

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikace začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ
Communication of a beginning primary school teacher

Karolína Kubenová

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Obor: I. ST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Komunikace začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2020

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za její odborné rady a respektující přístup. Dále všem účastnicím výzkumu ze ZŠ Angel, bez kterých by tato práce nikdy nemohla vzniknout. Díky také patří mé rodině a přátelům, kteří mi během psaní byli oporou.

Abstrakt

Hlavním cílem teoretické části je vymezit pojem začínající učitel a popsat formy podpory, které může čerstvý absolvent po nástupu do praxe využít. Dále pak zmapovat komunikaci a spolupráci učitele a rodiče, a uvést argumenty k jejich realizaci. V závěru teoretické části je práce zaměřena na popsání třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák v programu Začít spolu.

Ve výzkumné části je mým cílem vyhodnotit rozhovory se začínajícími učitelkami z prvního stupně ZŠ Angel a několika rodiči. V připraveném strukturovaném rozhovoru s učitelkami se zaměřuji na to, do jaké míry se cítily být připraveny na třídní schůzky, jaká podpora se jim v této oblasti nejvíce osvědčila, co učitel řeší v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák jakožto komunikačními platformami. Také jsem zjišťovala, jakým výzvám začínající učitelé čelí během vedení konzultací učitel – rodič – žák a třídních schůzek, co se učitelům po realizování první třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák osvědčilo a jaké výhody a nevýhody spatřují učitelky v konzultacích učitel – rodič – žák oproti třídním schůzkám. Skrze strukturovaný rozhovor s rodiči pak zjišťuji jejich úhel pohledu na to, jaký mají konzultace učitel – rodič – žák přínos pro všechny jejich aktéry.

Klíčová slova

spolupráce, komunikace, začínající učitel, vztah učitele a rodiče, 1. stupeň ZŠ, třídní schůzky, konzultace učitel – rodič – žák

Abstract

The main aim of the theoretical part is to define the term 'beginning teacher' and to describe the forms of support which a fresh graduate can use when he starts his teaching practice. Furthermore, I focus on communication and cooperation of a teacher and a parent and I offer reasons for their realization. In the end of the theoretical part, I describe parent – teacher conference and consultations teacher – parent – pupil in Step by step.

The aim of the empiric part was to assess the interviews with the beginning primary school teachers in ZŠ Angel and some parents. The structured interview was focused on to what extent the beginning teachers felt prepared for the parent – teacher conference, what support which was given to them was the most appreciated, what a teacher needs to deal with in connection with the parent – teacher conference and consultations teacher – parent – pupil. Then I try to find out what challenges are the beginning teachers facing in connection with leading the parent – teacher conference and consultations teacher – parent – pupil, what has worked after realization of the parent – teacher conference and consultations teacher – parent – pupil and what the teachers see as the main advantages and disadvantages of the consultations teacher – parent – pupil in comparison with the parent – teacher conference. Lastly, I make a structured interview with parents to see their point of view on the benefits of consultation teacher – parent – pupil for all its participators.

Key words

cooperation, communication, a beginning teacher, relationship between a parent and a teacher, primary education, parent – teacher conference, consultations teacher – parent – pupil

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	9
1 Začínající učitel.....	9
1.1 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ.....	10
1.2 Problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ	11
1.3 Podpora začínajícího učitele	13
1.3.1 Kolegiální podpora	14
2 Komunikace	17
2.1 Oblasti komunikace	18
2.2 Verbální komunikace	19
2.3 Neverbální komunikace.....	19
2.3.1 Způsoby neverbální komunikace	19
2.3.2 Paralingvistické aspekty řeči	20
2.4 Komunikace mezi rodinou a učitelem	21
2.4.1 Vztah učitele a rodiče v programu Začít spolu	22
2.4.2 Potřeby rodičů	25
2.4.3 Předpoklady pro kvalitní komunikaci mezi učitelem a rodičem	27
3 Spolupráce	29
3.1 Zapojení rodičů.....	29
3.2 Důvody ke spolupráci	30
3.3 Co udělat pro fungující spolupráci	31
3.4 Formy spolupráce	32
3.4.1 Hromadné třídní schůzky v programu Začít spolu	34
3.4.2 Konzultace učitel – rodič – žák v programu Začít spolu	35
4 Shrnutí teoretické části.....	37
II. Praktická část.....	39
1 Cíle výzkumu.....	39
1.1 Výzkumné otázky	39
2 Metodologie výzkumného šetření.....	40
2.1 Výzkumné metody	40
2.1.1 Kvalitativní výzkum	40
2.2 Výzkumný vzorek.....	42
2.2.1 Škola	42

2.2.2	Učitelé.....	43
2.2.3	Rodiče	45
3	Výsledky výzkumu.....	45
3.1	Analýza a interpretace získaných dat	45
3.1.1	Míra připravenosti na první třídní schůzky.....	45
3.1.2	Osvědčená podpora začínajících učitelů	46
3.1.3	Co je řešeno v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák	48
3.1.4	Výzvy prvních třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák	50
3.1.5	Osvědčené postupy pro realizaci třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák	52
3.1.6	Výhody a nevýhody konzultací učitel – rodič – žák pro učitele oproti třídním schůzkám.....	61
3.1.7	Přínos konzultací učitel – rodič – žák pro všechny zúčastněné strany	63
3.1.8	Klíčové úryvky z rozhovoru s paní učitelkou H o průběhu konzultací učitel – rodič – žák.....	67
3.2	Postup pro první třídní schůzku	70
3.3	Postup pro první konzultaci učitel – rodič – žák.....	72
	Interpretace výsledků a diskuze.....	75
	Závěr	79
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	80

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala komunikaci začínajícího učitele na ZŠ, jelikož je to něco, co se týká všech absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ po nástupu do praxe. Sama jsem již nastoupila do praxe a zjišťuji, jak nejistá se cítím v oblasti komunikace s rodinou. Ráda bych skrze tuto práci poskytla podporu dalším začínajícím učitelům, kteří by se chtěli dozvědět o významu spolupráce a komunikace s rodinou, a zjistit, jak efektivně pracovat se třídní schůzkou a konzultacemi jakožto komunikačními platformami.

Největší motivací pro psaní diplomové práce právě na toto téma pro mě byla zkušenost ze souvislé praxe, kterou jsem absolvovala na ZŠ Angel pod vedením zkušené paní učitelky. Při pozorování toho, jakým skvělým způsobem jedná se žáky, ale i s rodiči, jsem došla k závěru, že jasná pedagogická komunikace, která jde přímo k věci, je neopomenutelnou součástí učitelské profese. Přitom je jí, dle mého názoru, přikládána tak malá váha.

Jelikož je téma komunikace opravdu široké, bylo třeba jej specifikovat. V tom mi opět pomohla praxe na výše zmíněné škole. Jednoho dne jsem v kabinetu objevila rozvěšené manuály se zajímavými informacemi o tom, jak vést první třídní schůzku a konzultaci. Později jsem se dozvěděla, že tato práce vznikla během metodického setkání začínajících učitelů. Uvědomila jsem si, že mám za sebou téměř pět let studia a vlastně ani nemám moc povědomí o tom, co řešit na třídních schůzkách nebo konzultacích učitel – rodič – žák.

Třídní schůzky jsou všem jistě dobře známé, jelikož je to forma komunikace, kterou učitelé používají již delší dobu, ale konzultace učitel – rodič – žák jsou koncept, který jsem měla zafixovaný spíše jako něco inovativního a nevěděla jsem, proč bych je jako učitel měla zařadit nebo v čem spočívá jejich výhoda. Jediné, co jsem o nich kdy od učitelů slyšela bylo, že berou spoustu času a energie. Pokud tomu tak opravdu je, chtěla jsem vědět, co je na druhé misce vah. Proč by je učitelé stále pořádali a vkládali do nich tolik energie, kdyby za tím vším nebyly i výhody?

Cílem mé diplomové práce je vytvořit soubor postupů pro vedení třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák. Věřím, že po přečtení této práce začínající učitel získá povědomí o tom, proč je rozvíjení komunikace a spolupráce s rodinou tak důležité

a co jsou hlavní benefity práce na tomto vztahu. Utvrdí se v tom, že třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák jsou něco, z čeho není třeba mít obavy, a pokud obavy má, najde útěchu v rozhovorech s učitelkami, které se před několika měsíci či lety nacházely ve stejné situaci, zažívaly ty stejné potíže a trápení a nyní mohou hrdě říct, že to zvládly.

I. Teoretická část

1 Začínající učitel

Ať už si pro sebe člověk zvolí jakékoliv povolání, cítí se být dostatečně připraven a motivován, nevyhne se střetu s realitou, která bývá často velmi odlišná od jeho představ a vizí. Prvotní nadšení často střídá vystřízlivění a ztráta iluzí o dané profesi. Ale jak je tomu u začátku učitelské kariéry?

Být začínajícím učitelem je oproti začátkům ve vykonávání jiných povolání velmi specifická záležitost. Stejně jako je tomu u jakékoliv jiné profese, i učitel se po řádném ukončení studia a opuštění akademické půdy, vydává vstříc praxi zejména s teoretickými znalostmi a ideály, ale s minimálními praktickými zkušenostmi. To je naprosto v pořádku, protože ani není v silách a možnostech vysokých škol, aby produkovaly zkušené odborníky (Bochníček & Hališka et al., 2013). Dle Pedagogického slovníku od Průchy (2003, s. 306) je začínající učitel ten, *kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*. To, v čem se však učitelství výrazně odlišuje od ostatních profesí, je množství úkonů a práce, které musí učitel ve svých začátcích vykonávat.

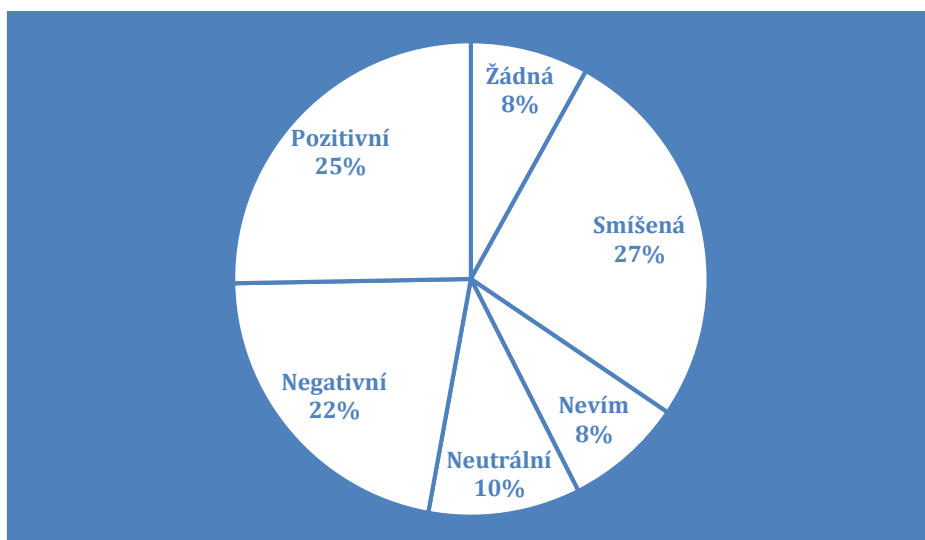
Zatímco absolventi jiných vysokých škol dostávají na své první pozici práci jednodušší nebo ji mají možnost v průběhu konzultovat, začínající učitelé musí již od prvního dne nástupu do školy dělat vše, co k učitelské profesi náleží, ale také plnit všechna očekávání, která mají žáci, rodiče, škola, ale i veřejnost, a začínající učitelé se tak potýkají s velkým množstvím situací a problémů objektivního, ale i subjektivního rázu (Bochníček & Hališka et al., 2013).

Ačkoliv začínající učitel zřídka kdy dosahuje kvalit zkušeného pedagoga, jsou na něj často kladeny úplně stejné nároky a očekávání jako na jeho kolegy, kteří se v oboru pohybují mnohem déle. Výjimečně se od něj očekává dokonce i podávání vyšších výkonů a plnění náročnějších úkolů. Tento fakt akorát přispívá další překážkou k už tak dost velkém výčtu výzev (Öztürk & Yildirim, 2013).

1.1 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ

Začínajícím prvostupňovým učitelem rozumíme většinou člověka, který absolvoval vysokou školu pedagogickou, ale zatím mu chybí praktické zkušenosti teoretických poznatků získaných během studia. Oproti jiným učitelům musí být učitel na 1. stupni většinou odborníkem na všechny předměty, ne jen na jeden či dva, dále se s jeho prací pojí třídnictví, komunikace s rodinou a mnoho dalšího.

Čerstvý absolvent učitelství může být vnímán jako někdo, kdo nemá dostatek zkušeností, vědomostí, a ne vždy je vřele přijímán. Diplomantce Monice Hellerové (2020) během dotazníkového šetření mezi začínajícími učiteli přibližně čtvrtina odpověděla, že rodiče reagovali negativně a čtvrtina, že rodiče měli smíšené pocity, když zjistili, že jejich dítě bude učit začínající učitel. Naopak v očích jiných může být začínající učitel někým, kdo přináší do výuky nové metody, názory a práci s technologiemi a postupy. To potvrzuje i fakt, že čtvrtina učitelů ve stejném dotazníku uvedla, že rodiče jejich žáků reagovali pozitivně. Zbytek pak uvedl, že reakce rodičů byla neutrální nebo žádná.



Graf 1 Reakce rodičů

Zdroj: Hellerová, 2020

Problematickým faktorem v určení toho, zda se jedná o začínajícího učitele či nikoliv, může být doba, po kterou pedagog působí ve školství. Doba *začátečnictví* totiž nejde přesně ohraničit, jelikož v jejím určování hraje roli spousta okolností jako je *typ školy, aprobace, výše úvazku, individuální zkušenosti*. Běžně se však toto období stanovuje

na prvních 5 let praxe v oboru (Průcha et al., 2003). Důležité však je, že je toto období spíše individuálního charakteru a *k roli experta se učitelé pracovávají různě dlouho* (Podlahová, 2004).

1.2 Problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ

I přesto, že se během vysokoškolských studií studenti účastní praxí na různých základních školách a jsou jim představovány různé výzvy a úkoly, které musí učitel zvládnout, potýkají se čerství absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol s řadou problémů. Během praxí nepůsobí studenti učitelství v práci se třídou, školou a rodinou dlouhodobě, a výzvám tudíž čelí postupně. Po ukončení vysoké školy jsou však nuceni začínající učitelé řešit vše najednou.

Základní výzvou pro čerstvého absolventa je aplikace velkého množství nabytých teoretických poznatků do praxe. Ačkoliv je tato „dovednost“ od něj přímo vyžadována a očekávána, začínající učitel je však právě kvůli nedostatku praktických dovedností nejistý (Bochníček & Hališka et al., 2013). Z výzkumu diplomantky Moniky Hellerové (2020) dokonce vyplývá, že 45 % dotázaných začínajících pedagogů se necítilo být vysokou školou na praxi připraveno. Tento pocit čerstvých absolventů může souviset i s tím, jak velký důraz je na pedagogických školách kladen na předávání teorie na úkor praktické aplikace poznatků. Při bližším zkoumání studijního plánu oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ se zaměřením na anglický jazyk (2019) pozorují patrný nepoměr mezi předměty teoretického a praktického charakteru. Současný absolvent tedy „překypuje“ znalostmi, avšak jeho slabou stránkou je většinou oblast dovedností ve smyslu praktické aplikace. I když jsou zkušenosti začínajícího učitele minimální, měl by se vyvarovat bezmyšlenkovitému jednání inspirovanému zaběhlými postupy starších spolupracovníků za účelem získání co nejrychlejší jistoty v jednání. V tomto případě hrozí, že učitel ztratí zájem o další profesní rozvoj, sebevzdělávání a uchýlí se spíše k rutinní jistotě. (Bochníček & Hališka et al., 2013).

