferují upřímnost a otevřenost. Je pro ně velmi důležité cítit důvěru a respekt k vyučujícímu. Nelze však jednoznačně stanovit, jaké jsou jejich preference ve výchově dětí. Jsou rodiče, kteří požadují formu trestů a domácích úkolů v případě nežádoucího chování a naopak jsou rodiče, kteří prosazují pouze pozitivní motivaci.

2.4 Popis a reflexe vybraných forem spolupráce

2.4.1 Třídní schůzky

Základní kategorií ve spolupráci s rodinou jsou třídní schůzky. Zvláštní kapitolu v těchto rodičovských setkáváních pak tvoří 1. třídní schůzky, které se vzhledem ke svému obsahu a množství předávaných informací od ostatních schůzek liší.

První třídní schůzky umožňují utvoření prvního dojmu, který získají rodiče o učiteli a také učitel o rodičích svých žáků. Jak víme z psychologie, není radno první dojem podceňovat, protože na něm mnohdy stojí komunikace a spolupráce v následujících několika letech. I přesto, že je možné špatný první dojem změnit, stojí obvykle nemalé úsilí. Jak vyplývá z řady realizovaných výzkumů nejen v ČR ale i ve světě, z nichž některé uvádím v teoretické části této práce, mají rodiče od učitelů svých dětí vysoká očekávání. Mezi nejdůležitější patří vysoká kvalifikovanost a kompetentnost, vstřícnost učitele k žákům i k nim samotným, zájem o spolupráci s rodiči a kladou důraz také na emoční stránku, kterou chápou především jako lidskou stránku osobnosti učitele a schopnost empatie. Očekávání týkající se přímo výuky nebo vztahu k dětem zde záměrně neuvádím, neboť nemohou být na základě prvních třídních schůzek rodiči objektivně hodnoceny. Dle uvedených očekávání se dá předpokládat, že právě tyto aspekty budou rodiče na prvních třídních schůzkách sledovat. Pokud se o nich ujistí, budou odcházet uklidněni a vstřícně naladěni vůči dalšímu kontaktu se školou. Naopak pokud při prvním dojmu získají pocit, že některá z výše uvedených očekávání učitel nenaplnuje, důvěru v osobnost učitele a jeho kompetentnost klesá a s ní i vstřícný postoj vůči škole. Proto se vyplatí se na první třídní schůzky dobře připravit.

V rámci prvních třídních schůzek jsem rodiče seznámila s všeobecnými pravidly školní docházky (školním řádem, vzdělávacím programem), učebními materiály, které budeme v průběhu 1. školního roku využívat, s cíli, kterých by žáci měli na konci 1. ročníku dosáhnout, s organizací školního roku, chodem školní jídelny a školní družiny, rozvrhem třídy a organizací školního dne. Do třídy se rovněž přišli představit ostatní vyučující, vedení školy a vychovatelka školní družiny. Při prvních třídních schůzkách jsou rodiče zahrnuti velkou spoustou informací a dokumentů (příhláška do školní družiny, přihláška ke

stravování, GDPR, aj.). Považuji za nesmírně důležité rodiče uklidnit a ujistit, že si jsem vědoma náporu, kterému jsou na počátku školní docházky vystaveni, že jsem si tím jako matka dvou dětí také prošla, a proto jsem jim plně k dispozici v případě jejich dotazů nebo nejistot.

V organizaci školního roku jsem rodiče seznámila kromě předpokládaných dnů volna, prázdnin a státních svátků také s termíny dalších schůzek. Zpravidla se jedná o následující třídní schůzky a předpokládané termíny tripartitních setkání. Většina rodičů neměla s tripartitními schůzkami doposud žádné zkušenosti, a proto bylo vhodné vysvětlit jim, jak tripartitní schůzky probíhají a jaké možnosti jim i dětem setkání při osobním jednání poskytuje. Popisu běžného školního dne a týdne jsem věnovala na 1. schůzce největší prostor. Představila jsem rodičům možnosti vzájemné komunikace a média, která pro tuto komunikaci mohou využívat. Stejně tak jsem se věnovala třídnímu blogu, denním a týdenním zprávám a týdennímu plánu.

Tato schůzka však poskytuje také prostor pro nastavení hranic a pravidel, která vyučující považuje za důležité (například využívání poskytnutého soukromého telefonního čísla maximálně do 16:00, respektování určeného zasedacího pořádku nebo jeho střídání, rozmístění lavic ve třídě, aj.) a jejichž porušování ze strany rodičů nebo žáků by mu znepríjemňovalo výkon učitelské profese.

Osobně vidím hlavní poslání prvních třídních schůzek v tom, aby rodiče odcházeli s pocitem, že svěřují své děti do laskavé a kompetentní péče, že rozhodující slovo ve výchově dětí jim i nadále zůstává a že jejich názory budou vždy vyslechnuty a brány v úvahu.

Návrhy na vylepšení:

Třídní schůzky mají ve školství dlouhou tradici a jsou pojímány různě. Nejčastěji se však jedná o monologickou formu předávání informací od učitele směrem k rodičům, ve které je vymezený určitý časový úsek pro dotazy a připomínky. I přesto, že jsem se snažila třídní schůzky často odlehčovat, zapojovat do nich také humor a ponechávat velký prostor pro vyjádření rodičům, pokračovala jsem v zavedeném vzorci, který jsem na počátku své praxe převzala od starších kolegů. Od rodičů svých současných žáků jsem nikdy neobdržela

negativní reakci. Naopak mi někteří děkovali, že měli příležitost k zasmání a že jim předávám utříděné a podstatné informace. I přesto mi většinové pojetí třídních schůzek připadá příliš formální. Staví rodiče do role žáků sedících v lavici namísto partnerů učitele, plánuji je změnit a to včetně názvu. Vyhovovalo by mi nazývat je třídní kavárnička a sedět v křeslech zformovaných do kruhu nebo center. S ohledem na vybavenost školy mi křesla pravděpodobně nebudou dopřána, a proto zvažuji i jiná řešení, například přesunout se zcela mimo prostor školy do kavárny. Věřím, že v atmosféře, která nebude sešněrována pocitem formálnosti a konvenčnosti, se budou rodiče cítit lépe a uvítají toto nové pojetí jako prostředek k větší otevřenosti a uvolnění.

Přínos třídních schůzek rodičům:

- Získání důležitých informací organizačního charakteru, s možností okamžitého vysvětlení případných nejasností.
- Seznámení s pokroky v dosahování stanovených cílů obecně.
- Seznámení s atmosférou ve třídě a vztahy mezi žáky obecně.

Přínos třídních schůzek žákům:

- Odpadá povinnost žáků, aby velké množství informací předávali rodičům sami.

Přínos třídních schůzek učitelům:

- Možnost předat informace hromadně v rámci jednoho vynaloženého času.
- Získání bezprostřední odezvy.
- Seznámení se s obavami, případnými problémy, které mohou rodiče pociťovat.

Kritérium - Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor - Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.

Výpověď rodičů: „Zejména na začátku roku jsou třídní schůzky skvělým pomocníkem při plánování celého roku. Pokud je třídní učitel dobře zorganizovaný (jako v našem případě),

rodiče mají jasnou představu, jak a v jakém duchu bude celý školní rok probíhat, na co bude kladen důraz, kdy budou různé kulturní akce, výlety, mimořádné akce.“

„Chápu, že musí být 2x do roka, z mého pohledu čím stručněji tím lepší a zbytek informovat emailem či na blogu.“

„Vnímám je jako příležitost probrat provozně-organizační záležitosti školního roku, případně přijít s vlastní invencí nebo připomínkou. V neposlední řadě také příležitost setkat se pohromadě se všemi rodiči a trochu tak posilovat vzájemné vztahy.“

Cíl - Prodiskutovat s anglickou kolegyní a promyslet možnosti vedené neformálních třídních schůzek.

2.4.2 Tripartitní schůzky

Tripartitní schůzky nemají na našich školách příliš dlouhou tradici, ale v posledních několika letech se setkávají se stále větší oblibou. Od běžných třídních schůzek rodiče často očekávají, že se dozvědí informace o prospěchu a chování svého dítěte, ale vzhledem k tomu, že jsou tyto schůzky určeny pro všechny rodiče, není na soukromé rozhovory většinou prostor. Naopak tripartitní schůzky se konají přesně z tohoto důvodu. Na nich se schází vyučující, žák a jeho zákonný zástupce a jejich předmětem je přímo konkrétní žák v kontextu vyučování. Na tripartitních schůzkách žák provádí sebehodnocení a evaluaci své práce v průběhu uplynulého období. Tripartitní schůzky by měly být pro žáka motivační. Schůzky se konají dvakrát ročně v listopadu a v březnu. Na každou tripartitu mám vymezených 30 minut. V případě potřeby je možné domluvit se na delším čase. Při počtu 25 žáků ve třídě zabírá tento typ setkání okolo 13 - 15 hodin. I přes značnou časovou náročnost se tento způsob komunikace s rodiči vyplatí. Kvůli odlišným časovým možnostem rodičů mých žáků vytvořím vždy s dostatečným předstihem několika týdnů tabulku s nabízenými časy v rozmezí od 15:00 do 18:30. Rodiče se prostřednictvím sdílené složky na google disku sami zapisují k času, který jim nejvíce vyhovuje. V rámci těchto

setkání se snažím ponechat co největší prostor žákovi a samozřejmě také jeho rodičům. Z mých zkušeností vyplývá, že nejvíce rodiče zajímá to, jak si jejich dítě vede, zda má ve výuce nějaké obtíže a jak na odstranění případných obtíží mohou pracovat doma. Před samotnou schůzkou mám připravenou složku s pracovními listy, školními sešity a ostatními žakovskými materiály, s jejichž pomocí pak dokladuji především to, co se žákovi podařilo a v čem vidím jeho silné stránky.

Na počátku tripartitní schůzky tedy dostane prostor samotný žák. S ohledem na věk dětí volím pro žáky mladšího školního věku pracovní list určený k sebehodnocení. Tento list obsahuje jednak položky týkající se samotné výuky, například úroveň osvojení tvrdých souhlásek, ale také začlenění žáka do kolektivu, třídního klimatu a hodnocení dopolední výuky z pohledu žáka. V případě, že žák identifikuje v některé oblasti své nedostatky, snažím se ho povzbudit a nabádat k hledání možných řešení. Tedy v případě, kdy se žákovi samotnému nedaří vymyslet, jak situaci zlepšit, nabízím mu návrhy, které by mu z mého pohledu mohly pomoci.

Snažím se, aby hodnotící a sebehodnotící listy byly na každou tripartitní schůzku jiné. V prvním ročníku jsem zvolila formu vybarvování veselých obličejů, ve druhém ročníku vybarvování počtu polí odpovídajících známkování v opačné posloupnosti (velmi dobrá práce znamená vybarvení všech pěti polí). Stejně jako v hodinách se i při tripartitních schůzkách snažím vést žáky k otevřenosti a dialogu. Oproti prvnímu ročníku vidím značný posun, ke kterému samozřejmě přispívá i postupně se rozšiřující slovní zásoba.

Po části věnované žákovi dostávají prostor rodiče. U dětí v mladším školním věku a především v prvním ročníku chodí často na tripartitní schůzky oba rodiče společně. I oni mají možnost vyjádřit se k tomu, jak se jejich synovi nebo dceři ve škole daří. Rodiče se mnou často sdílí své zkušenosti s domácí přípravou, případně je zajímá, jak ji uchopit nebo co a v jakém množství doma procvičovat.

V závěru schůzky vždy shrnuji, jak se žákovi dařilo naplňovat výchovně vzdělávací cíle z pohledu učitele a na co by se případně měl v následujícím období zaměřit.

Mezi rodiči jsem zaznamenala vždy jen pozitivní ohlasy na tyto formy setkání. Rodiče vítají především možnost pohovořit soukromě o svém dítěti a jeho úspěších nebo případných neúspěších. Oceňují, že je jim vytvořen prostor, kdy se vyučující věnuje pouze

jim a mají možnost se s ním poradit v případě nejistoty. Sami často své děti povzbuzují, aby sdílely své myšlenky nahlas a využily daný čas k upřímné výpovědi.

Přínos tripartitních schůzek rodičům:

- Rodiče mohou vidět své dítě v přímé interakci s učitelem.
- Jsou seznámeni s dosahováním výchovně vzdělávacích cílů svého dítěte.
- Mají možnost vyslechnout vlastní hodnocení práce samotného dítěte.
- Mohou učiteli soukromě sdělit pocity a úvahy týkající se vzdělávání jejich dítěte.

Přínos tripartitních schůzek žákům:

- Žák si uvědomuje pozitivní interakci mezi rodiči a učitelem.
- Má možnost zhodnotit svou práci ve výuce za uplynulé časové období a přijímá za ni odpovědnost.
- Dostává prostor a čas vymezený pro něj a jeho vlastní vyjádření.

Přínos tripartitních schůzek učitelům:

- Má možnost pozorovat přímou interakci mezi rodičem a žákem.
- Prostor pro sdělení soukromých, případně citlivých informací.

Kritérium - Učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor - Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.

Indikátor - Učitel zachovává důvěrnost informací týkajících se rodin a dětí.

Výpověď rodičů: „Tripartitní schůzky jsou přínosem nejen pro nás rodiče, ale hlavně pro děti. Samy zde zhodnotí vlastní situaci, pocity z výuky, z kolektivu a pak mají odezvu od učitelů. Mohou se na cokoli zeptat, je to jejich prostor. My jako rodiče máme stejnou

příležitost, řešíme tedy hlavně dotazy nebo problémy, které děti zmíní doma. Nemá to nic společného s “o něm, bez něj” a to je mi sympatické. Vyslechneme si společně s dětmi celkové hodnocení od učitelů. Je to taková diskrétní chvíle, na kterou se naše slečna těší.“

„Velkým přínosem je soukromí a čas, který může učitel věnovat jednomu žákovi a jeho rodičům. Zvyšuje to sebevědomí dětí a rodiče mají detailní informace, jak v hodinách dítě pracuje.“

Cíl – Vzhledem k úspěchu tripartitních schůzek pokračovat v jejich konání.

2.4.3 Týdenní plán

S týdenním plánem, jeho strukturou a funkcí jsou rodiče seznámeni již na prvních třídních schůzkách. V mém pojetí obsahuje týdenní plán podrobné informace o plánu učiva na následující týden. Rodiče v něm naleznou konkrétní materiály a strany, které v průběhu následujícího týdne budeme s dětmi ve výuce využívat. Pro větší přehlednost jsem se rozhodla využít tabulkové řazení dokumentu po jednotlivých předmětech. Pro českou i anglickou část výuky vzniká každý týden samostatný plán. Kromě učiva v něm rodiče naleznou informace o připravovaných projektech nebo například pomůckách, které by si děti měly do školy přinést a které budeme v daném týdnu využívat. Z plánu se rovněž dozvědí informace o konání mimořádných akcí např. školního výletu, exkurze nebo mimořádně vedených hodin někým z praxe nebo některým z rodičů. Rodiče jsou upozorněni, že týdenní plán je pouze orientační, jelikož průběh výuky se mění v závislosti na mnoha okolnostech.

Tuto formu předávání informací volím primárně jako prostředek komunikace mezi učitelem a rodiči žáků. Je to forma, která má kromě informovanosti o průběhu výuky také význam v ušetření práce učitele. V případě nemoci žáka nebo jeho nepřítomnosti ve škole z jiných důvodů nemusí rodiče kontaktovat učitele nebo jinou formou zjišťovat, co si mají doplnit. Vědí kam se podívat a kde tyto informace bezpečně najdou. Elektronická forma

zveřejňování informací jim vyhovuje také v případě, že jsou v zahraničí. Přístup k informacím o aktuálně probíraném učivu mají odkudkoliv a v jakoukoliv dobu. Právě rodiče v mé třídě si týdenní plán velmi chválí. Vzhledem k tomu, že řada z nich velmi často cestuje a na některé zahraniční cesty berou děti s sebou, oceňují zejména pravidelnost i rozsah sdělovaných informací, stejně tak i formu jejich předávání.

Přínos týdenního plánu rodičům:

- Rodiče jsou pravidelně informováni o probírané látce.
- V případě nepřítomnosti dítěte ve škole mají informace, co je potřeba doplnit.
- Prostřednictvím týdenního plánu mají přehled o konaných akcích, projektech, aj.

Přínos týdenního plánu žákům:

- V případě, že si žák informace o následujícím školním týdnu nepamatuje, mohou mu je rodiče snadno a rychle ověřit.

Přínos týdenního plánu učiteli:

- Hromadná a pravidelná forma sdílení informací šetří učiteli čas.
- Pravidelnou informovaností rodičů předchází individuálním dotazům.

Kritérium - učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor - Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.

Cíl: Pokračovat v poskytování týdenního plánu, ale hledat způsoby, jako otevřít možnost aktivní účasti na týdenním plánování rodičům a dětem.

2.4.4 Týdenní zpráva

Týdenní zpráva je dokument shrnující nejdůležitější informace uplynulého týdne. Zprávu vypracovávám na konci týdne společně s anglickou vyučující a sdílíme tedy společně stejný dokument. Dokument přináší shrnutí jak z pohledu výuky a z hlediska osvojení daných cílů žáky (zda se objevují obtíže, případně v čem nejčastěji se objevují), tak z hlediska atmosféry ve třídě a mezilidských vztahů. Prostor v týdenní zprávě proto především využívám k tomu, abych rodiče seznámila s pozitivními lidskými situacemi, se kterými jsme se setkali. K takovým situacím řadím například neobvyklou přátelskou pomoc nebo podporu, úspěšně zvládnuté sociální situace nebo spolupráci napříč ročníky. Na rozdíl od týdenního plánu zde zprostředkovávám rodičům informace o reakcích dětí a jejich prožívání v průběhu výuky, probírání daných témat nebo vzájemné interakci v průběhu celého dopoledne. Mám zde možnost také popsat a zhodnotit proběhnuvší akci nebo projekt. V tomto případě se ale spíše jedná o krátkou shrnující zprávu, protože detailnímu popisu aktivit včetně případné fotodokumentace se věnuji v každodenních příspěvcích, které umisťuji na blog naší třídy.

Při posledních tripartitních schůzkách v listopadu 2018 jsem zjišťovala, do jaké míry rodiče tyto dokumenty využívají, popřípadě jak často. Téměř polovina rodičů uvedla, že týdenní zpráva je nejméně využívaný dokument, který si čtou jen příležitostně nebo vůbec. Jako hlavní důvod uváděli, že i přesto, že považují informace za přínosné, není jejich sledování pro školní docházku dětí nijak důležité. Jinými slovy, pokud si ji nepřečtou, nestane se, že by se k nim nedostala nějaká podstatná informace, což například u týdenního plánu hrozí. Čtyři rodiče přímo uvedli, že informace v týdenní zprávě nepovažují za důležité a čtení tohoto dokumentu považují za zbytečné. I přes výše uvedené zjištění jsem se rozhodla ve zveřejňování tohoto dokumentu pokračovat a ponechat na volbě rodičů, budou-li jej považovat za přínosný nebo ne.

Přínos týdenní zprávy rodičům:

- Rodiče v dokumentu získávají informace o dění ve třídě i z jiného pohledu než výukového.

- Mají možnost získat přehled o tom, v čem se v látce uplynulého týdne nejčastěji chybovalo.
- Z týdenní zprávy mohou vycházet při společných rozhovorech s dětmi na téma škola.