Problém s převedením teoretických poznatků do praxe se u začínajícího učitele denně projevuje zejména v situacích pedagogického charakteru. Podle Šimoníka (Bochníček & Hališka et al., 2013, s. 33) si učitelé nejčastěji v této oblasti nevědí rady s:

- *udržováním kázně ve vyučování*
- *s řešením kázeňských přestupků*
- *s motivací žáků a udržením jejich pozornosti*

Toto tvrzení částečně podporuje i šetření diplomantky Moniky Hellerové (2020), která v roce 2020 v rámci diplomové práce pomocí dotazníků získávala informace od 110 respondentů (109 žen a 1 muže), kteří učili od jednoho do pěti let. Úkolem bylo zaškrtnout činnosti, které pro ně byly na začátku jejich profesní dráhy nejnáročnější. Tyto úkony jsou řazeny od těch, které označilo nejvíce učitelů a je u nich uvedeno i procentuální zastoupení. Respondenti měli možnost vybírat z celkem 12 položek, ale jelikož byla tato otázka polootevřená, jeden respondent využil možnost své vlastní odpovědi.

Tabulka 1 Nejnáročnější činnosti pro začínající učitele

Zdroj: Hellerová, 2020

1.	Administrativa	75,5 %
2.	Komunikace s rodiči	57,3 %
3.	Inkluze žáků s SVP	54,6 %
4.	Práce s problémovými žáky	49 %
5.	Rozvržení učební jednotky	35,5 %
6.	Ohodnocení žáků	35,5 %
7.	Řešení problémů ve třídě	32,7 %
8.	Udržení kázně	26,7 %
9.	Správná formulace otázek	16,4 %
10.	Udržení pozornosti žáků	10 %
11.	Organizace žáků	4,6 %
12.	Komunikace s žáky	3,6 %
13.	Orientace v chodu školy	0,9 %

Pro tuto práci je stěžejní zejména položka s 2. nejvyšší četností označení týkající se komunikace s rodiči, kterou označilo v začátcích jako náročnou 63 respondentů, což bylo přibližně 57,3 % ze všech dotázaných. Je tedy zřejmé, že je pro začínající učitele komunikace s rodiči jedna z nejnáročnějších výzev, která ovšem může přetrvávat i několik dalších let od nástupu do praxe. To potvrzuje i odpověď začínajících učitelů v tomtéž šetření realizovaném diplomantkou Monikou Hellerovou (2020) na otázku, zda učitelé vnímají nějaké problémy jako stále přetrvávající. Z celkového počtu 91 respondentů

označilo 16 komunikaci s rodiči jako problém, který u nich nevymizel. Komunikace s rodiči se spolu s inkluzí žáků s SVP stala tedy problémem, který začínající učitelé pociťovali i již po určité době v praxi. Jedna z dotazovaných učitelek dokonce uvedla: „Uvítala bych, kdyby fakulta umožnila řešit reálné situace s rodiči. Dát pár příkladů, jak reagovat, když... Nějaké tipy, jak vypadat sebevědomě.“ Při přípravě učitelů na vykonávání jejich budoucího povolání by tedy měl být kladen větší důraz na učení se spolupráci učitele a rodiče.

Pro srovnání uvádím ještě další dotazníkové šetření realizované Oldřichem Šimoníkem (1994) se 141 začínajícími učiteli, ze kterého Monika Hellerová vycházela při tvorbě svého výzkumu. Pro tuto práci jsou klíčové dvě oblasti jeho výzkumu a těmi jsou individuální jednání s rodiči žáků a vedení schůzek s rodiči. Potíže v oblasti individuálního jednání s rodiči uvedlo 59,6 % respondentů, přičemž téměř 85,8 % uvedlo, že na tuto činnost nebylo během studia připravováno. Podobné výsledky se opakovaly i v oblasti vedení schůzek, ve které 57,5 % učitelů uvedlo, že zaznamenalo potíže v této oblasti. Celkem 86,5 % respondentů pak uvedlo, že na tuto činnost během studia nebylo připravováno.

Skutečnost, že se jak v dotazníkovém šetření Oldřicha Šimoníka z roku 1994, tak ve výzkumu Moniky Hellerové z roku 2020 jeví komunikace s rodiči, i s velkým časovým odstupem těchto výzkumů, jako velký problém, poukazuje dle mého názoru na nedostatečnou přípravu během studia. Z vlastní zkušenosti vím, že komunikaci s rodiči byly věnovány během celých pěti let studia dva až tři semináře, ve kterých ovšem nebylo možno řešit modelové situace. Víím, že není v možnostech školy dát svým studentům příležitost si vše prakticky vyzkoušet, ale komunikace je pro učitelskou profesi klíčová oblast, kterou nelze ovládnout na teoretické rovině.

1.3 Podpora začínajícího učitele

První rok nástupu do učitelské praxe často bývá označován za nejdůležitější období profesního rozvoje. V tomto období je utvářena profesní identita, učitel se snaží zapadnout do fungování školy a navazuje kontakty s ostatními odborníky (učiteli) ve svém oboru. Toto období bývá pro učitele náročné a může v něm nastat šok z reality (Kiss, 2015).

Začátky v učitelské profesi jsou klíčové pro další působení absolventa ve školství. Pokud je vystaven všem povinnostem a stresujícím situacím bez možnosti podpory či konzultace

učitel – rodič – žák, je možné, že se rozhodne dále v učení nepokračovat a zvolí radši pro něj méně komplikované povolání. To dokazuje i výzkum provedený Pedagogickou fakultou MU, během kterého bylo zjištěno, že 30 % absolventů pedagogické školy, kteří nastoupili do praxe ve školství, zvažuje odchod mimo nízkého finančního ohodnocení také z důvodu neexistující podpory učitele a možnosti dalšího profesního rozvoje. Tohoto šetření se zúčastnilo 380 učitelů, kteří neměli více než 40 měsíců praxe v oboru (Fojtů, 2018). Je tedy zřejmé, že pro čerstvé absolventy je podpora jakéhokoliv druhu vítána, ba dokonce žádoucí.

Ačkoliv se mnohé školy snaží začínajícím učitelům určitý způsob podpory nabídnout, z výzkumu Národního institutu pro další vzdělávání vyplývá, že 20 % absolventů nastupujících do praxe zůstává během svých prvních měsíců bez potřebné pomoci. Ti učitelé, kterým se dostane určité podpory a mají například přiděleného uvádějícího učitele, nemusí „mít nutně vyhráno“. V mnoha případech totiž podpora není dostatečná a začínající učitel dostane pouze informace o chodu školy a potřebné administrativě, zato s problémy pedagogického charakteru si musí poradit sám (Lioliasová, 2019).

1.3.1 Kolegiální podpora

Pojem kolegiální podpora je velmi často užíván ve spojitosti s učitelstvím, avšak zasahuje i do dalších pomáhajících profesí jako jsou například zdravotníci nebo příslušníci policie. Mělo by se tedy jednat o velmi důležitou součást každé správně fungující instituce. Funkční kolegiální podpora může znamenat nejen profesní a osobnostní rozvoj učitele skrze její různé formy realizace, ale i velký přínos pro školu jako celek. Kolegiální podpora je tak výhodná pro všechny zúčastněné.

Lazarová (2005) popsala nejběžnější formy realizování kolegiální podpory následovně:

1. Podpoření různorodých podob kolegiální spolupráce napříč celou školou (diskuze, supervize, konzultace, poradenství atd.).
2. Dát možnost, aby učitel spolupracoval s nějakým kolegou v týmu.
3. Dávkat učiteli úkoly od jednodušších po složitější. V tuto chvíli je pro učitele nejdůležitější prožitek úspěchu a smysluplnosti nalezených ve spolupráci.
4. Předávání odpovědnosti za různé úkoly postupně a systematicky spolu s formulováním očekávání. Cílem tohoto počínu by měla být podpora samostatného jednání učitele.

5. Upozorňovat a náležitě ocenit jakýkoliv úspěch učitele.
6. Vedení učitele k sebekontrolě, sebereflexi, rozvoji a sebehodnocení.
7. Nahlížet na chyby jako na důležitou součást cesty za poznáním a věděním a ochota na nich pracovat.

Zvláštní pozornost zaslouží bod sedmý, který se týká chybování a nahlížení na chybu jako takovou. U začínajících učitelů pozoruji, že mají od své práce až nereálná očekávání, se kterými jsou v prvních měsících své profese konfrontováni. Příkladem může být kázeňská situace, kterou pedagog vyřeší v tu chvíli nejlíp, jak umí, ale později si uvědomí, že řešení nebylo správné. To se týká třeba i chybování před žáky, na které nás později upozorní. Běžně se v naší společnosti setkávám s tím, že je na chybu nahlíženo jako na něco nežádoucího, co je nutno eliminovat nebo zatajit. Tento postoj může ale spíše uškodit, protože každý dělá chyby a chyba by měla sloužit jako ponaučení a prostor pro zlepšení. Učitel má v nahlížení na chyby téměř hlavní roli, protože je jednou z autorit, která se významnou částí podílí na utváření pojetí chyby, a tak by sám měl jít žákům příkladem a umět chybu otevřeně přiznat a poučit se z ní.

Další bod, který zaslouží pozornost a pojí se s chybami, je bod pátý, který se týká oceňování i za jakýkoliv menší úspěch. Často je totiž učitel kritizován za něco, na co je nahlíženo jako na chybu a nedostane prostor pro interpretaci svého záměru. V tomto ohledu se mi velmi osvědčila metoda z konstruktivismu, kdy pochválím, co mě na učitelově jednání zaujalo a místo negativního hodnocení se ptám, proč to řešil daným způsobem. Je totiž možné, že něco automaticky považuji za chybu, protože nejsem otevřená možnosti jiných řešení nebo si skrze kladení otázek daný učitel uvědomí sám, že chybu udělal a přijde i s nápadem na její odstranění, což je pro proces učení velmi cenné.

1.3.1.1 *Formy kolegiální podpory*

Jak jsem již nastínila ve výčtu forem kolegiální podpory od Lazarové, kolegiální podpora nemusí vždy probíhat jen s jednotlivci, ale může být realizována třeba i se skupinou lidí, v některých případech dokonce i celým učitelským sborem. Její podoba je velmi pestrá a různorodá, mezi její nejběžněji využívanou formu se řadí hospitace v hodinách učitele (Václavíková, 2001). Na hospitace velmi často samotní učitelé nahlížejí jako na formu kontroly jejich práce, což je v určitých momentech i domněnka pravdivá, ale v jiných situacích může jít o hospitaci kolegů, kteří mohou učiteli poskytnout zpětnou vazbu,

nápady na vylepšení hodin nebo si dokonce odnést určitou inspiraci do hodin svých (Honzíková, 2004).

Další formou kolegiální podpory, která u nás teprve začíná nabývat na popularitě, ačkoliv v zahraničí je praktikována a popisována již několik desítek let, je mentoring (Lazarová, 2010). Jedná se o metodu, kterou oceňují zejména začínající učitelé, ale vítají ji i zkušenější pedagogové toužící po profesním a osobnostním rozvoji. Dle Michaely Píšové (2009) je mentor *něco jako moudrý rádce, nebo průvodce na cestě. Tedy ne nezbytně ten, kdo ví, kdo má být imitován. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje, nebo vede, chcete-li. Neměl by mu říkat, co má dělat, ale umožnit mu sebereflexi, hledání jeho vlastních cest.* Spolupráce učitele a mentora je pak postavena na tom, že učitel přichází s nějakou oblastí, ve které se chce zdokonalit, nebo problémem a mentor je mu oporou a pomáhá mu se stanovováním cíle, mapováním současné situace a možností, jak se k cíli dobrat (Pohl, 2014).

Mezi neméně důležité formy kolegiální podpory, které opět oceňují primárně začínající učitelé, se řadí společné plánování výuky nebo přidělení uvádějícího učitele, který zodpoví na dotazy a pomůže s problémy. Dále jsou pak pro učitele, zejména pro ty s kratší dobou působení v praxi, obohacující neformální rozhovory a setkání se zkušenějšími kolegy, při kterých si mohou radit, sdílet nápady, předávat zkušenosti a sdělovat připomínky (Václavíková, 2001).

Ač se může kolegiální podpora zdát jakkoliv výhodná, v českých školách je často opomíjena a je na ni nahlíženo jako na spíše inovativní prvek. Avšak kolegiální podporu nelze do škol zavést násilím a „vnutit“ ji pedagogům jako povinnou. Aby totiž mohlo kolegiální chování fungovat a sloužit tak, jak má, je nutné, aby se na něm učitelé podíleli dobrovolně. Jen tak se mohou součástí kolegiální podpory stát lidé, kteří skutečně stojí o pomoc a osobnostní a profesní posun (Lazarová, 2005).

2 Komunikace

Komunikace je něco, co je velmi důležitou součástí života každého jedince. Člověk komunikuje denně, ať už verbálně nebo neverbálně, a i když by někdo mohl namítnout, že nekomunikuje, i to je jistý druh komunikace. Všichni přibližně tuší, co to komunikace je, ale i přesto si myslím, že je důležité pro tuto práci definovat o čem mluvím, když mluvím o komunikaci.

Věra Juříčková (2008, s. 9) jako velmi významnou definici uvádí tu od Herolda Lassewella, který říká, že komunikace je *kdo říká co jakým kanálem ke komu s jakým účinkem*. Tato definice je jasná a výstižná, ale nepočítá s tím, že by mohla být za komunikaci považována i jiná vyjádření než slovní. Na rozdíl od Lassewella, představitelé paloaltské školy včetně Watzlawicka nevnímají slovní sdělení jako jediný prostředek komunikace. Podle nich komunikace zahrnuje i veškeré naše chování (Juříčková, 2008). To znamená, že kdyby na mě někdo mluvil a já se na něj pouze upřeně dívala, tak tím bych dle zástupců paloaltské školy také komunikovala, byl by to například projev zájmu. Při tvorbě této práce se budu držet toho, že do komunikace spadá nejen to, co říkáme, ale i to, co děláme.

Jak uvádí Vybíral (2005, s. 41), téměř každá komunikační událost se skládá z šesti složek: *sdělujeme při ní obsah, vyjadřujeme svůj postoj ke komunikovanému obsahu (např. to, jakou závažnost zprávě sami přikládáme), vyjadřujeme postoj (vztah) k partnerovi, s nímž komunikujeme, signalizujeme své emoce, „prozrazujeme“ další atributy sebe samého (např. to, že jsme pohotoví nebo rozvášní, ohleduplní) a nakonec sdělujeme svou představu o pokračování komunikace (Chceme se k hovoru vrátit za chvíli?)*.