Přínos týdenního plánu žákům:

- Zefektivňuje a usnadňuje domácí přípravu dětí, protože rodiče jsou informováni, na co se zaměřit, případně čemu se v přípravě vyhnout.

Přínos týdenního plánu učitelům:

- Má možnost zprostředkovat rodičům informace o mezilidských vztazích panujících v třídním kolektivu, o celkové atmosféře ve třídě.
- V týdenní zprávě učitel reflektuje uplynulý týden z pohledu dětí, což ho nutí k přemýšlení o prožívání dětí v různých činnostech a situacích.

Kritérium - učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor - Učitel je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, průběžně je informuje o pokrocích, vzdělávacích cílech vyplývajících z kurikula, o akcích třídy/školy a to prostřednictvím osobních setkání i písemných materiálů.

Cíl: Pokračovat v zasílání souhrnných zpráv a hledat možnosti, jak by týdenní zprávy mohly sestavovat samy děti.

2.4.5 Rodiče v roli učitele

Ve své praxi zapojují rodiče i do samotné výuky. Tento způsob se mi jeví velmi efektivní, protože se žáci setkají s různými způsoby a styly vedení hodin, ale také se seznámí s pestrým profesním životem dospělých i s jejich zájmy. Přínosy však přichází i z druhé strany, protože rodiče získají jedinečnou možnost vžít se do role učitele a vyzkoušet si

krásu i náročnost tohoto povolání. Často pak přicházejí se slovy obdivu, díky a s přiznáním, že by pro výkon tohoto povolání neměli dostatečnou trpělivost.

Nejčastěji využívám takto vedené hodiny v předmětu já a můj svět (prvouka), v českém jazyce a výchovách. V prvouce přichází rodiče do hodin, aby dětem přiblížili své zaměstnání nebo koníček, kterému se věnují ve volném čase. Rodiče, kteří jsou cizinci, pak nejčastěji využívají možnost přiblížit žákům svou zemi a kulturu nebo konkrétní tradice.

Do hodin českého jazyka jsou v naší třídě zváni rodiče, aby dětem představili své oblíbené knihy z dětství, přečetli jim ukázkou a pokud chtějí, aby si připravili pracovní list, případně doplňující otázky na porozumění textu.

V hodinách výchov spolupracuji s rodiči, kteří mohou v těchto oborech děti obohatit. Hodiny výtvarné výchovy v mé třídě občas vedou rodiče nebo prarodiče, kteří jsou akademičtí malíři. V říjnu pro žáky jeden ochotný tatínek připravil výtvarný blok na téma od Pollocka k Písaříkovi, který vycházel ze shlédnuté výstavy. Jako součást výuky přinesl každému dítěti zakoupené plátno a veškeré další materiály, které jsme v průběhu dopoledne potřebovali. Jinou hodinu výtvarné výchovy zase vedl dědeček jedné žačky, který ji pojal zcela jinak a učil děti technice kresby zátiší.

Za nejzdařilejší akci, kterou si v rámci výuky připravili pro děti rodiče, však považuji dopolední blok zdravotní výchovy. Toto 3 výukové hodiny trvající pásmo si připravili společně 4 rodiče, jejichž profesí je lékař nebo zdravotní sestra. Výuka se konala v měsíci listopadu. Samotné akci předcházela příprava, kdy se mnou rodiče diskutovali obsah lekce. Zejména se jednalo o vhodnost různých metod (měření tlaku, kontrola reflexů, atd.). Rodičům jsem nabízela pomoc i s výukou nebo přípravou pracovních listů, ale velmi jsem ocenila, když jejich přání bylo, abych si centra užila a vyzkoušela stejně jako děti.

Žáci byli rozděleni do 4 center. Na každé centrum dohlížel jeden rodič. Já jsem fungovala spíše jako asistentka, pro případ, že by rodiče cokoliv potřebovali, a nadšeně jsem si zkoušela všechny aktivity. Každých 30 minut se centra otáčela tak, aby žáci postupně vystřídali všechna stanoviště. V prvním centru, které vedl lékař revmatolog, se žáci učili používat stetoskop a pozorovat reflexy. Děti měly možnost poslouchat zvuk dýchání ozývající se v plicích, tlukot srdce i pohyb střev. Následně jim lékař ukázal, jak pomocí kladívka vyšetřuje reflexy a žáci opět měli možnost si vše sami vyzkoušet.

Na dalším stanovišti bylo úkolem složit kostru, která se skládala z několika drobných dílů. Ty za tímto účelem zakoupili rodiče. S použitím vhodné techniky si mohly děti vyzkoušet obvázat spolužákovi poraněnou ruku. Ve zbývajícím čase zde řešily kvíz týkající se lidského těla.

Třetím stanovištěm bylo měření tlaku, které prováděla zkušená sestřička, nabírání látky do injekční stříkačky a její aplikace do umělého pozadí. Žáci se zde také dozvěděli o funkci a aplikaci inzulínových per a naučili se správně si vydezinfikovat zranění a nalepit náplast. Poslední stanoviště vedla rovněž lékařka, která nejprve pomohla dětem obléknout se do sterilního lékařského oblečení, navléct si chirurgické rukavice a nasadit roušku. Následně jim představila těžce zraněného pacienta, plyšového medvěda Bědu, který měl tržnou ránu na ruce i na noze. Cílem tohoto centra bylo nechat děti vyzkoušet skutečnou práci chirurga. S použitím reálných chirurgických nástrojů si každý žák vyzkoušel udělat jeden steh a společně tak medvídko opravili. Zajímavostí je, že paní doktorka zvolila takový materiál, který při šití kladl podobný odpor jako skutečná kůže a zkušenost tak byla velmi realistická.

Přínos týdenní zprávy rodičům:

- Možnost vyzkoušet si náročnost povolání a vžít se do role učitele v interakci s cizími dětmi.
- Možnost pozorovat své vlastní děti v interakci s učitelem a spolužáky.

Přínos týdenního plánu žákům:

- Seznámit se s různými styly výuky a komunikace dospělých.
- Vyzkoušet a naučit se nové věci, které jsou z materiálního i odborného hlediska v běžné výuce obtížně realizovatelné.
- Poznat zajímavá povolání nebo zájmy.

Přínos týdenního plánu učitelům:

- Obohacující získání nových zkušeností a informací.
- Umožňuje poznání rodičů v jiných situacích.

- Možnost pozorovat žáky v interakci se svými rodiči nebo jinými dospělými.

Kritérium - učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

Indikátor - Učitel zapojuje rodiče dětí i členy rodiny a komunity do vyučování. Vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.

Indikátor – Učitel dává rodičům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí.

Kritérium – Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

Indikátor - Učitel navazuje kontakty a vytváří přátelské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě).

Indikátor – Učitel do vzdělávání začleňuje obsahy a témata, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině a komunitě.

Výpovědi rodičů: „Za velmi přínosné považuji, že je zde možnost představit dětem konkrétní povolání v praxi. Naopak rodiče se seznámí se všemi dětmi ve třídě a vidí, jak celý kolektiv funguje. Takovéto akce také utužují kolektiv, děti mají společné zážitky (i s rodiči) a v neposlední řadě je to určitě posouvá směrem kupředu.“

„Kreativní výuka, ať je to vedení hodin odborníky z praxe, spolupráce s fakultami, návštěvy galerií, muzeí s odborným výkladem nebo společný čas strávený mimo školní vyučování, je skvělým oživením pro děti a ve finále i pro rodiče. Děti mají velký zážitek, neb praxe jim často dá mnohem více než hodina teorie.“

„Zapojení rodičů do výuky tím, že dětem představují v praxi své povolání, je perfektním nápadem. Děti mají možnost blíže poznat obsah jednotlivých profesí a tím, že je prezentuje někdo z rodičů, jsou pro děti tyto hodiny velice atraktivní. Zároveň v reálné podobě vidí, co daná profese obnáší.“

Cíl: Pokračovat v této formě spolupráce a také v budoucnu vyhledávat témata, která jsou pro tuto spolupráci vhodná a umožňují rodičům aktivní účast na výuce.

2.4.6 Spolupráce s komunitou

Také z pohledu spolupráce školy a komunity se snažím využívat rozličných aktivit, které mají za cíl obohatit poznání mých žáků. Pravidelně s dětmi navštěvuji městskou knihovnu v Praze, pobočka Dejvice. Vzájemnou spolupráci jsme navázali ke konci 1. ročníku. Při prvním setkání paní knihovnice děti seznámily s chodem knihovny a možnostmi zapůjčení knih, encyklopedií a CD. Vysvětlily jim také význam piktogramů nalepených na přebalech knih. Před slavnostním pasováním prvňáčku na čtenáře, které se konalo právě v městské knihovně, jsem všem dětem rozdala přihlášky.

Rodiče je doma vyplnili a při další návštěvě, kterou byla právě akce pasování na čtenáře, obdrželi děti svou vlastní průkazku. Od té doby chodíme do knihovny pravidelně jedenkrát měsíčně. Paní knihovnice žákům představí nové i osvědčené knihy vhodné pro jejich věk a žáci si vybranou knihu na následující měsíc vypůjčí. Při další společné návštěvě přečtené knihy vrátí a na další měsíc si vypůjčí zase nové. Rodiče tuto aktivitu velmi vítají, protože žáci mají vždy kvalitní četbu při ruce a koloběh půjčování a vracení je zajištěn v rámci výuky.

Tato forma spolupráce školy a komunity je dlouhodobá a pravidelná, já se ovšem snažím obohacovat výuku i samostatnými projekty.

Takovým projektem byla i spolupráce naší školy s fakultou architektury ČVUT. Návrh renovace parku Lazáro Cárdenase v pražských Dejvicích leží na stavebním úřadě městské části již několik let. I přesto nebyl až donedávna zpřístupněn veřejnosti. Obavy o formu a rozsah renovace a stejně tak i liknavost úředníků stavebního úřadu přivedli mladé architektky z oboru krajinářství v projektu, do nějž zapojí nejčastější uživatele tohoto parku – děti.