Velmi důležité je také myslet na to, zda je můj styl komunikace suportivní nebo defenzivní. Hlavními znaky suportivní komunikace jsou aktivní naslouchání, podporování komunikačního partnera, hledání společného kompromisu a empatický přístup, zatímco při defenzivní komunikaci musí být člověk stále obezřetný, nesnaží se porozumět a naslouchat svému partnerovi, hledá chyby a trhliny v obsahu jeho sdělení a nenaslouchá obsahu. Jako učitelka bych měla volit primárně suportivní druh komunikace, ale vše se odvíjí od toho, jak nastavím spolupráci s rodinou a jak o mně smýšlí rodiče nebo jejich děti. (Čapek, 2013)

2.1 Oblasti komunikace

Oblasti komunikace se dělí podle počtu osob účastnících se komunikace do čtyř kategorií (Juříčková, 2008, s. 11):

1. Intrapersonální komunikace. Při realizaci této oblasti komunikace rozmlouvá člověk sám se sebou.
2. Interpersonální komunikace. Tohoto druhu komunikace se již účastní dvě osoby, které si nejen předávají informace, ale také komunikováním utváří vztah.
3. Komunikace v rámci malé sociální skupiny. V této oblasti vstupuje do komunikace více lidí. Základní komunikační skupinou, ze které přijímáme komunikační vzory a učíme se v ní komunikaci jako takové, bývá rodina.
4. Komunikace na veřejnosti. V tomto druhu komunikace je klíčový především projev toho, kdo mluví, tj. řečníka. Od něj je očekáváno, že umí předávat sdělení jasně a efektivně dle situace a příležitosti projevu.

Při vykonávání učitelské profese je důležité, aby měl dotyčný zvládnuté všechny výše jmenované oblasti komunikace. Od intrapersonální, díky které může přemýšlet a analyzovat problémy, přes interpersonální, kterou uplatní při komunikaci s kolegou, žákem či rodičem, a komunikaci v rámci malé sociální skupiny, za kterou je považován i třeba učitelský sbor či třída, až po komunikaci na veřejnosti, ze které uplatní hlavně proslov k rodičům.

Existuje opravdu široká škála oblastí komunikace a každá z nich vyžaduje, aby zúčastněný přejímal jinou roli či pozici. Role v tomto případě znamená naplnění očekávání daných společností či určitou skupinou lidí. Každý člověk během života vstupuje do velkého množství rolí. Někdy z něj druzí mají pocit, že „ho vůbec nepoznávají“, což je způsobeno především tím, že vystupuje v jiné roli, než v jaké ho znají. Učitel je také pouze jednou z mnoha rolí, ve které vystupují, avšak i přesto si musím uvědomit, že je od role učitele očekáván jistý druh jednání a komunikace. Problém může nastat ve chvíli, kdy se svou rolí nejsem úplně ztotožněna či ji dokonce odmítám. To může vést ke konfliktům a střetům zájmů. (Vybíral, 2005)

2.2 Verbální komunikace

Učitel je vystavován verbální komunikaci každý den, aniž by se nad tím více pozastavoval. Slovní (verbální) komunikace je Vybíralem (2005) definována jako *dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí jazyka anebo jinými znaky jazykového systému*. Příkladem komunikace jedné osoby by mohl být vnitřní monolog nebo samomluva, ale také psaní e-mailů, nahrávání vzkazů atp.

Ačkoliv si to člověk často neuvědomuje, klíčovou roli ve verbální komunikaci hraje právě on sám. To, jak sám sebe vnímá a posuzuje, ovlivňuje to, jakým způsobem komunikuje a interaguje s ostatními. (Juříčková, 2008)

2.3 Neverbální komunikace

Jak jsem již nastínila v kapitole *Komunikace*, člověk komunikuje i tím, že nic neříká. Neverbální komunikace totiž zahrnuje vše, co člověk vysílá, aniž by promluvil, ale i to, čím slovní vyjádření doprovází (Vybíral, 2005). Pokud je slovní sdělení v nesouladu s neverbálním vyjádřením, je dokonce pětkrát větší pravděpodobnost, že se bude komunikační partner spíše orientovat na sdělení nonverbální (Argyle, Alkema, Gilmour, 1971, in Hayesová, 1998). Hayesová (1998, s. 31) dodává, že *neverbální signály jsou často nevědomé, a snad proto je lidé často považují za závažnější indikátory „skutečných“ postojů mluvčího než to, co právě říká*.

2.3.1 Způsoby neverbální komunikace

Dle Vybírala (2005) vycházejícího z Argyleho (1975, 1994), Krivohlavého (1988) a dalších může být neverbální komunikace rozdělena dle způsobů vyjádření následovně:

1. Gesta, pohyby hlavou a další pohyby tělem. Gesta jsou většinou realizována pohybem ruky či rukou, ale je možno je vyjádřit i jinou částí těla jako je například hlava či noha. (Juříčková, 2008)
2. Postoj těla. Učitel by měl myslet na to, že postoj těla o něm prozrazuje velké množství informací týkající se jeho nálady či rysů osobnosti. Například člověk, který je narovnaný se vzpřímenou postavou vysílá signál, že ví, co chce a je sebejistý, zatímco člověk se svěšenými rameny bude druhými vyhodnocen jako jedinec s nízkým sebevědomím. Úpravou svého postoje může učitel přispět

ke změně vlastního myšlení, ale i toho, jak na mě ostatní lidé nahlíží. (Juříčková, 2008)

3. Výrazy ve tváři (mimika). To, jak se učitel tváří, je jedna z prvních věcí, kterou na něm lidé registrují. Z výrazu ve tváři je možno získat mnoho informací o tom, jaký člověk je nebo jak se momentálně cítí. Schopnost rozpoznávat základní emoce je úzce spjata se sociální inteligencí. (Juříčková, 2008)
4. Pohled očima. Svým pohledem člověk komunikuje velké množství informací. Pohled mu dává možnost pátrat po zpětné vazbě, ale vyjadřuje také kladný či záporný vztah k osobě, na kterou směřuje. (Juříčková, 2008)
5. Práce s prostorem (proxemika). Každá osoba komunikuje i tím, jak pracuje se svým prostorem. Přiblížením či oddálením se od komunikačního partnera je také vyjadřováno určité sdělení (Nelešovská, 2005). Různá vzdálenost také posiluje či oslabuje smysly člověka – zrak, hmat a čich (Juříčková, 2008).
6. Fyzický kontakt. Kožní smysl je natolik citlivý, že díky němu může člověk komunikovat a získávat tak například informace o tom, jestli je druhým srdečně vítán či nikoliv (Nelešovská, 2005). Asi nejpodstatnější činností z oblasti předávání sdělení skrze dotyk je pro učitele podání ruky. V naší kultuře je označováno za nevhodné podání ruky zlehka („leklá ryba“). Dále je ale také považováno za nevhodné drcení ruky nebo podávat upocenou či špinavou dlaň. Stisk ruky by měl být pevný, adekvátně dlouhý, a hlavně respektující potřeby druhé osoby. (Juříčková, 2008)
7. Oblečení, ozdoby a fyzický vzhled. Tento druh neverbální komunikace má vliv zejména na utváření prvního dojmu o člověku (vstupuje zde do hry tzv. „haló efekt“). Tento úsudek o dané osobě pak může přetrvávat i delší dobu a výrazně ovlivňovat naše chování a komunikaci. (Vybíral, 2005)

2.3.2 Paralingvistické aspekty řeči

Juříčková (2008) definuje paralingvistiku jako *mimojazykový projev řeči*. Autoři se nedokážou shodnout, zda tuto složku komunikace řadit mezi verbální či neverbální, a tak jsem ji, stejně jako Věra Juříčková, zařadila mezi neverbální komunikaci, ačkoliv nese i znaky verbální komunikace.

Pro paralingvistické aspekty řeči je příznačné, že mohou měnit význam slov. Do této kategorie spadá (Juříčková, 2008):

1. Intenzita hlasu – to, jak je hlas hlasitý a jak se mění;
2. Intonace – výška tónu a užívání přízvuku;
3. Barva hlasu – vypovídá hodně o citovém rozpoložení člověka;
4. Délka projevu;
5. Rychlost řeči – to, jak rychle člověk mluví a jak se během hovoru rychlost mění (např. při nervozitě);
6. Rytmus řeči – do této oblasti spadá děláni přestávek a pauz, klesání hlasem ve větě i na jejím konci;
7. Přesnost projevu – chybná výslovnost, volení nevhodných slov, chyby ve větné stavbě, opakování toho, co už bylo řečeno, užívání slovní vaty;
8. Vokalizace – například zvuk, který člověk vydává při pláči nebo zívání;
9. Způsob předávání slova – důležité je, zda ten, kdo mluví respektuje pravidla komunikace a neskáče do řeči.

2.4 Komunikace mezi rodinou a učitelem

Komunikace je jedna ze základních stavebních složek profese pedagoga, ale i tak je velmi opomíjená a během studia na vysoké škole je jí, byť nezáměrně, věnováno minimum pozornosti. Když opomenou velmi malé procento lidí, kteří jsou „od přírody“ komunikačně zdatní, komunikaci je potřeba ve velkém množství případů studovat a trénovat. Problematické u komunikace je, že se jí není možné naučit pouhou teorií nebo přečtením si nějakého článku či knihy, ale musí být soustavně procvičována. Určitě tím ale nechci naznačit, že by odborná literatura a dobrý teoretický základ pro učení toho, jak správně komunikovat, nebyl nutný. Ba naopak. Avšak na pedagogických školách by se nemělo zůstávat jen u teorie. Teorie je solidní základ, ale posléze je nutné, aby navázal výcvik v tzv. *měkkých dovednostech*. (Čapek et al., 2017)

Model dvou perspektiv a dvou polí

Jako základ pro dobrou komunikaci učitele s rodiči může být použit model dvou perspektiv a dvou polí. Díky němu je možné pochopit, že kvalitní komunikace není o tom, že spolu

všichni bezmezně souhlasí, ale o tom, že se lidé respektují a naslouchají si i přes rozdílné názory a pohledy na věc. (Čapek et al., 2017)

Model dvou perspektiv vychází z faktu, že při schůzce rodiče a učitele nejde o kamarádké setkání, ale o setkání, kde je na obou stranách různá dynamika – z jedné strany číší spíše tenze a jinakost, z druhé strany snaha o komunikaci a domluvu. Ač se jedná o dvě naprosto různé síly, které se setkávají, spojují se v jeden společný cíl a tím je, aby bylo vykonáno vše, co je dobré pro dítě. Učitel by tedy vždy měl před rodičem vystupovat tak, aby bylo zřejmé, že vše, o co stojí, je, aby byla každá věc vykonána v zájmu jeho žáka. Zároveň však musí mít učitel vždy na paměti, že jeho a rodičova perspektiva se bude vždy lišit. Pokud toto bude učitel respektovat, je to velmi dobrý předpoklad pro kvalitní komunikaci. (Čapek et al., 2017)

Model dvou hřišť vychází z představy, že učitel „hraje“ na své straně hřiště a rodiče na své. Ačkoliv je komunikace (hra) něco, co je spojuje, stále každý zůstává na své straně, za kterou jsou i zodpovědní. To znamená, že rodiče jsou zodpovědní za dítě, když se pohybuje v jejich poli a učitel přebírá zodpovědnost pouze za to, co se odehraje v jeho poli. Ač se tento fakt může zdát jakkoliv samozřejmý, zdrojem konfliktu učitele s rodičem bývá často „házení“ zodpovědnosti na druhého za svou část hřiště. (Čapek et al., 2017)

2.4.1 Vztah učitele a rodiče v programu Začít spolu

Vztah rodiny a školy má, ať už v běžných školách, nebo v alternativních programech, vždy určitá specifika. V následujících kapitolách se zaměřuji na to, jakým způsobem je spolupráce s rodinou ukotvena v programu Začít Spolu, který je praktikován na škole ZŠ Angel (ŠVP pro ZV Angel, 2013), kterou jsem si vybrala pro praktickou část práce, a čím se tento vztah konkrétně vyznačuje, případně jaké jsou jeho silné stránky, ale i úskalí.

2.4.1.1 Vymezení spolupráce v programu Začít spolu pomocí standardů

Než rozeberu přístup k rodině v programu Začít spolu, je stěžejní se podívat na to, zda je spolupráce a komunikace s rodinou v tomto programu konkrétně zakotvena. Kvalita Začít spolu je totiž jasně popsána v mezinárodních standardech *ISSA: Competent Teacher of the 21st Century*, které jsou v upravené verzi v Českém prostředí prezentovány jako Kompetentní učitel 21. století. Tyto standardy definují nejen to, jakou práci by měl učitel odvádět, ale i to, co by měl umět, jak by měl postupovat a jaké by měl zaujímat postoje,

aby jeho jednání co nejvíce odpovídalo vzdělávání zaměřenému na dítě. (Poche Kargerová, 2019)

Celkem je standardů 7, z nichž 1 se týká přímo spolupráce s rodinou. Jedná se o standard Rodina a komunita. Program Začít spolu totiž vychází z toho, že kooperace rodiny, školy a komunity je důležitá pro optimální vzdělávání žáků. Učitel i škola by měli tuto skutečnost vnímat a snažit se o vytváření vhodných pro vznik kvalitní spolupráce s rodinou. Učitel by měl s rodiči zůstat v kontaktu, pravidelně je informovat o dění a navrhnout způsoby zapojení. Vztah učitele a rodiče by měl být budován skrze partnerský přístup, kdy učitel předává rodině informace takovým způsobem, aby mu rozuměla, a zároveň se spolu dělí o zodpovědnost za rozvoj dítěte. Důležitou součástí je individuální přístup, který učitel praktikuje jak na žáka, tak na jeho rodinu. Rodině by vždy měla být nabízena spolupráce přesně na míru, aby odpovídala jejím možnostem, ale i tomu, co potřebuje. (Poche Kargerová, 2019)

2.4.1.2 Rozdíly v přístupu k rodině v běžných školách a v programu Začít spolu

Ačkoliv existuje několik přístupů ke komunikaci s rodiči (např. přístup klientský), na ZŠ Angel jsou uplatňovány principy programu Začít spolu, pro které je charakteristický **participační model** (Rabušicová, 2004, in Poche Kargerová, 2019). Jelikož se ani nejznámější autoři publikující v oblasti pedagogiky neshodnou na tom, který přístup by měl být užíván nebo aspoň v komunikaci převládat, není mým cílem výše zmiňovaný model vyzdvihnout na úkor ostatních, ale poskytnout do něj vhled, který je stěžejní pro praktickou část práce.

V následujících několika odstavcích bych ráda částečně navázala na téma rolí, které jsem již nastínila v kapitole 3.1 *Oblasti komunikace*. Pojetí role učitele, rodiče, ale i žáka je v každé škole jiné. V běžných školách je často zvykem, že rodiče nemají možnost do vzdělávání svých dětí nikterak vstupovat. Na rozdíl od tohoto typu škol, v programu Začít spolu je zapojení rodičů do vzdělávání žádoucí, ba dokonce klíčové. Rodiče jsou chápáni jako první učitelé dítěte, tudíž jsou bráni jako partneři učitelů, u kterých je podílení se na vzdělávání žáka více než žádoucí (Poche Kargerová, 2019). Rodiče jsou stavěni do určité role, avšak v tomto případě „partnera“.

Další důležitou oblastí ze vztahu učitele a rodiče, ve které se program Začít spolu liší od běžných škol, je komunikace a sdělování informací. V běžné škole učitel s rodičem

komunikuje spíše v případech výskytu kázeňského nebo jiného problému či při předávání výsledků žáka, zatímco v programu Začít spolu učitel s rodičem komunikuje pravidelně, konzultuje a individuálně spolu s dítětem a rodičem vytyčuje budoucí vzdělávací cíle.

Poslední neméně důležitou oblastí je působení rodičů ve škole. V běžných školách se rodiče většinou necítí být úplně vítáni a berou je spíše jako místo, které je výhradně určeno pro učitele (Čapek, 2013). Školu pak tedy navštíví spíše ve dnech, ve kterých jsou do ní pozváni. V programu Začít spolu jsou rodiče ve škole více než vítáni a to kdykoliv. Škola i život mimo ni jsou brány jako neoddělitelné součásti pro učení a rozvoj. (Poche Kargerová, 2019).

Výše uvedené body jsou hlavní oblasti, ve kterých se program Začít spolu liší od běžných škol. Jak jsem ale uváděla na začátku této kapitoly, ani zkušenosti pedagogové se neshodnou na tom, jaký model komunikace s rodinou je ten nejlepší, a tak na dalších řádcích uvádím jak hlavní argumenty pro tento model, tak i několik argumentů, které hovoří proti tomuto modelu.

Hlavní argumenty pro participační model

1. Břímě a zodpovědnost za vzdělání a výchovu dítěte je rozloženo mezi více osob přímo na nich se podílejících. Důležité ale je, že ačkoliv se jedná o partnerský vztah, rozložení by rozhodně nemělo být rovnoměrné. (Bastiani, 1993, in Pol & Rabušicová, 1997)
2. Cíle rodičů i učitelů jsou stejné. I přes rozdílné představy se skrze partnerský vztah mohou rodiče s učiteli dostat k plánu pro co nejoptimálnější rozvoj jejich dítěte. (Felcmanová, 2013)
3. Rodiče jsou přímo zapojováni do chodu školy, což obohacuje nejen vzdělávací proces jejich dětí, ale i celkovou úroveň a rozvoj školy. (Pol & Rabušicová, 1997)
4. Způsob, jakým rodič komunikuje s učitelem, nevědomě přebírá i dítě a utváří si tím svůj budoucí způsob jednání. (Hladíková, 2011)

Hlavní argumenty proti participačnímu modelu

1. Někteří autoři upozorňují na problematiku uplatnitelnosti partnerského vztahu s rodiči z vyloučených lokalit, sociálně slabších vrstev, etnických menšin a podobných jiných skupin. (Pol & Rabušicová, 1997)
2. Je otázka, zda mohou být rodiče rovnými partnery, pokud by byla výchova a vzdělání brána jako zaměnitelná slova. Rodiče jen málokdy dosahují stejných vědomostí a zkušeností jako samotný učitel. Zároveň pokud by vzdělání bylo bráno jako jedna z podkategorií výchovy, učitel by byl ten, jehož slovo by mělo znamenat méně. (Pol & Rabušicová, 1997)

Při pohledu na argumenty pro a proti participačnímu modelu, mohu jednoznačně říct, že jeho benefity převažují nad jeho stinnými stránkami, avšak ani ty by neměly být opomíjeny a vždy by je měl učitel mít na paměti.

Ráda bych se nyní podívala na argument proti, který se zamýšlí nad tím, zda mohou být rodiče rovnými partnery, ačkoliv nemají stejné vzdělání. V partnerském vztahu nejde o to, aby partneři měli stejné vzdělání a zkušenosti, ale aby každý svým střípkem přispěli do mozaiky, která je v tomto případě rozvoj dítěte. Skrze komunikaci od sebe získávají informace, které jsou nezbytné pro optimální rozvoj žáka (dítěte).

2.4.2 Potřeby rodičů

Při tvorbě této kapitoly jsem sepsala nejdůležitější body, které shrnují potřeby rodičů a očekávání od učitele. Vycházela jsem z Čapka a kol. (2017), kteří čerpali z výsledků výzkumu Colemana (1998) a Felcmanové (2013), ve které bylo čerpáno z Pola a Rabušicové (1997), a citováno z Krejčové (2005, s. 16).

Partnerský přístup

Rodiče jistě vždy ocení, když je s nimi jednáno jako se sobě rovnými a učitel se zachová vstřícně nebo jim nabídne pomoc při řešení problémů. Rodič je také velmi motivován, pokud si učitel povšimne jeho snahy o spolupráci a pochválí ji. (Felcmanová, 2013)

Důležité informace v dostatečném předstihu

Rodiče by měli dostávat informace včas, aby se podle nich stihli zařídit. Dále také potřebují vědět, kde informace mohou hledat nebo na koho se pro ně obrátit. (Felcmanová, 2013)

Zpracovávání návrhů

Rodiče často nabízejí různá řešení situací nebo dokonce pomoc při realizaci školních aktivit. Učitel by si měl tuto jejich snahu uvědomit, ocenit a pokud je to možné, náležitě využít. (Čapek, 2017; Felcmanová, 2013)

Bezpečí a spokojenost dítěte

Rodiče potřebují mít pocit, že se o jejich dítě učitel aktivně zajímá a zajišťuje pro něj bezpečné prostředí. Dále chtějí být informováni o silných, ale i slabých stránkách jejich dítěte. Pokud jejich dítě něco nezvládá, chtějí mít podporu od učitele a možnost hledat společný kompromis nebo aspoň získat podporu. (Čapek, 2017; Felcmanová, 2013)

Představy o vzdělávání, kurikulu a kompetence školy

Rodiče si často ani nedokážou představit, co by od školy mohli požadovat a co už naopak ne. Je tedy třeba je informovat o všem, co se týká vzdělávání jejich dětí a jejich pravomocí. Potřebují totiž vědět, jaký způsobem bude jejich dítě rozvíjeno a proč třeba právě tímto. (Čapek, 2017; Felcmanová, 2013)

Hranice

Předchozí bod úzce souvisí se stanovováním hranic učitele. Je nutno rozlišovat, co jako učitel ještě musím dělat a co už je něco nadstandardního, co třeba ani není v mých silách. Ale ani rodiče nevědí, co ještě od učitele mohou požadovat a v důsledku toho mohou učitele přetěžovat nereálnými požadavky. I z tohoto důvodu je třeba si nastavit vzájemné hranice. (Felcmanová, 2013)

Z pohledu začínajícího učitele mohu říct, že největším tématem pro mě je stanovování vzájemných hranic. I jedna z učitelek, které byly dotazovány diplomantkou Monikou Hellerovou (2020) na to, jaká je nyní komunikace s rodiči odpověděla, že jim musí jít na ruku a praktikuje klientelismus. K tomu učitel může jednoduše sklouznout třeba i snahou vyhovět rodičům v jejich přáních, jelikož se jedná o „cestu nejmenšího odporu“.

2.4.3 Předpoklady pro kvalitní komunikaci mezi učitelem a rodičem

Stejně jako je tomu v běžných vztazích mezi lidmi, i komunikace učitele a rodiče má určitá specifika a pravidla, kterými, když se bude učitel řídit, může zajistit efektivnější a kvalitnější komunikaci. Důležité je vždy zohlednit, co rodiče chtějí a potřebují, ale i fakt, že obě strany mají společný cíl. Učitelé se lehce dostanou k přesvědčení, že od nich rodiče „pořád něco chtějí“ nebo kritizují jejich práci. Problémy v komunikaci tak vznikají jednoduše a na obou stranách, většinou však z malých nedorozumění (Čáp, 2014).

Řešení jakékoliv situace s rodiči by mělo vycházet z transparentního, školou předem stanoveného postupu. V ideálních situacích se všichni učitelé i vedení shodnou na systému toho, jakým způsobem se budou o vzniklých problémech informovat a jak se bude postupovat při jejich řešení. (Felcmanová, 2013) Před rodiči nepůsobí věrohodně, když jeden učitel řekne ke stejné situaci něco jiného než jeho kolega.

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, jedním z principů Začít spolu je „partnerství“, a tak by se komunikace měla odvíjet v partnerském duchu. To znamená, že by komunikující měl vyjadřovat respekt a pochopení, pochválit pokrok, který druhý v nějakém problému učinil, přijímat pocity komunikačního partnera, nabídnout společné řešení problému, otevřeně říkat, co od druhého potřebuje, vždy sdělovat věci jen sám za sebe, a ne za druhé, chránit si své hranice a najít si čas na rozhovor s rodičem (pokud to není možné hned, domluvit se na jiném vyhovujícím termínu). (Felcmanová, 2013)

Učitel by měl rozhodně upustit od nefungujících přístupů k druhému, které zabraňují vzniku efektivní komunikace. Tyto komunikační prostředky často lidé používají nevědomě bez cíle jimi ublížit, ale s potřebou ulevit svým emocím a prosadit svůj názor. Podle Kopřivy (2006) mezi tyto neefektivní vzorce komunikace patří především *výčitky, obviňování, moralizování, poučování, kritika, citové vydírání, zákazy, proroctví (Z tebe jednou vyrostete...), příkazy, vyhrožování, křik, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy, řečnické otázky, urážky, ironie a shazování.*

Ačkoliv je potřeba respektu jednou ze základních lidských potřeb a každý člověk se rodí s tužbou po uznání jeho hodnoty (Kopřiva, 2006), respektující komunikace je dovednost, kterou musí učitel trénovat, protože málokdo se s ní během svého života setkává na „denním pořádku“. A jak jsem již uváděla v kapitole 2.4 *Komunikace mezi rodinou*

a učitelem, málokomu je dána do vínku schopnost efektivní komunikace (Čapek et al., 2017).

Ať už se učitel narodil se schopností dobře komunikovat nebo ne, i v komunikaci s rodiči je možno uplatnit pravidlo, že nedělám druhým to, co se mně samotnému nelíbí. V ideálním případě by si měl učitel být schopen sebe představit na místě rodiče a zvolit takovou komunikaci, aby se v ní oba cítili dobře a rovnocenně.

3 Spolupráce

Ačkoliv se většina pedagogů a škol shodne na tom, že spolupráce s rodinou je velmi důležitý stavební pilíř současného školství, jen málokdo pak může říct, že je to téma, které má naprosto zvládnuté. Pro mě, jako pro pedagoga, je nastavení spolupráce s rodinou velkou výzvou, když přihlédnu k výsledkům různých studií, které ukazují závislost školního úspěchu žáka a zapojení rodiny.

Již v 60. letech minulého století byla skrze proslulou studii sociologa Colemana (Rabušicová, 1995, s. 14) vysledována souvislost mezi rodinným zázemím a výkony podávanými žákem ve škole. Rodinné zázemí bylo dokonce označeno za hlavní faktor ovlivňující nejen výkon dítěte, ale i jeho budoucí kariéru.

Podle Šed'ové (Rabušicová, 2004), která vychází ze Saha (1997) se v současné době výzkumy v oblasti závislosti školního úspěchu na zapojení rodiny již dělí do několika skupin – *socioekonomický status domácnosti, rodičovské hodnoty a domácí kultura, vztahy mezi rodinou a školou a zapojení rodiny do širších sociálních sítí* a dodává, že ať už se jedná o vliv kladný či záporný, je jen těžko zcela docenitelný.

3.1 Zapojení rodičů

Spolupráce je velmi široký pojem zasahující do množství oblastí. Pro její lepší uchopení v oblasti spolupráce s rodinou bych ráda uvedla 6 stupňů týkajících se zapojení rodičů do školního života dle Epsteinové (1992):

1. Dodržování základních rodičovských povinností. Mezi tyto povinnosti se řadí mimo jiné i zajišťování vhodných domácích podmínek, které podporují rozvoj chování a vzdělávání po dobu celého studia.
2. Komunikace školy a rodiny. Škola je zodpovědná za předávání informací o školních akcích a vývoji žáka.
3. Zapojení rodičů jako dobrovolníků do školních aktivit.
4. Zapojení rodičů při domácí přípravě. Učitel od rodičů požaduje kontrolování a pomáhání žákům při přípravě, ale zároveň by měl rodiče instruovat, jakým způsobem může být žákovi nápomocný.

5. Zapojení rodičů do rozhodování o školních záležitostech.
6. Zapojení rodičů do komunity školy.

3.2 Důvody ke spolupráci

Oblastí, ve kterých může škola s rodinou spolupracovat, je opravdu mnoho. Se spoluprací ale přichází i otázka, proč je třeba ji rozvíjet a podporovat. Proč bych já, jako učitelka, měla budovat spolupráci s rodinou žáků? Robert Čapek (2013) na základě Wolfendaleové přichází se 4 argumenty hovořící pro důležitost spolupráce:

1. Rodiče na to mají právo. Jelikož je rodič zodpovědný za výchovu svého dítěte, mělo by jim být umožněno podílet se na aktivitách školy, dostávat informace o tom, jak se dítěti ve škole daří a volit školu, která bude pro jejich potomka nejvíce vyhovující.
2. Rodiče jsou si se školou rovni. Učitel by se měl na rodiče dívat jako na sobě rovného partnera, který jim může poskytnout cennou zkušenost.
3. Ze vztahu školy a rodičů těží obě strany. Každá strana je zodpovědná za svá rozhodnutí a těží ze společného vztahu.
4. Rodiče potřebují cítit, že ze vzdělávacího procesu jejich dětí těží i oni. Díky tomu se oni sami skrze školní docházku jejich dětí mohou rozvíjet a vzdělávat.

Ačkoliv se vztah školy a rodiny s dítětem v mnohém liší, společným nejvýznamnějším argumentem pro spolupráci s rodinou žáka je fakt, že já, jako učitel, a rodiče sdílíme ve školní oblasti společný cíl a tím je dle Šedřové (Rabušicová, 2004) vycházející z Kellaghana (1997, s. 606) právě zajištění *optimálního vývoje dětí*. Tento proces nemůže správně fungovat, pokud do něj bude investováno a přispíváno pouze z jedné strany. Pokud se učitel rozhodne v žákovi budovat určitý návyk, o kterém je přesvědčen, že je pro něj klíčový, ale nesdělí tuto skutečnost rodině žáka, je vysoce pravděpodobné, že se mu tento návyk v žákovi nikdy vybudovat nepodaří. Zároveň ani učitel neví o žákovi vše a je pro něj velmi důležité, aby s ním rodina sdílela informace. Vzdělávání a výchova dítěte je dlouhodobý proces, který může jednoduše selhat na nedostatku komunikace a spolupráce.

3.3 Co udělat pro fungující spolupráci

Učitel, který by třeba i toužil vydat se na dráhu spolupráce s rodinou, naráží na první velkou překážku a tou je otázka, jak to prakticky udělat. Mnoho lidí ze své vlastní zkušenosti ví, že je mnohem jednodušší si práci udělat sám bez potřeby se spoléhat na ostatní, než konzultovat a budovat společně. Jaká by byla kvalita práce, pokud by na ní člověk pracoval sám a jaká, když by práci odváděl svědomitě ve skupině? Možná bude samostatná práce pečlivá a přesně podle představ toho, kdo ji napsal, ale jak bude vypadat skupinová práce, na které se podíleli všichni? Pravděpodobně se bude od té samostatné lišit tím, že bude rozmanitá, plná různých úhlů pohledů a argumentů. A to je klíčový důvod, proč spolupráci budovat.