Součástí tohoto projektu byla dopolední díla (od 8:00 do 12:35), která se skládala z několika částí. Architekti spolu s vyučující a dětmi nejprve strávili 1. vyučovací hodinu

v parku, který si prošli, pozorovali a přemýšleli o funkci a přínosu jednotlivých prvků. Po přesunutí do učebny, kde žákům zopakovaly, případně osvětlily několik základních informací o vzniku parků a jejich účelu, se žáci pustili do přípravy 2D návrhu obnovy parku. Tento návrh měl primárně obsahovat herní, relaxační a zelené plochy tak, aby přinášel užitek všem jeho uživatelům. Jak děti samy definovaly, nejčastějšími uživateli parku jsou děti z okolních škol a školek, staří lidé a lidé se psy. Následně samostatně nebo ve dvojicích přenášely své návrhy do 3D modelu. Výsledkem byla řada zajímavých modelů, která byla pro obě krajinářky velice inspirativní. Tato spolupráce nebyla však přínosná jen pro děti, protože měly možnost seznámit se s novým zajímavým povoláním a vyzkoušet si ho, ale také pro rodiče. Přes dokumentaci a popisování účelu projektu učitelem i svými dětmi získali vhled do problematiky renovace parku a možnost zapojit se, v rámci jednání, do jeho obnovy.

Přínos spolupráce s komunitou rodičům:

- Vnímání věcí veřejných očima svých dětí.
- Objevování nových talentů a zájmů svých dětí.
- Budování vztahu rodičů ke komunitě.

Přínos spolupráce s komunitou žákům:

- Budování vztahu dětí ke komunitě.
- Možnost účastnit se věcí, které jsou považovány za témata dospělých.
- Vyzkoušet a naučit se nové věci, které jsou z materiálního i odborného hlediska v běžné výuce obtížné.
- Poznat zajímavá povolání nebo zájmy.

Přínos spolupráce s komunitou učiteli:

- Obohacující získání nových zkušeností a informací.
- Zapojování dětí i rodičů do věcí veřejných.
- Podpora budování komunity.

Kritérium – Učitel využívá k obohacení vzdělávání nabídky zdrojů, které mu poskytují rodiny dětí i širší komunita.

Indikátor - Učitel navazuje kontakty a vytváří přátelské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci výuky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě).

Kritérium - učitel utváří partnerský vztah s rodinami dětí, nabízí rodinám i dalším členům komunity možnost zapojit se do výchovy a vzdělávání dětí, zapojit se do života učící se společnosti.

Indikátor - Učitel zapojuje rodiče dětí i členy rodiny a komunity do vyučování. Vítá jejich přítomnost ve třídě v průběhu vyučování.

Výpovědi rodičů: „Za velmi přínosné považuji rozvíjení kreativity dětí, seznámení se s různými materiály a technikami, a také myšlenkou, že věci jdou dělat různými způsoby a lze je ovlivnit.“

„Architektura je obor, kde se propojuje fantazie s exaktností, a proto spolupráci s fakultou architektury ČVUT považujeme za skvělou volbu. Velmi povedený projekt plánování parku (výroba modelu) byl toho dobrým příkladem a těšíme se na další projekty.“

Cíl: Hledat další možnosti spolupráce s komunitou, které by byly pro mé žáky podobně obohacující.

2.4.7 Společné trávení volného času

Pro neformální poznávání mezi rodiči se mi osvědčily sportovní aktivity pro celou rodinu, které pořádám minimálně dvakrát do roka v sobotu dopoledne a kterých se rovněž účastní moje vlastní rodina. Velkou oblibu si mezi rodiči získala upravená forma geocatchingu, jenž byla v letošním školním roce realizována v Královské oboře Stromovka. Realizace

této akce je náročná a její přípravě je potřeba věnovat velké množství času. I přesto se taková akce skutečně vyplatí a rodiče i děti nesmírně nadchnou.

Před samotnou realizací je potřeba vybrat vhodné místo, získat podrobnou mapu nebo plánec a vybranou trasu si několikrát projít. Při procházení je dobré pozorovat okolí cest a vybírat místa vhodná pro úkryt jednotlivých úkolů. Nakonec je potřeba místa úkrytů zdokumentovat. Alternativu s plánkem a fotografiemi úkrytů doporučuji především pro děti v mladším školním věku. Umožňuje jim samostatnost v hledání úkolů bez znalosti navigace nebo souřadnic. Naopak druhá možnost je vhodná pro starší žáky a jejich rodiče, kteří se naučí orientaci pomocí GPS souřadnic. Po této přípravné fázi přichází část grafická a tisková. Sem spadá vymýšlení jednotlivých úkolů, které mohou být koncipované zcela libovolně. Já osobně jsem volila takové úkoly, aby rodiče měli možnost pozorovat své děti při přemýšlení v matematice, čtení, pohybových aktivitách, aj. Dále je nutné graficky upravit mapu a zaznamenat do ní polohu jednotlivých úkolů a společně s fotomateriálem a tabulkou pro záznam odpovědí nebo výsledků vytvořit materiál, který rodiny obdrží na startu trasy.

Místo setkání, které bylo zároveň startem i cílem jsem zvolila úmyslně v blízkosti kavárny a restaurace Vozovna. Jelikož předpokládaný čas konce akce byl okolo poledne, doufala jsem, že všichni společně využijeme toto místo k naobědování.

Bezprostředně před akcí je nutné si trasu znovu projít a na místa určení připravit úkoly a razítka, která si děti otisknou do hrací karty jako důkaz, že úkol našly. V letošním roce se geocatchingu zúčastnilo 15 rodin, ale několik dalších projevilo lítost nad zvoleným termínem, protože již měli v plánu něco jiného. Akce měla obrovský úspěch, o kterém vypovídala okamžitá zpětná vazba v podobě úsměvů, družných hovorů a nesmírně pozitivní atmosféry. S blížícím se koncem oběda jsem musela rodičům slíbit, že podobnou akci zopakujeme znovu v červnu.

Přínos společně stráveného volného času rodičům:

- Budování neformálních vztahů s ostatními rodiči a učitelem.
- Pozorování svého dítěte v třídním kolektivu mimo prostor školy.

Přínos společně stráveného volného času žákům:

- Společně strávený čas s rodiči i kamarády.

- Aktivní trávení volného času.
- Vnímá interakci mezi učitelem a rodičem jako vítanou.

Přínos společně stráveného volného času učiteli:

- Má možnost představit se mimo prostor školy a své profese.
- Může pozorovat a poznávat rodiny ve vzájemných interakcích.
- Zapojení vlastní rodiny do aktivního trávení společného volného času.

Kritérium - učitel užívá formálních i neformálních komunikačních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.

Indikátor - Učitel vytváří příležitosti, v nichž se rodiny mohou od sebe učit navzájem a vzájemně se podporovat.

Výpovědi rodičů: „Krásná akce, ještě jednou díky. Umím si představit, kolik za její přípravou bylo času, který byste určitě uměla využít jinak. Každá taková třídní akce může pomoci víc tmelit kolektiv, ať už ten dětský, ale i dospělý. A je jasné, že čím víc je kolektiv pevnější a pojí ho společné hezké zážitky, tím raději budou naše děti do školy chodit. Rodinu také neposiluje týdenní rutina, ale víkendové společné zážitky, které tu rutinu pak pomáhají lépe zvládnout.“

„Krásná akce, moc se nám líbila. Klidně bychom ji uvítali i častěji.“

„Bohužel jsme nemohli být při geocachingu ve Stromovce, ale rádi se ho příště celá rodina zúčastníme. Je to milý způsob – hra, sport, týmová práce – jak se mohou děti, jejich rodiče a učitelé navzájem lépe poznat.“

Cíl: Vybrat nová prostředí ke konání této akce. Hledat alternativní řešení v případě chladného nebo jinak nepříznivého počasí.

2.5 Interpretace rozhovoru s anglicky mluvící kolegyní

Svou spolupráci s rodiči, kterou jsem refletovala podle tzv. duhové knihy, tedy dokumentu Kompetentní učitel 21. století, jsem chtěla porovnat se zkušenostmi a pohledu na budoucí spolupráci anglické vyučující Mrs. Kimberly Wong. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila rozhovor, který jsem koncipovala tak, že postupně procházím standardy a indikátory výše zmíněného dokumentu a zjišťuji motivaci ke spolupráci a zájem o účast vyučující na různých formách spolupráce mezi školou a rodiči. Paní učitelka byla s dokumentem předem seznámena. Rozhovor probíhal v červnu na konci 1. ročníku.

I přesto, že paní Wong má v tomto ohledu pouze omezené zkušenosti, spolupráci s rodiči vítá a je otevřená různým jejím formám. Zároveň však přiznává, že má také obavy. Především se bojí negativních reakcí rodičů, jejich přílišného zasahování do výuky v případě jejich přítomnosti a kritiky své práce.

V průběhu šetření také uváděla, že mnoho situací, které český učitel považuje za důležité diskutovat s rodiči, řeší raději s českým učitelem a očekává, že ten je bude nadále komunikovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka. K těmto situacím například patří získání informací o domácím prostředí, jsou – li důležité, nežádoucí chování dětí ve škole, aj. Jako svou odpovědnost chápe pouze poskytování informací týkajících se bezprostředně výuky anglického jazyka. Hlavní důvod spatřuje v tom, že český učitel jednak přirozeně mluví stejným mateřským jazykem a také má s rodiči vytvořeny pevnější vazby na základě spolupráce z minulých let.