Na internetu i v knižních zdrojích je možno najít velké množství tipů, jak budovat kvalitní vztah a spolupráci s rodiči žáků. V zásadě se ale dají shrnout do následujících kategorií:

1. **Pozitivní vyzařování.** Učitelky, se kterými jsem mluvila, se shodly na tom, že na první třídní schůzku dorazili rodiče primárně za účelem získání dojmu o paní učitelce jejich dítěte. To vypovídá o tom, jak je pro navázání vztahu s rodiči klíčové, aby učitel vytvářel pozitivní dojem. Do této kategorie spadá úsměv, vlídné a přátelské vystupování a vyjadřování pozitivního vztahu ke své práci a žákovi. (Aguilar, 2011; Čapek, 2013, s. 18–19)
2. **Kvalitní komunikace.** Základem navázání jakéhokoliv dobrého vztahu je kvalitní komunikace. Aby mohla vzniknout, je důležité, aby učitel sdělil rodiči své záměry – například, že je potřebuje jako partnery. Komunikace by se pak měla týkat primárně poznatků o žákovi. Rodič by měl nabýt pocitu, že učitel jde primárně o dobro jeho dítěte. Zároveň však získat pocit, že to není práce pro jednoho a bude potřeba i jeho zapojení. Rodiče pak uvítají nejen ukazování známek, ale i diskutování nad poznámkami, které si učitel připravil, prohlížení žákovských výtvorů a jiné. (Aguilar, 2011; Čapek, 2013, s. 18–19)
3. **Profesionální chování.** Neméně důležitou složkou je, aby se učitel choval profesionálně a rodiče si tím měli možnost uvědomit, že je odborníkem ve svém oboru. Každý rodič je dozajista odborníkem na nějakou oblast, ale učitel je

odborník na vzdělávání a takový pocit by z něj i rodiče měli mít. (Aguilar, 2011; Čapek, 2013, s. 18–19)

4. **Vstřícnost a laskavost.** Učitel by měl být vstřícný k rodičům a snažit se s nimi hledat možnosti, jak zařídit, aby něco šlo spíše než hledat výmluvy, proč to nejde. Důležité ale pro učitele je, že není v jeho možnostech vyhovět všem požadavkům rodičům a pokud je pro něj něco nereálné, je klíčové to rodičům laskavě sdělit a vysvětlit. Dobrým nápadem pro budování dobrého vztahu s rodiči pak dále může být vyjadřování vděčnosti za spolupráci a držení slibů, které byly dány. (Aguilar, 2011; Čapek, 2013, s. 18–19)

Klíčovým krokem pro budování spolupráce s rodinou, je dát rodičům pocit, že jsou ve škole a ve vzdělávání jejich dětí vítáni, ba dokonce potřební. Rodiče sami někdy nabývají dojmu, že je škola „teritorium“ pouze učitelů a mohou se v ní cítit nepatřičně. Úkolem učitele je ale tento pocit v rodičích přetvořit a dát jim jasně najevo, že o jejich přítomnost stojí. (Čapek, 2013)

3.4 Formy spolupráce

Po tom, co jsem pojmenovala hlavní důvody ke spolupráci a jaké kvality a dovednosti by měl učitel mít, aby zvládl úspěšně realizovat, přecházím ke konkrétním příkladům a formám, které mohu jako učitel do své praxe zařadit pro budování spolupráce s rodinou. Které to jsou? Pol a Rabušicová je (1997, s. 21–23) uvádí následující pro budování partnerského vztahu s rodinou:

1. *Vítání a přijímání rodičů.* Škola by neměla dávat pocit „vítanosti“ jen na počátku školní docházky dítěte, ale po celou dobu. Rodiče pak snáze přistoupí na fakt, že jsou součástí školy.
2. *Dvousměrná písemná zpráva.* Rodiče by měli aspoň dvakrát do roka dostat od školy zprávu s výsledky, chováním a pokroky jejich dětí.
3. *Individuální konzultace.* Na základě písemných zpráv by se měly dvakrát do roka konat konzultace, při kterých by měla vzniknout dohoda mezi učitelem a rodičem o výchovně-vzdělávacích cílech pro další období.

4. *Pololetní rodičovské schůzky.* Alespoň jednou během pololetí by měli rodiče dostat možnost se dozvědět více o organizačních záležitostech školy, metodách, formách a podstaty obsahu vzdělávání.
5. *Sdružení rodičů.* Primárním cílem existence sdružení rodičů je utvářet dobré vztahy mezi rodiči a učiteli za účelem zefektivnění výchovy a vzdělávání žáků.
6. *Rada školy.* Vedle sdružení rodičů by měli mít rodiče své místo i v radě školy.
7. *Školní publikace.* Škola by společně se sdružením rodičům měla informovat o různých záležitostech skrze letáky, školní časopis apod.
8. *Právo rodičů vidět záznamy o dítěti.* Rodičům by mělo být umožněno kdykoliv nahlédnout do materiálů spojených s jejich dítětem. Ty by pak měly být k dispozici i během konzultací.
9. *Respektovat přání rodičů.* Jakékoliv klíčové rozhodování o žákovi by mělo být vždy konzultováno i s jeho zákonným zástupcem. Přáním rodičů by se měl učitel snažit co nejvíce vycházet vstříc, ale pouze, pokud je to možné.
10. *Návštěvy v rodinách.* Při nečekaných a výjimečných situacích by měla mít škola vytvořený systém návštěvy přímo v rodině.
11. *Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi.* Učitel by měl dávat rodiči najevo, že mu je poskytována služba, ale i tak mají právo obě strany vyjádřit rozdílné názory a postoje.
12. *Odpovědnost rodičů učitelům.* Ačkoliv učitelé rodičům poskytují službu a jsou jejich partnery, jsou stále zaměstnanci školy a musí se řídit určitými předpisy a omezeními. Učitel potřebuje, aby s ním rodič komunikoval a spolupracoval a byl mu stejně tak odpovědný, jako je učitel jemu. Jen tak může mezi oběma stranami existovat partnerství.

Ačkoliv je škála forem spolupráce školy a rodiny opravdu pestrá, pro tuto práci jsou stěžejní zejména dvě formy, které blíže rozeberu v následujících kapitolách.

3.4.1 Hromadné třídní schůzky v programu Začít spolu

Třídní schůzky patří k životu většiny běžných i alternativních škol, a člověk by jen stěží hledal školu, která je nepořádá. Avšak dle statistických údajů přibližně 1 % českých škol opravdu třídní schůzky na 1. stupni do programu nezařazuje (Rabušicová, 2004). Pokud už škola třídní schůzku pořádá, není tím zaručena její kvalita. Na řadě škol je totiž podoba třídních schůzek zastaralá a někdy i několik desítek let nezměněná (Čapek, 2013). Tento text ovšem nemá za cíl popisovat zastaralé způsoby ve vedení třídních schůzek, ale popsat, jakým způsobem jsou vedeny třídní schůzky na ZŠ Angel, což by mělo vést k lepšímu vhledu do problematiky praktické části práce.

Na běžných školách se třídní schůzky konají přibližně čtyřikrát ročně, což trochu napovídá o tom, čeho se týkají. Většinou jsou totiž pořádány v období klasifikace a hlavním bodem programu tudíž bývají známky. (Rabušicová, 2004)

Na rozdíl od běžných škol, v programu Začít spolu je dle Poche Kargerové třídní schůzka vnímána jako *prostor pro vytvoření podnětného prostředí ke stmelení rodičů a nastavení systému komunikace a předávání informací* (2019, s. 23). To znamená, že je na schůzce rodičům vysvětlováno, jak učitel komunikuje s jejich dítětem, jak je klasifikováno, jak učitel pracuje s třídou s individuálním přístupem ke každému žákovi. Učitel také na třídních schůzkách nabízí možnosti zapojení rodičů do chodu třídy, školy nebo akcí. Dále jsou třídní schůzky místem k výměně názorů a zkušeností, k diskuzím o programu Začít spolu a jeho nastavení. Třídní schůzka je tedy časem, kdy rodiče komunikují nejen s učitelem, ale i spolu navzájem. (Poche Kargerová, 2019)

Rozdíl mezi funkcí třídních schůzek v programu Začít spolu a běžných školách je tedy patrný. Jak je ale možné, že v programu Začít spolu mohou klasifikaci na třídních schůzkách zcela vypustit? Začít spolu totiž pracuje jak se třídními schůzkami, tak s individuálními konzultacemi učitel – rodič – žák. Každé z těchto setkání má sice rozdílnou funkci, ale vzájemně se doplňují. Pokud učitel využije potenciál obou těchto prostředků komunikace s rodiči naplno, maximalizuje tím rozvíjení potenciálu žáků a kooperaci s rodinou (Poche Kargerová, 2019).

3.4.2 Konzultace učitel – rodič – žák v programu Začít spolu

Zatímco většina rodičů má určitou představu o tom, jak přibližně budou probíhat třídní schůzky, už jen menší část z nich má aspoň nějakou představu o konzultacích učitel – rodič – žák. Pokud se již škola rozhodne pro zavedení konzultací učitel – rodič – žák, dojde k proměně role třídních schůzek. Ty se změny z hlavního zdroje informací pro rodiče spíše na setkání, jehož stěžejním bodem programu jsou organizační záležitosti (Feřtek, 2012).

Důvody k pořádání

Důležité je na začátek říct, proč vlastně škola konzultace učitel – rodič – žák pořádá, ačkoliv jsou pro učitele náročné z hlediska časového, ale i z hlediska práce vynaložené na jejich přípravu a vedení. Konzultace učitel – rodič – žák jsou totiž stěžejní taktikou pro předávání informací rodině a komunikaci s ní v programu Začít spolu, a těžší z ní všechny zúčastněné strany. (Poche Kargerová, 2019) Zejména žáci díky konzultacím učitel – rodič – žák získávají větší pocit zodpovědnosti za své vzdělání a posun, jelikož jsou přizváni do diskuze o nich samotných. Rodiče pak cítí větší podíl zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí. (Feřtek, 2012)

Výzvy

Konzultace učitel – rodič – žák s sebou přináší ale i řadu výzev nejen pro učitele. Pro rodiče, kteří nejsou zvyklí dítě zahrnovat do rozhodování o něm samotném, je to nová a často velmi náročná zkušenost. Rodiče také často bývají zaskočeni nutností se před dítětem vyjadřovat otevřeně. Učitel, kromě výše zmíněných výzev, musí potlačit případnou touhu k rodiči a dítěti přistupovat z pozice nadřízenosti. Případné problémy a nedostatky by měl učitel jen popisovat, nikoliv navrhnout řešení. To náleží primárně dítěti a rodiči. Největší výzvou ovšem zůstává časová náročnost – čas si totiž musí najít nejen učitel, ale i rodiče a žáci. Pro rodiče s dítětem bývá konzultace učitel – rodič – žák otázkou půl hodiny, pro učitele zpravidla 3–4 odpolední. (Feřtek, 2012)

Náplň

Během konzultací si všechny zúčastněné strany navzájem sdělují informace o tom, jak žák postupuje ve svém vývoji a jak se chová. Dále si zúčastnění povídají o tom, jak dítě pokročilo, na co se zaměří dál a jak toho dosáhne (v dlouhodobém i krátkodobém

horizontu). Sdílení informací pomáhá jak rodičům, tak učitelům k zajišťování podmínek pro co nejoptimálnější rozvíjení dítěte ve školní oblasti. Konzultace učitel – rodič – žák jsou také místem pro získání odborných doporučení. (Poche Kargerová, 2019)

Hlavní zásady

1. Přípravenost. Během roku by učitel měl shromažďovat materiály o každém žákovi, které dává do jeho portfolia. Před schůzkou s rodiči by měl všechny vyznamenané informace a dokumenty projít a připravit si tak oporu pro hodnocení.
2. Úprava prostředí. Prostor by měl být upraven tak, aby se v něm všichni cítili jako rovnocenní partneři. Dobrým nápadem je sedět u kulatého stolu v prostředí, kde nebudou zúčastnění rušeni, nabídnout drobné občerstvení a psací potřeby.
3. Strukturování a obsah.
 - a) Učitel by se měl snažit o navození příjemné atmosféry.
 - b) Učitel by měl říct, co bude cílem a náplní konzultace učitel – rodič – žák. Je dobré se zmínit o tom, čeho žák dosáhl a nejlépe vše ukázat na jeho výtvorech. Možností je také dát rodičům před konzultací učitel – rodič – žák portfolio na doma k prolistování s přiloženými otázkami ke zodpovězení. Pokud jsou nějaké informace vnímány odlišně, je třeba o nich otevřít diskuzi.
 - c) Dále učitel může otevřít téma chování žáka a jak podpořit dobré chování. U tohoto tématu je vhodné opět otevřít diskuzi.
 - d) Na závěr je dobré společně stanovit a pojmenovat výzvy a cíle pro žáka, a jakými způsoby budou naplňovány. (Poche Kargerová, 2019)

4 Shrnutí teoretické části

Hlavním cílem teoretické části práce bylo vymezit pojem začínající učitel a problémy, se kterými se potýká, zmapovat kolegiální podporu (nejen) začínajících učitelů a její formy, dále pak vymezit pojem komunikace, a to jak obecně, tak ve vztahu k rodině žáka. V neposlední řadě pak pro mě byla klíčové získat vhled do oblasti spolupráce s rodinou, a to primárně v oblastech třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák. V následujících odstavcích nabízím shrnutí nejdůležitějších poznatků teoretické části práce, které poslouží jako základ pro část praktickou.

Za začínajícího učitele většinou považujeme dle Pedagogického slovníku od Průchy (2003, s. 306) toho, kdo *má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*. Běžně je toto začátečnické období stanovováno na 5 let praxe v oboru (Průcha et al., 2003).

Výzkum diplomantky Moniky Hellerové (2020) ukázal, že 45 % začínajících učitelů se necítilo být po absolvování vysoké školy připraveno na výkon svého povolání. Stejný výzkum ukázal, že řada začínajících pedagogů čelí po nástupu do praxe různým výzvám, a na množství činností se necítí být připravena. Nejdůležitějším zjištěním pro zaměření mé práce bylo, že 57,3 % dotázaných označilo komunikaci s rodiči za nejnáročnější činnost na začátku profesní dráhy (více respondentů zaškrtnulo už jen oblast administrativy) (Hellerová, 2020).

Nejen začínající učitelé mají možnost využít jednu z forem kolegiální podpory, která většinou bývá velmi pestrá a je možné ji realizovat s různým počtem lidí od jednotlivců až po celý učitelský sbor. Mezi její nejčastější podoby patří například vzájemné hospitace v hodinách, mentoring nebo společné plánování výuky. Další oblíbenou podporou začínajících učitelů je přidělení uvádějícího učitele. Důležitým uvědoměním však je, že ačkoliv popularita kolegiální podpory v ČR roste, stále je na ní nahlíženo spíše jako na nadstandard (Lazarová, 2005; Václavíková, 2001).

Zdárná komunikace s rodinou se odvíjí primárně od toho, jak je pedagog komunikačně zdatný. Minimum lidí je nadaných na komunikaci „od přírody“, a tak je třeba komunikaci trénovat (Čapek et al., 2017). Schopnost dobře komunikovat ovšem nestačí. Důležité je také pracovat s tím, co rodiče od vztahu s učitelem potřebují a očekávají. Z různých

výzkumů (Čapek, 2017; Felcmanová, 2013) vyplynulo, že rodiče očekávají, že jim důležité věci budou sdělovány v předstihu, jejich návrhy budou zapracovávány, jejich dítě bude v bezpečí a spokojené, že budou dostávat informace o tom, jak vzdělávání funguje a co vše je pro ně škola schopna udělat, dále pak potřebují s pedagogem vzájemně nastavit hranice.