Ve své předchozí praxi byla zvyklá příležitostně rodičům poskytovat informace o probírané látce a obsahu učiva, jiné formy spolupráce však s rodiči svých žáků nenavazovala. Později doplnila, že v Číně nebyla úzká spolupráce s rodiči příliš podporována a ani sami rodiče nejevili zájem tuto spolupráci navázat. V českých podmínkách zase vycházela z toho, jaká očekávání od ní měla česká kolegyně. Vzhledem k tomu, že se s postupy, metodami, formami výuky a spolupráce seznamuje především přes české kolegy, přejímá je od nich a považuje je za dostatečné.

Společně jsme se domluvily, že v následujícím roce v mé třídě, budeme s rodiči spolupracovat více, než jak byla doposud zvyklá, což zahrnuje nejen pravidelně poskytované informace o pokrocích žáka, ale také realizaci různých aktivit, které podporují

budování vztahů mezi školou s rodinou. V návaznosti na náš rozhovor pak Mrs. Wong vymyslela sama několik aktivit v rámci anglické části programu, do kterých úspěšně zapojila rodiče (vyprávění o rodné zemi), ale také ostatní dospělí (pozorování ročních období a času v různých částech světa přes skype hovory). Spolupracovala se mnou na vytvoření plánu následujícího školního roku, programu třídních a tripartitních schůzek a účastnila se všech akcí v průběhu školního roku.

2.6 Vyhodnocení efektivity spolupráce s rodiči

Na konci 1. třídy (v červnu 2018) jsem rozdala rodičům dotazníky, jejichž výstupem mělo být získání informací o míře spokojenosti rodičů se spoluprací s třídním učitelem a se školou (příloha 1.). Tyto dotazníky vznikly pouze na základě mé osobní iniciativy, neboť evaluace školy jako celku probíhá v jiném období. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány pouze pro mou potřebu a nebyly poskytnuty žádné třetí osobě (vyjma zpracování této práce).

Dotazníkové šetření považuji za velmi důležitou formu reflexe práce učitele. Anonymní dotazníkovou formu shledávám efektivnější než jiné formy výzkumu a získávání dat. Domnívám se například, že osobní rozhovor by nepřinesl zcela validní informace, protože hrozí riziko, že rodiče se budou bát říct zcela otevřeně své názory. Nejčastěji mezi rodiči panuje obava, že by se jejich přílišná kritika mohla odrazit na vztahu mezi vyučujícím a jejich dítětem. Bez ověřování skutečného stavu věci vychází učitel pouze ze svých domněnek a ty mohou být často mylné. Kromě toho také platí, že složení dětí v každé třídě je jiné a stejně tak i složení rodičů, jejich očekávání a pohled na vzájemnou spolupráci. V učitelské praxi tedy nelze vycházet jen ze zkušeností s předcházejícími třídami nebo skupinami rodičů.

Dotazník sbíral informace na následující otázky:

1. Jsou pro Vás dostačující informace, které dostáváte ze školy?
2. Jak přínosné jsou pro Vás tyto zdroje informací o vašem dítěti a o škole?
3. Uvítali byste tyto možnosti spolupráce s naší třídou v následujícím školním roce?
4. Jak náročné jsou podle Vás požadavky, které na Vaše dítě klade český program?
5. Odpovídají podle Vás výsledky školního hodnocení Vašeho dítěte jeho schopnostem a úsilí?
6. Odpovídá to, co se dítě ve škole skutečně naučí, jeho schopnostem a úsilí?
7. Kolik času věnuje Vaše dítě v průměru denně domácí přípravě?
8. Jste spokojeni s úrovní komunikace mezi Vámi a školou (s učiteli, s vedením školy, s ostatními pracovníky, škola otevřená názoru rodičů)
9. Třídní blog a jaké informace byste uvítali na blogu třídy (vzhled blogu, informace o probíraném učivu, informace o domácích úkolech, pořádané akce a projekty,

moderní trendy ve výuce, typy na dětskou literaturu, deskové hry a zajímavé výlety)

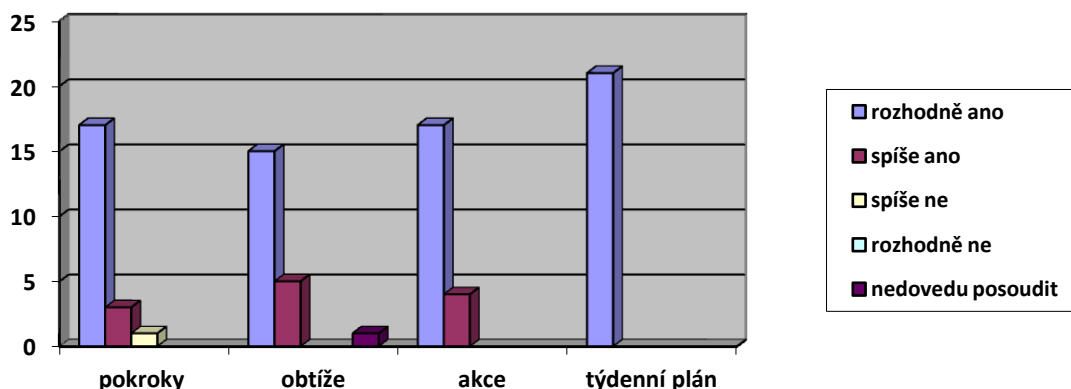
10. Možnost sdělit vyučujícímu cokoliv dalšího.

1. Informace ze školy

Na otázku ověřující dostatečnost informací získávaných ze školy, konkrétně o pokrocích a obtížích dítěte, o aktivitách a akcích konaných ve škole a třídě a informacích o probíraném učivu v týdenním plánu se rodiče vyjádřili následovně:

O pokrocích a úspěších svého dítěte ve třídě a ve výuce se cítí být dostatečně informováno 17 rodičů z 21 dotázaných, 3 rodiče spíše souhlasí a 1 rodič se spíše cítí informován nedostatečně. O případných obtížích žáka ve výuce se cítí dostatečně informováno 15 rodičů, 5 rodičů spíše dostatečně 1 rodič nedovede otázku posoudit. O aktivitách a akcích, které třída pořádá, se cítí dostatečně informováno 17 rodičů a 4 spíše dostatečně. S Informacemi, které rodiče každý týden obdrží prostřednictvím týdenního plánu, se cítí dostatečně informováni všichni dotázaní.

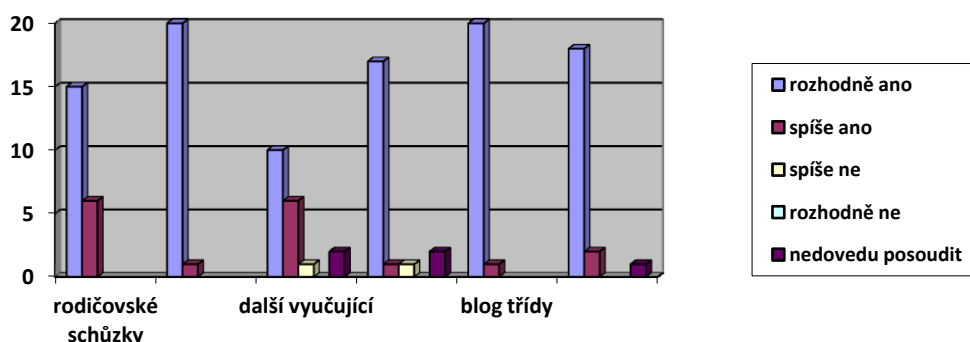
S odpověďmi na první dotazníkovou otázku se jako učitel cítím spokojená. Jeden spíše nespokojený rodič v případě informovanosti o pokrocích dítěte je pro mě však otázkou k zamyšlení, co by mohlo být příčinou nespokojenosti a co mohu v příštím roce udělat jinak, aby se spíše spokojeně cítili všichni rodiče.



2. Přínos informací podle zdroje

V dalším okruhu jsem se rodičů dotazovala na přínos různých zdrojů informací o škole a dítěti. Třídní (rodičovské) schůzky považuje za přínosné 15 dotázaných, 6 dotázaných je vnímá jako spíše přínosné. Informace poskytované třídními učitelkami (anglická a česká třídní učitelka) považuje za rozhodně přínosné 20 rodičů a 1 rodič spíše za přínosné. Informace od ostatních vyučujících (další učitelé se podílí na odpolední anglické výuce a také na půlených hodinách anglického jazyka) vnímá jako přínosné 10 rodičů, 6 rodičů je považuje za spíše přínosné, 4 rodiče nedovedou přínos posoudit a 1 rodič je vnímá spíše jako nepřínosné. Osobní konzultace, o které si rodiče v případě zájmu a potřeby sami žádají, vítá jako přínosné 17 rodičů a 1 rodič jako spíše přínosné, 2 rodiče nedovedou přínos konzultací posoudit a 1 rodič je vnímá spíše jako nepřínosné. Informace uveřejňované nejčastěji formou denních zpráv na blogu třídy vnímá jako přínosné 20 respondentů a 1 respondent je bere jako spíše přínosné. Přínos slovního hodnocení, které každá žák obdrží v 1. a 3. čtvrtletí, potvrzuje 18 dotázaných, 2 dotázaní považují slovní hodnocení spíše za přínos a 1 dotázaný to nedovede posoudit.

V případě druhé otázky převažuje ve většině případů spokojenost. Také v případě dotazování na přínos jednotlivých zdrojů informací se však objevil jeden spíše nespokojený rodič.