Rodina a komunita je také jedním ze standardů programu Začít spolu, takže spolupráce a komunikace s rodinou je v tomto programu jasně zakotvena v podobě představy o kvalitě, ke které by měl pedagog směřovat. Rodina je totiž v tomto programu vnímána jako neoddělitelná součást vzdělávacího procesu žáka. (Poche Kargerová, 2019)

Dále uvádím argumenty pro spolupráci s rodinou. Je důležité myslet na to, že hlavním argumentem pro spolupráci s rodinou je fakt, že rodiče jsou zodpovědní za výchovu jejich dítěte, mají právo být informováni o dění ve škole a o tom, jak jejich dítě prospívá. Další argumenty pro spolupráci jsou, že rodič může učiteli poskytnout cennou informaci o dítěti, že ze vztahu těží všechny strany a díky tomu rostou a že rodiče jsou si se školou rovni a měli by se k sobě navzájem chovat jako partneři. (Čapek, 2013)

V neposlední řadě se věnuji formám spolupráce s rodinou, zejména pak třídním schůzkám a konzultacím učitel – rodič – žák. V programu Začít spolu jsou totiž tyto dvě formy komunikace s rodinou důležité stejným dílem, avšak slouží k jiným účelům (Poche Kargerová, 2019). Oběma těmito formám se budu blíže věnovat v praktické části práce.

II. Praktická část

1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mé diplomové práce je zmapovat třídní schůzky začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ Angel. Zjistit, co začínající učitelé promýšleli před první třídní schůzkou s rodiči, jak proběhla její realizace, co bylo náročné a co se jim osvědčilo. Dalším cílem je zmapovat konzultace učitel – rodič – žák s pomocí rozhovorů s vybranými učitelkami, která se konzultacím učitel – rodič – žák věnuje již řadu let. Nakonec zjistím od rodičů žáků, jaká měli očekávání od konzultací učitel – rodič – žák a zda byla naplněna, případně co jim konzultace učitel – rodič – žák přináší a v čem případně vidí prostor pro zlepšení.

ZŠ Angel jsem si mimo jiné vybrala i proto, že na ní funguje vzájemná kolegiální podpora (zejména začínajících učitelů). Jedním z cílů je tedy i zmapování této podpory a její efektivity v rámci budování funkčního systému pro jednotný rámec kvality v oblasti spolupráce rodiny a školy.

Získaná data budou dále zpracována a vyhodnocena za účelem vytvoření souboru doporučení pro plánování a vedení třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák.

1.1 Výzkumné otázky

Na základě vytyčených cílů jsem si formulovala několik výzkumných otázek, na které bych měla skrze empirické šetření získat odpovědi.

1. Do jaké míry se začínající učitelé cítí být připraveni na třídní schůzky?
2. Jaká podpora se začínajícím učitelům nejvíce osvědčila? Kdo jim v této oblasti nejvíce pomohl (případně co)?
3. Co musí začínající učitel řešit v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák jakožto komunikačními platformami?
4. Co pro začínající učitele bylo během třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák výzvou nebo se jevilo jako náročné?
5. Co se začínajícím učitelům po realizované první třídní schůzce a konzultaci učitel – rodič – žák osvědčilo?
6. Jaké výhody a nevýhody představují konzultace učitel – rodič – žák pro učitele oproti třídním schůzkám?

7. Jaký přínos mají konzultace učitel – rodič – žák pro všechny zúčastněné strany?

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Výzkumné metody

V praktické části diplomové práce jsem pro sběr dat zvolila kvalitativní výzkumný přístup, a to zejména z toho důvodu, že na rozdíl od kvantitativního výzkumného přístupu, pro který je charakteristické číselné vyjádření údajů (počet, míra atd.), umožňuje popsání jevů ve slovním provedení, které více než s počty pracuje s významem toho, co daný respondent říká (Gavora, 2000). Získání co možná nejužitečnějších, slovních odpovědí je pro charakter mé práce stěžejní.

2.1.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkumný přístup je v práci realizován skrze strukturované rozhovory se začínajícími učitelkami a rodiči žáků. Rozhovory jsem sestavila celkem tři – první se týká první třídní schůzky a obsahuje celkem 15 otázek, z nichž některé byly inspirovány otázkami z diplomové práce diplomantky Anny Vlčkové (2018), druhý se týká první konzultace učitel – rodič – žák a obsahuje 16 otázek, a třetí byl sestaven pro rodiče žáků, který s nimi byl proveden bezprostředně po konzultaci se zkušenou učitelkou H.

Rozhovor o první třídní schůzce se začínajícími učitelkami

1. Cítila jste se být připravena na první třídní schůzku? Pokud ne, kde jste hledala pomoc či informace?
2. Co vám pomohlo se na schůzku připravit a získat tak jistotu?
3. Vzpomeňte si prosím na Vaši první třídní schůzku. Co jste před ní řešila?
4. Co pro Vás bylo největší výzvou?
5. Bylo něco, z čeho jste měla v souvislosti se třídní schůzkou strach?
6. Řešila jste nějak úpravu prostředí, případně občerstvení na třídní schůzky?
7. Jaká byla atmosféra třídní schůzky? Proměňovala se nějak?
8. Jak jste se během schůzky cítila?
9. Jak třídní schůzka probíhala?
10. Získala jste od rodičů po třídní schůzce zpětnou vazbu? Pokud ano, jakou?

11. Je něco, co se Vám velmi dobře podařilo zvládnout a jste na to pyšná?
12. Je naopak něco, co Vás na první schůzce překvapilo nebo jste si s tím nevěděla rady?
13. Co by mělo být na seznamu přípravy pro třídní schůzky?
14. Kdybyste mohla dát jednu radu učiteli, kterého za krátkou dobu čekají jeho první třídní schůzky. Co by to bylo?
15. Jaký scénář třídní schůzky se vám osvědčil?

Rozhovor o první konzultaci se začínajícími učitelkami

1. Kde jste před prvními konzultacemi učitel – rodič – žák hledala pomoc a podporu?
2. Co Vám nejvíce pomohlo získat jistotu?
3. Co zejména jste řešila před prvními konzultacemi učitel – rodič – žák?
4. Co pro Vás bylo největší výzvou?
5. Měla jste z něčeho v souvislosti s konzultacemi učitel – rodič – žák strach? Z čeho?
6. Řešila jste nějak úpravu prostředí nebo občerstvení?
7. Jaká byla atmosféra prvních konzultací učitel – rodič – žák?
8. Jak konzultace učitel – rodič – žák probíhala?
9. Jak reagovali na konzultaci rodiče? Získala jste od nich zpětnou vazbu?
10. Je něco, co se Vám podařilo velmi dobře zvládnout a jste na to pyšná?
11. Bylo něco, co Vás zaskočilo nebo jste si s tím nevěděla rady?
12. Jakým způsobem plánujete konzultace učitel – rodič – žák?
13. Jsou aktivity nebo činnosti, které jsou stěžejní a zařazujete je pravidelně? Jaké?
14. Osvědčil se Vám při plánování nějaký postup? Jaký?
15. Jaké vidíte výhody a nevýhody konzultací učitel – rodič – žák oproti klasickým třídním schůzkám?
16. V čem vidíte největší přínos konzultací učitel – rodič – žák pro žáky/pro rodiče/pro Vás?

Rozhovor o konzultacích učitel – rodič – žák s rodiči

1. Mluvíte doma o konzultaci učitel – rodič – žák předem? Pokud ano, co v souvislosti s ní řešíte, připravujete se na ni?
2. Jak se ohledně konzultací učitel – rodič – žák většinou cítí Vaše dítě?
3. Jaká byla Vaše očekávání od konzultací učitel – rodič – žák?
4. Splnila se Vaše očekávání?
5. V čem vidíte přínos konzultací učitel – rodič – žák pro Vás?
6. V čem vidíte přínos pro Vaše dítě?
7. Jaký si myslíte, že mají konzultace učitel – rodič – žák přínos pro učitele?
8. Jaké výhody a nevýhody mají podle Vás konzultace učitel – rodič – žák oproti klasickým třídním schůzkám?
9. Překvapilo Vás něco (mile/nemile) na konzultaci učitel – rodič – žák?
10. Máte nějaké návrhy, připomínky k průběhu či obsahu konzultace učitel – rodič – žák?

Rozhovory jsem provedla v období od dubna do září 2020. S rodiči byl rozhovor realizován osobně po konzultaci v červnu. Rozhovory s učitelkami byly realizovány skrze videohovor v Google Meet a v průměru každý trval půl hodiny.

Aby byla zachována etika výzkumu, každý respondent byl předem seznámen s tím, jak bude rozhovor probíhat a jaké otázky obsahuje. Během každého rozhovoru byl se souhlasem dotazovaného pořízen audiozáznam, který jsem použila pro přepsání rozhovoru a další zpracování.

Jako velkou výhodou výzkumné metody, kterou jsem zvolila, vidím možnost hlubšího proniknutí do konkrétních událostí a bližší pochopení názorů a stanovisek. Některé z otázek, zejména ty cílící na emoce, sloužily primárně pro co největší možné ponoření dotazovaného do proběhlé situace. Nejsou tedy pro práci stěžejní a nebudou dále zpracovávány, ale sloužily k lepšímu vyvolání vzpomínek.

2.2 Výzkumný vzorek

2.2.1 Škola

ZŠ Angel jsem si vybrala jako cílovou školu pro praktickou část mé diplomové práce zejména ze dvou důvodů:

1. Funkční systém kolegiální podpory, a to zejména u začínajících učitelů.
2. Škola se řídí programem Začít spolu, který má jasně zakotvené standardy komunikace s rodinou, kterými by se učitelé měli řídit. Na třídní schůzky i konzultace učitel – rodič – žák nahlíží jako na dvě různé komunikační platformy, které jsou stejně důležité, ale každá slouží k předávání jiného typu informací.

2.2.2 Učitelé

Výběr učitelů byl podmíněn zejména třemi faktory:

1. Dotazovaný musel být učitelem na ZŠ Angel.
2. Musel být třídním učitelem, a to konkrétně na 1. stupni.
3. Učitel se v praxi ve svém oboru musel pohybovat nejdéle 5 let.

Charakteristika výzkumného vzorku

Z důvodu jasnějšího vyvození výsledků, uvádím stručnou charakteristiku učitelek, se kterými byl rozhovor proveden. Zaměřím se především na počet let v praxi, případně věk, pokud respondentce nevdal zmínit a vzdělání. Jelikož jsou všechny učitelky ze ZŠ Angel, pro zachování co největší anonymity jsem zvolila jen několik základních, avšak stěžejních, informací, abych co nejvíce snížila šanci na jejich identifikaci.

Pro oba rozhovory byly osloveny začínající učitelky ze ZŠ Angel. Rozhovoru týkajícího se první třídní schůzky se zúčastnily všechny a dále budou v textu pojmenovány jako *Paní učitelka A–F*, avšak rozhovoru týkající se první třídní schůzky se zúčastnily pouze 4 učitelky (a to konkrétně *Paní učitelka A, C, D, G*). To, že se druhého rozhovoru zúčastnilo menší množství učitelek, nebyl záměr. Pro oba rozhovory byla oslovena stejná cílová skupina. Data o konzultacích učitel – rodič – žák byla doplněna o částí rozhovoru realizovaném se zkušenou učitelkou a mentorkou začínajících učitelů na ZŠ Angel, která bude dále v textu pojmenována *Paní učitelka H*.

Paní učitelka A

Paní učitelce je 28 let, na ZŠ Angel učí 1. rokem. Předtím učila na komunitní škole v zahraničí 1, 5 roku 1.-3. třídu a 4.-5. třídu. Má řádně ukončené vzdělání v oboru na pedagogické fakultě.

Paní učitelka B

Respondentce je 26 let a nyní učí třetím rokem na 1. stupni na ZŠ Angel. Má řádně ukončené studium na pedagogické fakultě.

Paní učitelka C

Paní učitelce je 25 let a nyní ukončuje svůj první rok praxe na 1. stupni na ZŠ Angel. Má řádně ukončené studium na pedagogické fakultě.

Paní učitelka D

Respondentce je 26 let a do praxe nastoupila po řádném ukončení pedagogické fakulty. Nyní se v oboru pohybuje druhým rokem na 1. stupni na ZŠ Angel.

Paní učitelka E

Respondentka se o sobě rozhodla neposkytnout žádné bližší údaje. Víím o ní tedy pouze to, že je začínající učitel do 5 let praxe a učí na ZŠ Angel na 1. stupni.

Paní učitelka F

Paní učitelka se pohybuje na 1. stupni na ZŠ Angel 5. rokem, předtím delší dobu pracovala mimo obor (v logistice). První 3 roky pracovala jako asistent pedagoga, poté nastoupila jako třídní učitelka v 1. třídě. Nyní je na své pozici druhým rokem. Studium si dodělává na pedagogické fakultě dálkovou formou taktéž druhým rokem.

Paní učitelka G

Respondentce je 30 let, před dvěma roky řádně ukončila studium na pedagogické fakultě a nyní ukončuje 5. rok praxe na 1. stupni ZŠ Angel.

Paní učitelka H

Ačkoliv se nejedná o začínající, nýbrž zkušenou, paní učitelku, její úhel pohledu byl pro tuto práci stěžejní, jelikož se věnuje kolegiální podpoře a mentorování začínajících učitelů na ZŠ Angel. Díky rozhovoru s ní jsem získala informace o konzultacích učitel – rodič – žák, o kterých se ostatní paní učitelky zmínily jen okrajově, avšak byly důležité pro psaní metodického postupu pro vedení konzultací učitel – rodič – žák.

2.2.3 Rodiče

Rozhovory byly provedeny celkem s 8 rodiči po konzultaci s třídní učitelkou (Paní učitelkou H) za účelem získání hlubšího vhledu do problematiky a názoru další strany. Jelikož konzultace učitel – rodič – žák probíhaly během koronavirové krize, byl tomu jejich obsah i průběh přizpůsoben. S rodiči jsme se před rozhovorem domluvili na naprosté anonymitě jejich odpovědí, a tak budou v textu jejich jména zastoupena pouze označením *Rodič 1, Rodič 2 apod.*

3 Výsledky výzkumu

Data byla vyhodnocována na základě získaných dat za pomoci poznatků získaných z teoretické části této práce. Vyhodnocení výzkumných otázek je doplněno o části rozhovorů jasně popisující daný jev.

3.1 Analýza a interpretace získaných dat

3.1.1 Míra připravenosti na první třídní schůzky

V tomto bodě se učitelky jednohlasně shodly na tom, že se připravené necítily. Pro každou z nich to byla zcela nová zkušenost, kterou není možné si vyzkoušet během studia na vysoké škole.

Paní učitelka A: *„Pro mě to bylo nové a cítila jsem se být připravená, až když jsem stála před rodiči.“*

Paní učitelka F: *„Na první třídní schůzku jsem se připravila, protože to byla úplně první zkušenost v tomto směru.“*

Některé učitelky také ve spojitosti s pocity před prvními třídními schůzkami popisovala stres a strach z toho, co by se mohlo přihodit. Paní učitelka D uvedla: *„Sama za sebe mohu říct, že jsem z toho měla strach, z toho, co se vlastně může stát, co mám od toho čekat a na co se mám připravit. Bylo to náročný.“* Paní učitelka C odpověděla obdobně: *„Samozřejmě jsem se toho hrozně obávala. Bála jsem se představy, že budu vystupovat před tolika rodiči a bude to pro mě úplně nové.“*

Učitelky B a E pouze uvedly, že se necítily být připravené, ale bez zdůvodnění a bližších informací.

3.1.2 Osvědčená podpora začínajících učitelů

Jak už jsem nastínila v teoretické části mé práce, na ZŠ Angel funguje kolegiální podpora, jejíž funkčnost a přínos jsou body, které byly mezi cílovými oblastmi mého zkoumání. Dotazované učitelky nezávisle na sobě uvedly, že jim před první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák pomohly právě různé formy kolegiální podpory.

➤ Konzultace s mentorem/uvádějícím učitelem

Pět učitelek uvedlo, že jim nejvíce pomohlo konzultovat své otázky s mentorem/uvádějícím učitelem, který jim byl přidělen na počátku jejich profesní dráhy. Paní učitelka A řekla: „*Mně pomohl rozhovor s J. (pozn. aut.: mentorka).*“ Paní učitelka D uvedla: „*Mně hodně pomohlo, že jsem měla osobní mentorku, kterou mi dělala J., a tím pádem od ní jsem měla veškeré ty informace, které jsem potřebovala.*“ Zároveň ale dodala, že je vhodné za mentorem chodit již s konkrétními otázkami po tom, co si učitel udělá základní osnovu toho, co vlastně chce rodičům sdělit: „*Já jsem si udělala seznam, který jsem si rozdělila na sekci, kterou rodičům musím sdělit a na sekci, kterou rodičům chci sdělit sama za sebe a za chod té naší třídy. To mi pomohlo udělat si takový brainstorming, jak by se ty věci, které potřebuji rodičům sdělit, mohly rozdělit. Od toho jsem se „odpíchla“. Konzultací s J. a mým vlastním brainstormingem, o čem by ta schůzka mohla být, co je potřeba říct a co chci já říct.*“ Paní učitelka F uvedla, že pomoc hledala jak u kolegů, tak u uvádějícího učitele: „*Informace jsem hledala u zkušených kolegů a samozřejmě i u uvádějící učitelky, která mi hodně informací řekla.*“ Paní učitelka G popsala zajímavý jev, kdy měla k dispozici nejen uvádějícího učitele pro sebe, ale i pro celou skupinu začínajících učitelek: „*Já jsem měla svoji uvádějící učitelku, která mi řekla, co se ode mě čeká plus, protože jsme všechny v těch prvních třídách byly začínající učitelky, tak jsme měly ještě bonusovou paní učitelku, která nám poskytovala metodickou oporu. Ukazovala nám, co dělá ona, jak to můžeme pojmout a udělat to příjemné pro nás i pro děti.*“

➤ Metodická setkání

Čtyři učitelky zmínily, že jim pomohlo k utřídění myšlenek metodické setkání, na kterém vytvářely manuál k prvním třídním schůzkám a konzultacím učitel – rodič – žák. Paní učitelka A uvedla: *„My jsme týden předtím měli metodické setkání s J., tak tam jsme si nějak řekli, co asi by se tam mohlo říct, ale vlastně ti nikdo závazně neřekne, co musíš říct a co je to podstatné.“* Z tohoto výroku je patrné, že by výše zmíněná učitelka při metodickém setkání uvítala, kdyby jim byly podávány konkrétní informace o tom, co na třídních schůzkách a konzultacích učitel – rodič – žák řešit. Paní učitelka C zmínila setkání s vedením, které ovšem bylo vedeno v duchu metodického setkání: *„Vedení školy bylo velmi otevřené všem mým dotazům a hrozně mi pomohlo, že s kolegyněmi, se kterými jsem nastupovala do 1. ročníku, jsme měly u vedení schůzku, na které jsme se připravovaly na to, jak to bude probíhat, co se vše musí vyřešit, takže všechny dotazy, které jsem měla, byly zodpovězeny.“* Paní učitelka F uvedla, že jí pomohlo podílet se na tvoření manuálu pro začínající učitele a čerpat na metodických skupinách: *„A potom se ve škole v tu dobu zrovna tvořil manuál pro začínající učitele, vedla to J., takže jsme se společně podíleli na tvorbě toho manuálu. A pak jsem čerpala na metodických skupinách od kolegů, kteří vedli paralelní třídy v tom ročníku.“*

➤ Informace od zkušenějších kolegů

Čtyři učitelky uvedly, že jim přišlo přínosné se poradit se „zkušenějšími kolegy“. Paní učitelka A na otázku *Co vám pomohlo se na schůzku připravit a získat tak jistotu?* odpověděla: *„Zkušenější kolegyně ti předají nějakou zkušenost, co by si tam asi tak měl říct, a pak sepsání si programu.“* Paní učitelka C viděla v kolegyních nejen zdroj rady, ale i podpory: *„Určitě podpora od kolegyň, které už byly zkušené a které mi mohly říct nějaké tipy a podpořit mě.“* Paní učitelka E uvedla: *„Informace a zkušenosti jiných kolegů.“* Paní učitelka F uvedla kombinaci rad kolegů a zamyšlení se nad tím, co ona jako matka chtěla vědět: *„Pomohli mi kolegové a pak jsem si sepsala body toho, co by na té schůzce mělo zaznít a tam jsem čerpala i sama od sebe, když jsem šla na 1. třídní schůzku svému prvňáčkovi.“*

3.1.3 Co je řešeno v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák

Po pečlivém přečtení všech odpovědí jsem odpovědi rozdělila do tří kategorií, do kterých získaná data nejvíce spadala.

➤ Třídní schůzky

Informace

Každá z učitelek aspoň v nějaké podobě zmínila, že se zabývala shromažďováním informací a to, jakým způsobem je podá. Například paní učitelka B uvedla, že řešila zejména organizační věci. Paní učitelka E uvedla, že zjišťovala informace, ale zároveň se zabývala tím, aby jí nějaký dotaz nezaskočil: „*Jestli mám dostatek informací např. od vedení školy, jestli mě nezaskočí nějaké dotazy rodičů, jestli mi bude dobře rozumět.*“ Paní učitelka F odpověděla: „*Určitě, abych na ní byla připravená a abych měla dostatek písemných podkladů, kterých se můžu držet.*“ Paní učitelka C odpověděla již konkrétněji: „*Organizační věci. Jak bude probíhat první den školy a co si mají děti připravit. Měli jsme jim i připravit zvací dopisy, takže pak dětem chodily i zvací dopisy do 1. třídy.*“ Paní učitelka D mimo konkrétní věci, které je potřeba zjišťovat uvedla i tip na to, co udělat při přebírání třídy: „*Řešila jsem věci, které chce škola, abych sdělila, jestli mi mezi nimi něco nechybí a řešila jsem hodně třeba organizaci třídního fondu, školu v přírodě a pravidla třídy a jejich dodržování. To byly pro mě nejtěžší věci, které jsem řešila. Třeba u toho třídního fondu, tam je potřeba vycházet z toho, když přebíráš nějakou třídu, jak to měl zorganizované tvůj předchůdce, aby rodiče nebyli zmatení... Je třeba si zjišťovat informace o věcech, které byly zavedené přede mnou. To je taky hodně cenná věc.*“

Příprava

Tři učitelky uvedly, že poctivá příprava byla hlavním faktorem ovlivňujícím míru pocitu připravenosti. Příkladem je paní učitelka A, která odpověděla: „*Já jsem se snažila řešit, abych měla všechny ty informace, protože nemám ráda, když se tě někdo ptá na nějakou informaci a nevíš na ní odpověď. Já jsem tam byla nově a nevěděla jsem nic, nicméně rodiče byli vstřícní. Když jsem něco nevěděla, řekla jsem jim, že si to zjistím. Akorát další problém je, že nevíš, kdo se tě ptá, protože ty rodiče neznáš.*“ Paní učitelka C také uvedla přípravu jako podstatnou: „*Měla sepsané body, co jim vše musím říct. Ta příprava je také důležitá.*“ Paní učitelka F dokonce čerpala z osobní zkušenosti, jelikož už je sama matkou:

„Řekla jsem si, co potřebuje každý rodič vědět a podle toho jsem si sestavila harmonogram třídní schůzky.“

Nastavení vztahu s rodiči

Některé učitelky dokonce uváděly, že řešily konkrétní činnosti pro navázání vztahu s rodiči a budování prvního dojmu. Paní učitelka F uvedla: *„Pak mi záleželo na tom, abych byla včas na správném místě, abych mohla přivítat všechny rodiče. A aby vznikly první dojmy.“*

Paní učitelka B dokonce řešila nastavení hranic: *„Co říct rodičům, abych si je nepustila příliš k tělu.“*

➤ Konzultace učitel – rodič – žák

Ačkoliv jsou třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák rovnocenně důležité, jejich forma a účel bývají jiné. V tom se také odráží fakt, že učitelé ve spojitosti s prvními konzultacemi učitel – rodič – žák řešili jiné věci.

Čas

Během rozhovorů jsem zjistila, že jelikož musí učitel během relativně krátkého časového úseku (většinou během jednoho týdne) stihnout konzultaci s rodiči všech svých žáků, stanovuje si časový limit na jednu konzultaci na 15-20 minut. Velmi snadno se tedy může stát, že učitel jednu z konzultací učitel – rodič – žák protáhne, a tím se mu posunou další. Z následujících odpovědí na otázku *Co zejména jste řešila před prvními konzultacemi učitel – rodič – žák?* je patrné, že dodržení času na konzultacích učitel – rodič – žák byla velká výzva. Paní učitelka A uvedla: *„Já jsem řešila, aby to nějak proběhlo a abych dodržela timing, což jsem nedodržela, takže toho jsem se asi nejvíc bála.“* Paní učitelka C odpověděla: *„Řešily jsme také, jestli se to stihne časově.“* Paní učitelka F uvedla: *„Řešila jsem, jak to načasovat. Měli jsme 15 minut a hodně se přetahovalo.“*

Obsah

Dalším, neméně důležitým, bodem k řešení bylo pro učitelky to, co by se na konzultaci mělo odehrávat. Paní učitelka D uvedla, co řešila ona: *„Formu konzultace, co vše nesmím opomenout řešit – vzdělávací cíle, chování, s čím bude dítě a rodič odcházet.“*

Prostor pro vyjádření

Dále se učitelky potýkaly s tím, jak konzultaci nastavit, aby měli všichni stejný prostor pro vyjádření všechny tři zúčastněné strany. To dokazuje výrok paní učitelky C: „*Jak nechávat mluvit to dítě a toho rodiče, kolik jim dát prostoru.*“

3.1.4 Výzvy prvních třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák

➤ Třídní schůzky

Každá z respondentek řešila v souvislosti s první třídní schůzkou něco trochu jiného, ale v zásadě se všechny obavy a výzvy, které řešily, týkaly interakce s rodinou. Ta může být (a většinou je) pro začínající učitele stresující.

Postavit se před rodiče

Většina respondentek zmínila, že pro ně byla velkou výzvou interakce s rodiči žáků. Paní učitelka A uvedla: „*Největší výzvou pro mě bylo stoupnout si před rodiče a začít, protože oni byli natěšení na mě, jak já vypadám a jak budu mluvit. Ale musíš ty rodiče brát jako že jste spolupracovníci a máte společný cíl.*“ Paní učitelka C odpověděla velmi obdobně: „*Určitě ti rodiče. Postavit se před ně a začít něco říkat. Je to jiné než si stoupnout před děti, jsou to větší nervy.*“ Paní učitelka D do detailu vystihla podstatu toho, proč pro ni jako pro začínající učitelku bylo náročné se postavit před rodiče: „*Překonat nervozitu a necítit se jako malá školačka. Přesvědčit sama sebe, že jsem člověk na správném místě a tím pádem mít tu možnost o tom pak také přesvědčit rodiče a získat si jejich důvěru. To byla největší výzva, protože my, mladí učitelé, se potýkáme s tím, že často potkáváme rodiče, kteří jsou minimálně i o 10 let starší, než jsme my. Takže i nějakou autoritu je třeba mít a získat si vážnost u rodičů, aby ty věci, které jim říkám nebrali na lehkou váhu.*“

Představy o reakci rodičů

Některé respondentky uvedly, že měly obavy z interakce s rodiči ve specifických situacích. Například paní učitelka B uvedla: „*Velkou výzvu pro mě představoval jeden žák, který byl cukrovkář. Rodiče za mnou hned po třídní schůzce přišli a začali mi dávat instrukce. Já jsem ale nevěděla, jak a jestli jim říct, že nemám pocit, že to zvládnou.*“ Paní učitelka F odpověděla: „*Původně tu třídu, kterou vedu, měla vést jiná paní učitelka, ale ta dala během prázdnin vědět, že nenastoupí. Ale už předtím byly schůzky budoucích prvňáků*

a tam byl někdo jiný než já. Určitě rodiče čekali tu učitelku, která tam byla v červnu, a najednou tam byl někdo jiný. Největší výzvou bylo, aby to pro ně nebylo zklamání.“ Z tohoto výroku je patrné, že se velmi obávala toho, jak na ni rodiče budou reagovat, když už ve svých představách počítali s jinou paní učitelkou. Paní učitelka F jako výzvu uvedla: *„Potřeba nebo touha to zvládnout, případně sama si obhájit před rodiči své názory a jejich smysl.*“ Je tedy patrné, že výzvou pro ni bylo stát si za svými názory a umět je argumentovat.

➤ **Konzultace učitel – rodič – žák**

Vytvoření dostatečného prostoru pro vyjádření všech stran

Celkem tři učitelky odpověděly, že pro ně největší výzvou bylo vytvořit prostor, ve kterém by se všechny zúčastněné strany stihly za tak krátký čas vyjádřit. Paní učitelka A na konto toho uvedla: *„Největší výzvou pro mě bylo vůbec vést tu konzultaci a být mentorem tak, aby měl prostor i ten žák i ten rodič, protože já jsem ty rodiče do té doby skoro neznala. Takže vést to, aby to bylo přínosné pro všechny.*“ Paní učitelka G odpověděla: *„Neutíkat, nechat mluvit dítě, ale i rodiče. Byla to pro mě první příležitost zjistit, jak jsou se mnou rodiče spokojení.*“ Je tedy zřejmé, že pro ni konzultace učitel – rodič – žák byla i místem, kde mohla vůbec prvně od rodičů získat zpětnou vazbu na svou práci.

Formulování otázek a stanovení cíle

Jako výzvu uvedla paní učitelka D: *„Formulovat a klást otázky, které co nejlépe vystihnou dosaženou znalost žáků. Nebylo také snadné pracovat s dětmi introvertními a dětmi, které potřebují na věci více času.*“ Z tohoto výroku vyplývá, že pro ni bylo náročné nejen kladení správných otázek, ale i práce s časem u dětí, které potřebují více času na přemýšlení.