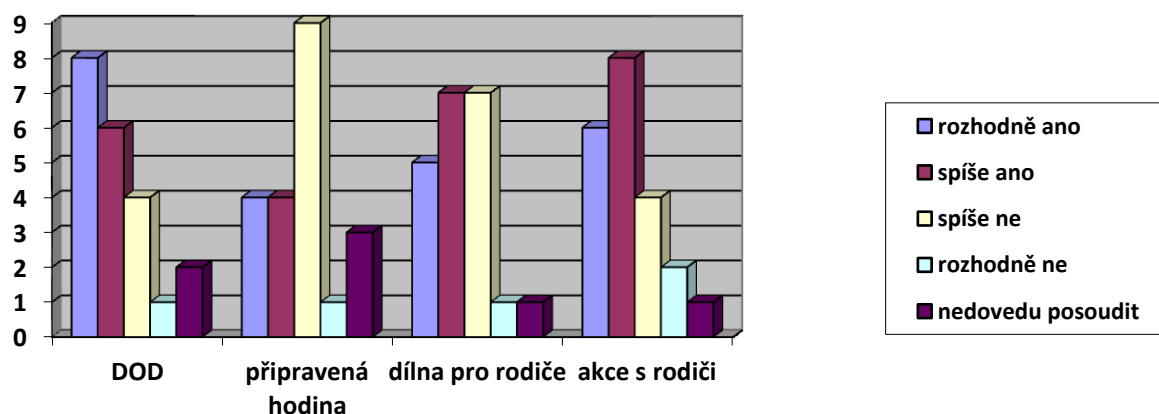
3. Nové možnosti spolupráce

V další části dotazníku jsem zjišťovala případný zájem rodičů o možnosti spolupráce v následujícím školním roce (ve 2. ročníku). O přítomnost ve výuce v rámci dne

otevřených dveří projevilo zájem 14 dotázaných. 5 dotázaných se spíše nebo rozhodně kloní k neúčasti a 2 respondenti nedovedou svůj zájem posoudit. Zájem o účast ve výuce s vlastní připravenou prezentací, interaktivní přednáškou atd., projevilo 8 rodičů, 10 rodičů se spíše, případně rozhodně kloní k neúčasti a 3 rodiče nedovedou tuto otázku posoudit. Další dotaz je směřován na konání rodičovských výukových dílen, jejichž cílem je osvětlit rodičům učivo a používané postupy, které by v případě zájmu mohli využívat v domácí přípravě. 12 rodičů by tyto dílny uvítalo, 8 rodičů neuvítalo.

O pořádání výletů a akcí pro žáky i jejich rodiče naopak projevili respondenti zvýšený zájem. 14 respondentů by podobné akce uvítalo, zatímco 6 dotázaných se k nim staví spíše negativně. Také v tomto případě se ve výsledcích šetření objevil respondent, který otázku neumí posoudit.

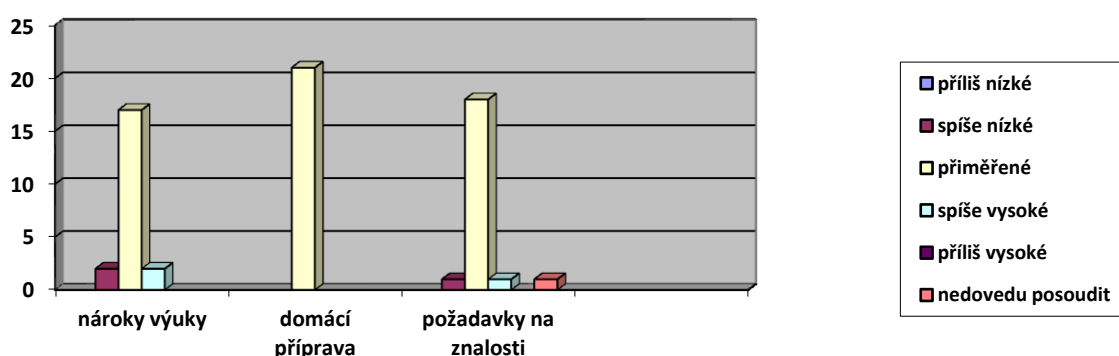
Při zjišťování zájmu o různé formy spolupráce v dalším roce jsem neměla žádná očekávání. Chápu a respektuji, že rodiče jsou různě vytížení a mají odlišné časové možnosti. Mile mne překvapilo, že ve většině případů se více než polovina rodičů vyjádřila kladně.



4. Náročnost českého programu

Vzhledem k tomu, že třída je zapojena do programu bilingvního vzdělávání společnosti Toscool education, směřoval další okruh dotazů ke spokojenosti a zhodnocení obtížnosti českého a anglického programu. Český program je realizován v souladu

s RVP ZV v dopoledních hodinách. Náročnost českého programu v průběhu dopolední výuky vnímá 17 rodičům jako přiměřenou, 2 respondenti považují nároky spíše za nízké a 2 naopak spíše za vysoké. Nároky na domácí přípravu se shodně všem dotázaným jeví rovněž přiměřeně. Požadavky na znalosti v rámci českého programu jsou pro 18 dotázaných přiměřené, 1 respondent je vnímá spíše jako nízké a 1 naopak spíše jako vysoké.



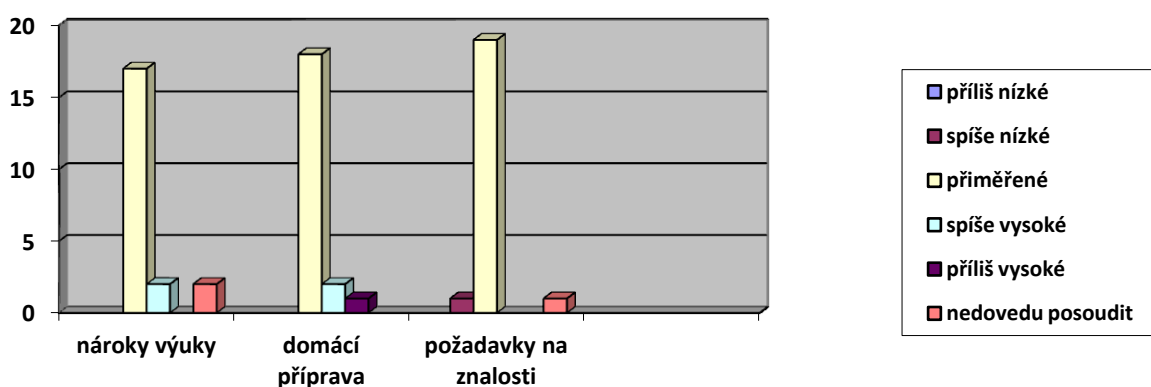
5. Náročnost anglického programu

Anglický program je realizován dle metody CLIL. „CLIL (Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení) patří k významným programům současného evropského školství, a je jednou z možných strategií dvojazyčného vzdělávání. CLIL se stal pevnou součástí české jazykové politiky na základě dokumentu Evropské unie pod názvem *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 - 2006*. Dokument předpokládá, že obsahově a jazykově integrované učení se bude podílet na cílech Unie v oblasti jazykového vzdělávání především tím, že žák si bude moci na hodině bezprostředně ověřit nově nabyté jazykové dovednosti a posílí tím tak své sebevědomí pro další studium jazyka.“ (Gabriela Baladová, clanky.rvp.cz).

Za účelem získání informací o náročnosti anglického programu byly rodičům položeny stejné otázky jako v případě českého programu. Náročnost výuky zde vnímá shodně 17 rodičů jako přiměřené, 2 dotázaní je považují spíše za vysoké a 2 nedovedou jejich náročnost posoudit. Nároky na domácí přípravu se zdají 2 rodičům spíše vysoké a 1 respondent je vnímá rozhodně jako příliš vysoké. 18 rodičů je považuje za přiměřené. Požadavky na znalosti v anglickém programu se zdají být přiměřené 19

respondentům, 1 je považuje spíše za nízké a 1 respondent nedovede jejich náročnost posoudit.

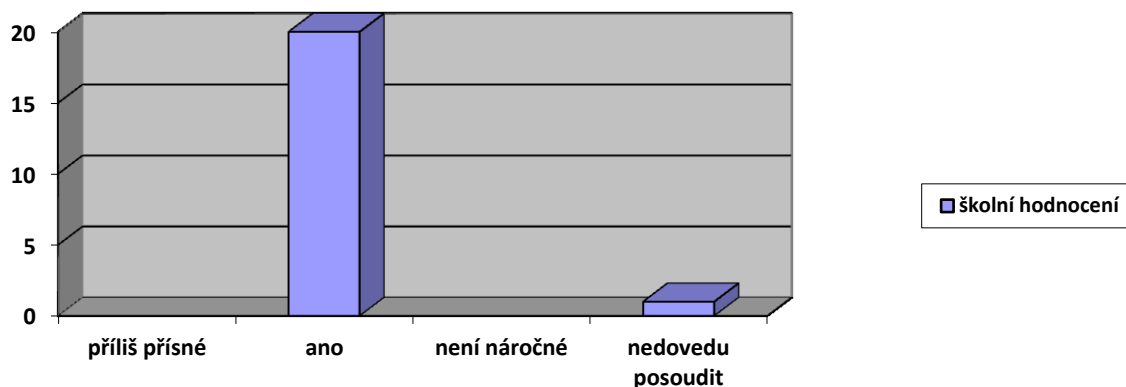
Nad výsledky dotazníkového šetření Mrs Kimberly Wong vyjádřila spokojenost i přesto, že byla překvapena odpověďmi, které považovali nároky anglického programu za vysoké. Toto překvapení přikládala především tomu, že rodiče, kteří projeví zájem o zařazení do tohoto programu, jsou v průběhu několika schůzek, konajících se před započítáním školní docházky, informováni velmi detailně o průběhu výuky a domácí přípravy.



6. Hodnocení dítěte:

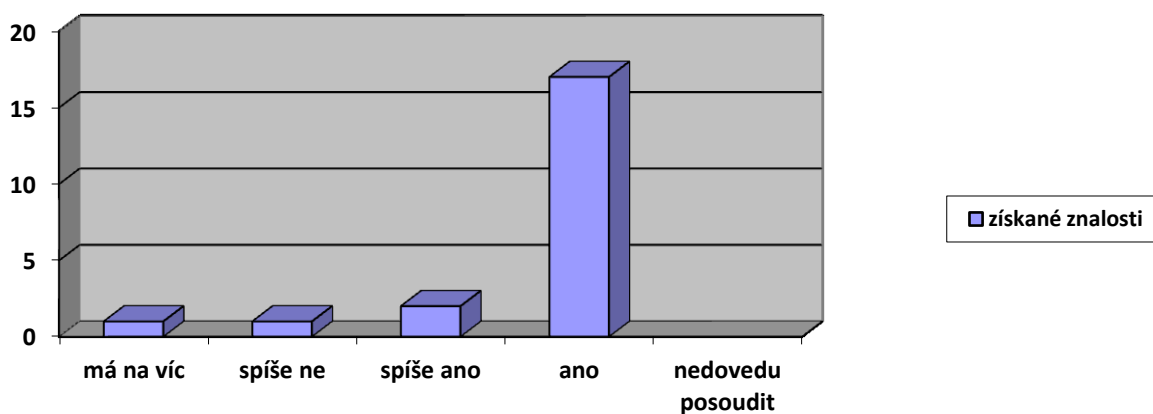
Následující graf dokumentuje výsledky šetření zjišťující spokojenost rodičů se školním hodnocením jejich dítěte. 20 dotázaných vyjádřilo spokojenost s dosavadním hodnocením a 1 respondent nedovede přiléhavost školního hodnocení posoudit.

Tyto výsledky splnily mé očekávání také s ohledem na to, že hodnocení v 1. ročníku pojmám především jako pozitivní motivaci a v případě neúspěchu využívám raději nehodnotící zpětnou vazbu. Zároveň předpokládám, že ve 2. ročníku se míra souhlasu s přiléhavostí hodnocení rozmělní do více možných odpovědí.



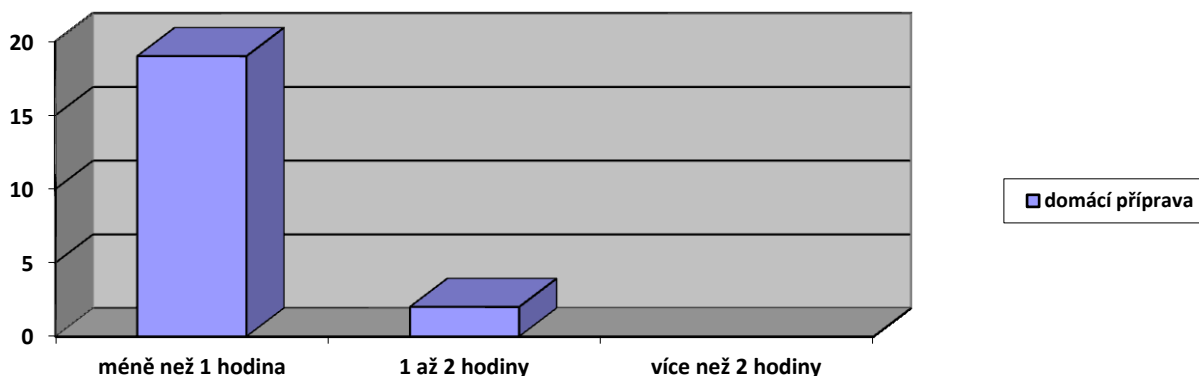
7. Získané znalosti:

Tato kategorie ověřovala, zda to, co se dítě ve škole naučí, odpovídá podle rodičů jeho schopnostem a úsilí. 17 dotázaných se domnívá, že výsledky jsou odpovídající, 2 dotázaní s tvrzením spíše souhlasí. Oproti tomu 1 respondent spíše nesouhlasí a 1 se domnívá, že jeho dítě má na víc.



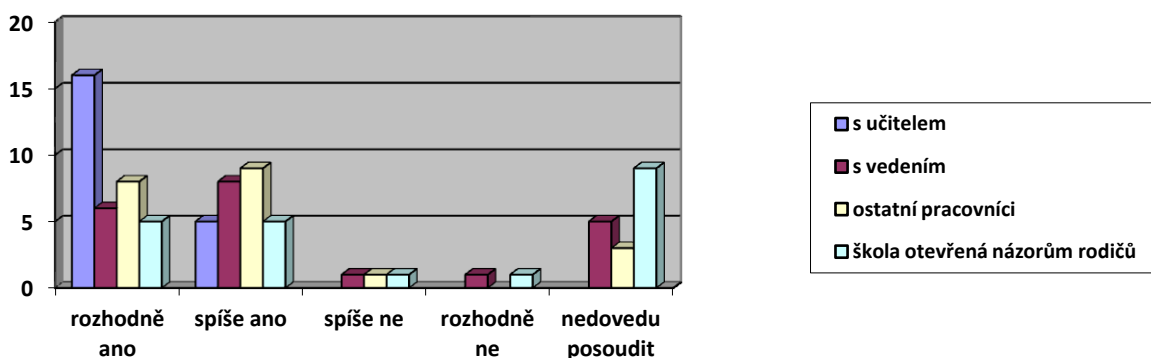
8. Domácí příprava:

Na dotaz odkazující na délku domácí přípravy, která spojuje čas na přípravu v anglickém i českém programu zároveň, odpověděli respondenti shodou. 19 dotázaných odpovědělo, že domácí přípravu v obou dvou programech zvládají denně za méně než 1 hodinu, 2 respondenti potřebují na domácí přípravu čas v rozmezí 1 – 2 hodin.

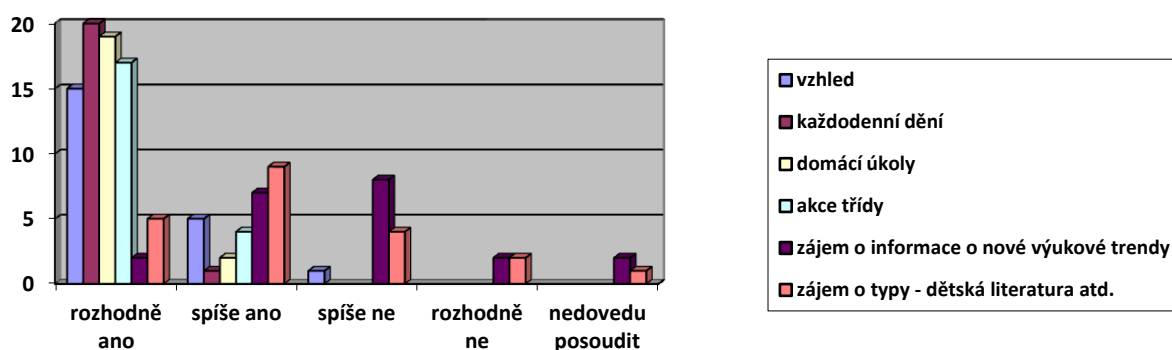


9. Spokojenost s úrovní komunikace:

Naopak odpovědi jednotlivých respondentů se třídí v otázce spokojenosti s úrovní komunikace se školou. Prostor pro komunikaci s učiteli vnímá 16 dotázaných rozhodně pozitivně a 5 spíše pozitivně. Prostor pro komunikaci s vedením školy rozhodně vidí dotázaných a 8 dotázaných označilo kategorií spíše ano. Spíše ne nebo rozhodně ne označili 2 rodiče a 5 rodičů nedovede tuto otázku posoudit. Přístup dalších pracovníků školy (nepedagogičtí zaměstnanci) ke komunikaci vnímá pozitivně nebo spíše pozitivně 17 rodičů, 1 rodič spíše negativně a 3 rodiče nedovedou odpověď na tento dotaz posoudit. Je-li škola otevřena názoru rodičů, nedovede posoudit 9 rodičů, 10 dotázaných se přiklání ke kladné odpovědi (rozhodně ano, spíše ano) a 2 dotázaní k záporné odpovědi.



10. Spokojenost s informacemi na blogu třídy:



Většina respondentů vnímá informace zveřejňované na blogu třídy jako přínosné. Negativně se někteří rodiče staví k dotazu, zda by měli zájem o častější uveřejňování informací o moderních trendech a metodách v pedagogice (proti je 10 rodičů a 1 nedovede posoudit) nebo častější sdílení odkazů a typů na dětskou literaturu, hry a výlety (proti je 6 rodičů a jeden nedovede posoudit). Tento negativní postoj přikládám především řešení blogu, kdy se zveřejňované zprávy řadí chronologicky za sebou. Mezi zprávami o knihách a nových trendech ve výuce hrozí, že se snadno přehlédne důležitá zpráva obsahující informace o organizaci školního dne nebo obsahu výuky. Pro časově zaneprázdněné rodiče je to tedy spíše překážka.

2.7 Plán spolupráce v následujícím školním roce

Na základě dat získaných zúčastněným pozorováním, rozhovorem s anglickou kolegyní a dotazníkovým šetřením jsem sestavila plán spolupráce pro následující školní rok. Hlavními kritérii bylo poskytnout co nejvíce možností ke vzájemné spolupráci a poznání a rozložit aktivity více méně pravidelně do celého školního roku. Sestavit plán na rok dopředu se ukázalo jak věc značně obtížná. V jedné verzi jsem zapomněla na státní svátky, v jiné se mi akce hromadily v říjnu, dubnu a červnu. Po několika přepracováních vznikl předběžný plán, který splňoval moje očekávání. Než jsem tento soupis představila rodičům, ujistila jsem se, že s ním v tomto znění souhlasí i paní učitelka Wong.

Tento orientační plán měl rodičům poskytovat přehled o organizaci školního roku a představu o tom, jakých mimořádných akcí se budou oni a děti moci zúčastnit. Poskytla jsem ho rodičům na prvních třídních schůzkách ve 2. ročníku v tištěné podobě a přepis akcí jsem jim zaslala také elektronicky. Kromě seznamu akcí jsem rodičům nabídla také možnost přijít kdykoliv v průběhu roku s vlastním návrhem, který, bude-li o něj zájem, jim pomohu zrealizovat. Ve stejném týdnu jsem na sdílený google disk umístila několik jednoduchých tabulek, do nichž se rodiče mohli zapisovat, pokud měli zájem se dané akce zúčastnit. Jednalo se například o tabulku na geocatching, kreativní dílny, vedení vlastních hodin, aj.

Ještě před koncem září jsem do plánu doplnila data akcí nabízených a potvrzených rodiči. Upravený přehled aktivit obsahuje všechny druhy spolupráce s výjimkou běžných každodenních zpráv nebo osobních jednání. Rodiče z něj získají představu o hromadných třídních schůzkách stejně tak jako o návštěvě třídy v muzeu nebo v kině. Vědí, kdy budeme navštěvovat městskou knihovnu a na jaké projekty se děti mohou těšit.

Pro některé rodiče bylo inspirací vidět, jak se zapojují ostatní, a proto mne kontaktovali s nabídkami zajištění školy v přírodě, výchovného koncertu nebo besedy o zdravém stravování.

2.8 Vyhodnocení výzkumné části

Akčním učitelským výzkumem s využitím výše popsaných metod jsem, v návaznosti na teoretickou část práce, ověřovala, zda ve své učitelské praxi využívám dostatečné prostředky k navázání a podpoře spolupráce školy s rodinou, zda nabízené aktivity vyhovují rodičům mých žáků a zároveň zda pokrývají standardy učitelské profese specifikované v dokumentu Kompetentní učitel 21. století. Vzhledem k tomu, že se jednotlivé indikátory mezi sebou překrývají, není ojedinělé, že některé akce jich pokrývají i více najednou.

V první fázi výzkumu jsem využila své vlastní zúčastněné pozorování a zpětnou vazbu získanou od rodičů svých žáků. Podrobnějšímu zkoumání jsem podrobila konkrétní akce, které jsem zároveň porovnávala se standardy a indikátory duhové knihy. I přesto, že akcí

jsem v průběhu téměř dvou let výzkumu uspořádala podstatně více, rozhodla jsem se vybrat a popsat pouze několik z nich. Zvolila jsem takové činnosti, které mají široký dopad, protože se jich účastní všichni rodiče (např. třídní schůzky) nebo mezi mými rodiči vyvolaly velmi pozitivní ohlasy a mohly by se stát inspirací pro ostatní učitele.

Zároveň jsem se u jednotlivých aktivit snažila specifikovat jejich přínos pro učitele, rodiče a žáky, i přes to, že v některých případech nemusí být tento přínos na první pohled zřejmý. Při specifikaci jsem vycházela nejen ze svých zkušeností, ale také ze zpětné vazby rodičů, jejíž ukázky jsou přílohou této práce.

Uvědomuji si, že je vždy prostor pro zlepšení a obzvláště v učitelské profesi, do které se znatelně promítají změny ve vývoji společnosti, je nutné stále hledat nová a dokonalejší řešení. Proto si v závěru popisu každé z uvedených aktivit kladu nějaký další cíl. Někdy je tímto cílem pouze zopakování zdařilé akce, ale někdy je to právě hledání vhodnějšího způsobu partnerské spolupráce nebo komunikace s rodiči.

Jak jsem již v této práci uvedla, ve třídě nevyučuji pouze já, ale také anglicky mluvící paní učitelka Wong. Mým cílem je, aby rodiče vnímali ve věcech školy a vzdělání jejich soulad mezi jednotlivými aktéry. Z tohoto důvodu považuji za stěžejní také komunikaci mezi mnou a paní učitelkou. Před počátkem naší společné práce v jedné třídě jsem jí objasnila svou představu efektivní spolupráce a v rámci monitorovaného rozhovoru jsem ověřovala, zda a jakým způsobem by byla ochotna se do mé představy zapojit.

Následně jsem v další fázi výzkumu dotazníkovou metodou zjišťovala a ověřovala spokojenost rodičů s formami spolupráce realizovanými v průběhu 1. ročníku. Získaná data potvrdila mé vlastní domněnky a pozorování v průběhu konání jednotlivých akcí i bezprostředně po nich. Rodiče vítají různé formy spolupráce. Všichni z nich oceňují předávání informací prostřednictvím týdenního plánu a převážná většina z nich se cítí být také dostatečně informována na individuální úrovni. Podobnou shodu najdeme u většiny otázek týkajících se poskytování informací ze strany školy, náročnosti a požadavků na výuku v obou programech i hodnocení výuky a získaných znalostí. Výraznější rozdíly je naopak možné pozorovat u otázek týkajících se ochoty zapojení rodičů do výuky dětí, případně požadavků na větší zapojení přímo rodičů. Do okruhu těchto otázek spadají také ty, které zjišťují zájem rodičů o poskytování informací o inovativních metodách výuky,

zajímavých pedagogických zjištěních nebo typech na domácí přípravu. Lze tedy vyvodit, že alespoň mezi rodiči v mé třídě klesá zájem o spolupráci ve chvíli, kdy je potřeba investovat jejich vlastní čas. V případě dotazů směřujících na ochotu zapojit se do výuky pak většina rodičů zvolila odpověď „spíše ne“ a obdobně tomu bylo i s dotazem na vedení kreativní dílny pro rodiče.

Informace získané z výzkumu s použitím různých metod jsem využila jako nosnou konstrukci pro vytvoření plánu spolupráce na následující období. V plánování jsem zohlednila výstupy z dotazníkových šetření, své vlastní pozorování i získanou zpětnou vazbu od rodičů. I přesto, že jsem si vědoma, že není vždy možné uspokojit všechny, snažím se nabízet různorodé možnosti spolupráce tak, aby měla každá rodina možnost najít alespoň nějaké formy, které jim budou vyhovovat. V průběhu doby konání výzkumu se mi potvrdilo, že největší inspirací a reklamou zároveň si jsou samotní rodiče mezi sebou. Postupně se tak některých akcí účastní stále více rodičů. Tento fakt umocňují i přátelské vazby, které mezi rodinami mých žáků vznikají.

Závěr

Cílem této práce bylo na základě teoretických poznatků z ČR a USA zmapovat a ve vlastní praxi ověřit možnosti a formy spolupráce mezi školou a rodiči na počátku školní docházky.

V teoretické části práce jsem se zaměřila na vymezení pojmů rodina, škola a dítě. Dále jsem popsala jejich očekávání a obavy, s nimiž na počátku školní docházky do školy přicházejí.

V praktické části jsem pak formou akčního učitelského výzkumu mapovala svou vlastní praxi a různými metodami jsem ověřovala spokojenost rodičů s nabízenými formami spolupráce. Zároveň jsem chtěla ukázat, že školní třída je stále se vyvíjející organismus, kterému se učitel musí přizpůsobovat. Nejen potřeby dětí, ale i rodičů se v průběhu školní docházky mění. Osobně považuji za nesmírně důležité tyto potřeby monitorovat a reagovat na ně.

Například třídní schůzky, které se konaly na počátku 1. ročníku, může v pozdějších letech nahradit jiná forma setkávání, která podpoří vzájemně nastavené vztahy a umožní učitelům i rodičům další možnosti poznávání.

V závěru práce bych také ráda uvedla, že i přes veškerou snahu učitele i rodičů mohou nastat situace, kdy nedojde k vzájemnému porozumění a podpoře. Jsou to právě ty situace, které učitelům ubírají nejvíce energie a které především mladí učitelé označují jako třetí nejčastější důvod pro opuštění tohoto zaměstnání. Je velmi důležité soustavně hledat formy vzájemné učitelské podpory a sdílení, které umožní vyučujícím prožít pocit sounáležitosti a budou jim zdrojem inspirace, jak se s takovými situacemi vypořádat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Česká literatura:

- ČAPEK, R. *Učitel a rodič*, GRADA, Praha 2013, str. 18, ISBN 978-80-247-4640-1
- FELCMANOVÁ, A. a kolektiv, *Rodiče nečekání spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*, Člověk v tísni o.p.s, Praha 2013, ISBN 978-80-87456-45-3
- FEŘTEK, T. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
- KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, 2. rozšířené a aktualizované vydání, Grada, Praha 2011, s. 456, ISBN 978-80-247-3357-9
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Portál, Praha 2007, s. 143, ISBN 978-80-7367-325-3
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči*, DOI: 10.5817/SP2011-2-1
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
- Všeobecná encyklopedie: v osmi svazcích. 2., nezměn. vyd. Praha: Diderot, 2002. ISBN 80-8661-30-70.

MAYER, Robert. *Jak zvládnout každé jednání: tipy, triky, taktiky*. Přeložil Kateřina TOMCOVÁ. Praha: Knižní klub, 2017. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-5863-8

ŠKARDOVÁ, Mirka. *Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání*. Praha: Step by Step ČR o.p.s, 2015

Kompetentní učitel 21. století Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA © Step by Step Česká republika, o. s., 2011

Zahraníční literatura:

EPSTEIN L., Joyce. *School, family and community partnership*. Boulder: Westview Press, 2016. ISBN 978-0-8133-5025-7

HART, Sura a Victoria Kindle HODSON. *Respectful parents, respectful kids*. Encinitas: Puddledancer Press, 2006. ISBN 978-892005-22-9

CARTER, Nari J. a Tina Taylor DYCHES a Mary Anne PRATER. *A teachers's guide to communicating with parents*. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2012. ISBN: 978-0-13-705406-0

Elektronické zdroje:

Šed'ová K., Šalamounová Z., Akční výzkum čtenářské gramotnosti, Ústav pedagogických věd FF MU

Baladová G. *Výuka metodou CLIL*, <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html/> (ze dne 12. 2. 2009)

<https://www.eduin.cz/>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

www.rodicevitani.cz

<http://www.sbscr.cz>

STEM/MARK, Sociologický výzkum pro MŠMT, Akce RODINA – **Rodiče** o škole a vzdělávání, 4 /2009, 583 respondentů

<https://www.braintools.cz/toolbox/komunikace-pri-reseni-konfliktu/aktivni-naslouchani.htm>