Čas

Tento bod se již objevil v otázce o tom, co musely paní učitelky řešit v souvislosti s první konzultací učitel – rodič – žák, a promítl se i do oblasti výzev. Paní učitelka G jako největší výzvu uvedla: *„Probrat vše v tom mále času, který nám byl dán.*“ Paní učitelka C

podrobněji popsala průběh konzultace učitel – rodič – žák z hlediska času: „*Asi ten čas, protože jsem zjišťovala na těch konzultacích, že se to nestíhá a čas vyhrazený na přestávku využívám spíš na konzultaci.*“

3.1.5 Osvědčené postupy pro realizaci třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák

➤ Třídní schůzka

1. Strukturovaná příprava a shromažďování informací

Stejně jako se učitel připravuje na hodiny se žáky, ani na setkání s rodiči nelze jít nepřipraven a je vhodné si pečlivě připravit strukturu a zjistit informace od vedení školy, které musí na rodičovském setkání zaznít. Dotazované paní učitelky zmiňovaly přípravu na třídní schůzky jako jejich velmi důležitou součást. Na následujících řádcích jsou úryvky z rozhovoru, které se týkají struktury třídní schůzky a zjišťování informací:

Paní učitelka A: „*Pro mě to bylo nové a cítila jsem se být připravená, až když jsem stála před rodiči. Do té doby jsme dostávali na poslední chvíli všechny informace, co máme těm rodičům říct, co by měla obsahovat ta třídní schůzka. My jsme týden předtím měli metodické setkání s J., tak tam jsme si nějak řekli, co asi by se tam mohlo říct, ale vlastně ti nikdo závazně neřekne, co musíš říct a co je to podstatné. [...] Já myslím, že se mi podařilo hezky sestavit plán třídní schůzky, protože jsem nevěděla, o čem má člověk mluvit víc a dřív a co rodiče bude zajímat. Spousta věcí se dá poslat e-mailem, ale ta první třídní schůzka byla od toho, abychom se seznámili s rodiči, navázali kontakt a vazbu.*“

Paní učitelka C: „*Pro mě je důležitá příprava a ten čas na to, abych si tu přípravu udělala a dokázala se vcítit do rodiče, který tam jde a má nějaké otázky a očekávání. Takže jsem se do toho snažila vcítit, i když děti nemám a je to obtížnější. Myslím si, že i to pomůže, aby se člověk připravil na všechno.*“

Paní učitelka D: „*Mně pomohlo si vytvořit základní osnovu toho, co chci rodičům sdělit předtím, než jsem to konzultovala s J. (mentorka, pozn. aut.). Já jsem si udělala seznam, který jsem si rozdělila na sekci, kterou rodičům musím sdělit a na sekci, kterou rodičům chci sdělit sama za sebe a za chod té naší třídy. To mi pomohlo udělat si takový brainstorming, jak by se ty věci, které potřebuji rodičům sdělit, mohly rozdělit. Od toho*

jsem se „odpíchla“. Konzultací s J. a mým vlastním brainstormingem, o čem by ta schůzka mohla být, co je potřeba říct a co chci já říct. [...] Řešila jsem věci, které chce škola, abych sdělila, jestli mi mezi nimi něco nechybí a řešila jsem hodně třeba organizaci třídního fondu, školu v přírodě a pravidla třídy a jejich dodržování. To byly pro mě nejtěžší věci, které jsem řešila. Třeba u toho třídního fondu, tam je potřeba vycházet z toho, když přebíráš nějakou třídu, jak to měl zorganizované tvůj předchůdce, aby rodiče nebyli zmatení. Je třeba si zjišťovat informace o věcech, které byly zavedené přede mnou. To je taky hodně cenná věc.“

Paní učitelka E: *„Seřadit si body, jak je chci projednávat, podle důležitosti.“*

Paní učitelka F: *„Určitě bylo důležité, abych na byla připravená a abych měla dostatek písemných podkladů, kterých se můžu držet. [...] Jako třídní učitelka 1. třídy jsem měla přichystané informace pro rodiče, co budou děti potřebovat do školy, jaké přesně pomůcky nakoupit nebo co nekupovat. Pak rodiče zajímá organizace obědů. Také jsme řešili školu v přírodě, na to jsem musela znát odpovědi, hlasovali jsme, jestli se má škola v přírodě konat. Pak jak funguje družina, jaký budeme mít rozvrh. Hlavně organizační věci.“*

2. Vhodný začátek a představení se

Jelikož se jedná o možná úplně první přímý kontakt s rodiči, každá z učitelek si uvědomovala důležitost vhodného otevření třídní schůzky. Některé navrhovaly pouze pozdrav a představení se, jiné i „něco navíc“. Pouze paní učitelka E nezmínila nic, co by se tohoto bodu týkalo. Zde jsou úryvky z rozhovorů odpovídající na otázku, co by mělo být součástí přípravy pro první třídní schůzku:

Paní učitelka A: *„Já si myslím, že představení se, zkušenosti, co rád dělá a třeba i historky. Dát rodičům pocit bezpečí, že tady jste pro ně.“*

Paní učitelka B: *„Já jsem je přivítala a představila jsem se znovu pro případ, že by si mě někdo z června nepamatoval.“*

Paní učitelka C: *„Každá třídní schůzka řeší něco jiného, tak to záleží. Ale určitě říct pár vlných slov na začátek a nějak to hezky otevřít.“*

Paní učitelka D: *„Nejprve bych se s rodiči pozdravila, představila se.“*

Paní učitelka F: „*Přivítám rodiče.*“

3. Řešení organizačních věcí a prostor pro dotazy

Jelikož jsou třídní schůzky spíše informačního a organizačního charakteru, učitel by si měl předem zjistit, co vše s rodiči musí vyřešit. Některé začínající učitelky v rozhovoru sdílely záležitosti, ke kterým se během třídních schůzek vyjadřovaly a stručné vyprávění toho, jak celá schůzka probíhala. Zde jsou:

Paní učitelka A: „*Já jsem pár dní dopředu pozvala rodiče e-mailem a poslala jsem jim harmonogram. Pak jsem si asi 15 minut předem pozvala třídního důvěrníka, protože mi nikdo nepředal žádné informace, žádná předchozí učitelka mi neřekla, jak to v té třídě fungovalo. Já jsem čekala, až se mi ozve třídní důvěrník a správce fondu, aby mi řekli, jak to tam fungovalo. Já jsem nevěděla, jak si to mám zařídit a co bylo vyhovující, ale ptala jsem se kolegyní. Pak už chodili rodiče, kterým jsem se představovala a pak jsem je usazovala a na stolech měli materiály. Pak jsem jim řekla informace podle plánu a ptali se mě na otázky. Nakonec za mnou mohli rodiče chodit individuálně. Ta schůzka byla od šesti a poslední rodiče odcházeli v půl deváté.*“

Paní učitelka B: „*Přivítala jsem je, představila jsem se znovu pro případ, že by si mě někdo z června nepamatoval, vyřešili jsme organizační věci, dala jsem prostor pro dotazy a pak za mnou chodili rodiče ještě individuálně.*“

Paní učitelka C: „*Nejdřív jsem měla takový úvod, kdy jsem přivítala rodiče a představila se. Také jsem se snažila jim říct, že se těším na děti a že se budu snažit udělat cokoli, aby se těm dětem tam líbilo a aby jim to šlo, ale že důležitá spolupráce s nimi a stojí to i na nich, jak to pak bude fungovat. Takže jim i třeba ukázat, že jsme otevření tomu s nimi komunikovat a spolupracovat, ale nestojí to jen na učiteli, ale i na nich. Pak jsem přešla k těm bodům a snažila jsem se to nějak provázat, aby to šlo po sobě. Řešili jsme, jak bude probíhat první den, že budeme na jiné budově, jaká bude třída, co si s sebou mají vzít, co koupit a co dostanou. Pak dát i prostor pro dotazy a ukončit to.*“

Paní učitelka D: „*Nejprve jsem se s rodiči pozdravila, představila jsem se, řešila jsem s nimi organizační věci (jak bude fungovat stravování, příchody, odchody, družina, pravidla třídy a seznámení s nimi, poplatky, pomůcky, třídní fond, úklid, výlety, nové*

učitele a důležité kontakty, nabídku kroužků, harmonogram školního roku, kdy budou prázdniny), to jsem nepředstavovala do detailů, měla jsem pro ně harmonogramy a odkaz na školní web, pak jsem řešila pochvaly, to už je z toho, co jsem chtěla říct za sebe, plány výuky, jak náročná látka nás čeká, aby měli přehled o tom, co by děti měly za časový úsek umět a v poslední řadě jsem řešila problémy, ale to už spíš individuálně. A co je u mě speciální, já vůbec neřeším prospěch na třídních schůzkách, ale je to způsobeno tím, že my máme ty tripartitní schůzky. My se scházíme v tripartitách, takže já nemám potřebu na třídních schůzkách řešit prospěch.“

Paní učitelka E: *„Na začátku probíhala podle bodů/kroků, které jsem si předem připravila, ale později se zvrtila ve žhavou diskuzi. Někteří rodiče za mnou pak přišli a omluvili se za svůj ostřejší výstup, někteří mi popřáli hodně sil a trpělivosti s jejich ratolestmi. Což bylo povzbuzující.“*

Paní učitelka F: *„Snažila jsem se držet harmonogramu, který jsem si stanovila. Na schůzce jsme volili třídního důvěrníka, takže jsem dala rodičům na výběr, jestli se chce někdo přihlásit dobrovolně nebo budeme volit. Nakonec se jedna paní přihlásila sama a dodnes je výborný třídní důvěrník, který mi pomáhá spoustu věcí mezi rodiči vykomunikovat. No a držela jsem se toho harmonogramu, abychom prošli všechny věci organizační, informační, prostě vše důležité. Domluvila jsem se se třídní důvěrníci, že bude se mnou procházet harmonogram schůzky a kontrolovat, jestli jsme na něco nezapomněli.“*

Doprovodné body k promyšlení:

➤ Úprava prostředí a občerstvení

Všechny dotazované paní učitelky na otázku, zda připravovaly na první třídní schůzku občerstvení odpověděly záporně, ale zároveň některé z nich uvedly, že to byl bod, který řešily až na dalších schůzkách. Úpravu prostředí řešila zejména paní učitelka E, která třídu i různě vyzdobila, ale s prostředím začaly některé paní učitelky (zejména A a D) experimentovat spíše až na dalších třídních schůzkách.

Paní učitelka A: *„Na první třídní schůzky jsem to neřešila. Já jsem měla ze začátku roku hnízda a ta hnízda nevyhovovala dětem, takže jsme to měnili. Jinak ty děti někde seděly,*

vytvářely si kartičky a daly si je pak na svá místa, kam si pak sedli jejich rodiče. Bylo hned vidět, jak příjemné či nepříjemné to rodičům bylo, někteří neviděli na tabuli. Na konzultaci už jsem měla i občerstvení a na další třídní schůzce seděli rodiče v kruhu na židličkách. Já vycházím z toho, jak funguje dnešní společnost, i ve firmě si lidé sedají ke kulatému stolu. A bylo to fajn.“

Paní učitelka B: „Neřešila. Akorát jsem pak při zářiové třídní schůzce vysvětlovala, co je to Začít spolu a proč jsou lavice tak „rozházené“.“

Paní učitelka C: „Byly to úplně první třídní schůzky a bylo to už v červnu. Prostředí jsem moc řešit nemohla, protože jsem byla v cizí třídě a nemohla jsem jim to tam přestavit. Ani občerstvení jsem neřešila. Člověk je tak nervózní. Myslím si, že i ti rodiče tam jdou s tím, že se chtějí dozvědět ty informace a spousta z nich pak už chtěla rychle odejít. Proto nebyl prostor a čas tohle řešit.“

Paní učitelka D: „Vůbec ne. Občerstvení ani zasedací pořádek jsem neřešila. Třeba spousta učitelů řeší zasedací pořádek, ale já jsem to nedělala. Ale postupem času jsem nad těmito věcmi začala přemýšlet.“

Paní učitelka E: „Řešila a velmi. Myslím, že se to vyplatilo. Prostředí prý působilo na rodiče velmi vstřícně. Např. uspořádání stolů, výzdoba třídy, uspořádání prací dětí...“

Paní učitelka F: „Občerstvení určitě ne. Ale máme Začít spolu, tak jsem musela stoly uspořádat tak, abychom na sebe všichni dobře viděli.“

➤ **Forma informací**

Před první třídní schůzkou je také dle některých dotázaných učitelek dobré promyslet, jakou formou získají rodiče informace, které zazní na třídní schůzce. Zda jim jsou předem či poté zasílány e-mailem, zda je tvoří učitel nebo někdo z rodičů nebo jsou všem rodičům rozdány v papírové podobě při třídní schůzce.

Paní učitelka A k tomu uvedla toto: „Já jsem měla napsaný a vytištěný scénář. Rodičům jsem ho poslala před třídní schůzkou na e-mail, takže věděli, co se bude probírat. Bohužel se ale scénář měnil za pochodu, protože se k tobě dostává spousta informací od vedení ještě ve dne třídních schůzek. Ale já jsem to pak měla vytištěné a četla jsem to z toho. Je

důležité si sednout i s ostatními učiteli a je jedno, jestli jsi zkušený učitel, ale říct si, co je důležité i s ostatními, a to tě obohacuje a dává to jasnou jednotnou strukturu všem třídním schůzkám, protože jinak jsou ty nůžky strašně rozevřené. Každý k tomu má jiný přístup. Někdo nerad sdílí a je radši zavřený ve třídě, ale já ráda sdílím a nevadí mi, když tam někoho mám a vyzývám i rodiče, aby se přišli podívat. Díky těmto schůzkám se nám podařilo zorganizovat spoustu dalších věcí.“

Co začínající učitelky radí člověku, který má brzy vést svou první třídní schůzku?

Paní učitelka A: *„Rozhodně se nebát a předstoupit sebevědomě před rodiče s jasnou strukturou, co chceš říct, a usmívat se.“*

Paní učitelka B: *„Aby si rodiče nepouštěl příliš k tělu a stanovil si jasné hranice. Že je třeba na telefonu jen v určité hodiny a jen pro určité případy.“*

Paní učitelka C: *„Určitě se připravit na všechno a mít u sebe poznámky, když člověk ztratí jistotu v průběhu, aby to měl u sebe. Zjistit si od vedení či od kolegyň, jak to v té škole funguje, protože každá škola je jiná a když člověk nastoupí do školy, taky to tam úplně nezná.“*

Paní učitelka D: *„Nebojte se. Ptejte se zkušenějších na předem připravené otázky a jejich zkušenosti. Dokáže to usnadnit schůzku, ale musíš mít konkrétní otázky. Jako teď v tomto rozhovoru ty máš připravené otázky, i v praxi je to důležité. Usnadňuješ práci učitelů. Ptát se je gró úspěchu.“*

Paní učitelka E: *„Nenechat se vyvést z míry, věřit ve své schopnosti. Každý máme svůj styl komunikace a každý jsme jiné povahy. Takže jednu situaci by více lidí řešilo různými způsoby. V tom je ta zajímavost a pestrost. Nikdy se člověk nezavděčí všem.“*

Paní učitelka F: *„Aby se nebál a soustředil se na vytvoření vztahu s rodiči, protože to je základ všeho. Děti jsou naladěné podle toho, jak o vás mluví a smýšlí rodiče. Je to znát i na pracovním prostředí, které v třídě v tu chvíli vzniká. Prostě si s nimi vytvořit lidský vztah, ne se na ně pitvořit nebo se jim lísat do přízně, všichni jsme jen lidi a nám jde o ty jejich děti.“*

➤ Konzultace učitel – rodič – žák

1. Organizační věci před konzultací učitel – rodič – žák

Učitel by měl v průběhu měsíců před konzultací učitel – rodič – žák shromažďovat informace o žácích a o tom, jak se jim daří a jestli je potřeba v souvislosti s tím na konzultaci něco řešit. Tyto informace je pak třeba před konzultací učitel – rodič – žák protříbit a odrazit se od nich v konzultaci. Paní učitelka C k tomu uvedla: *„Já jsem si předtím u každého dítěte napsala, jak se mu vede a co s rodiči a s dětmi chci řešit.“* Paní učitelka G uvedla, že s dětmi udělala předem sebehodnocení a zároveň si žáci mohli vybrat práce, na kterých pak na konzultaci ukazovali, jak se učí: *„S dětmi jsme si připravili nějaké sebehodnocení, vybrali si práce, aby ukázaly, jak se učí.“*

Dále je potřeba vypsát možné termíny konzultací učitel – rodič – žák, na které se rodiče zapisují. Paní učitelka G k tomu dodala: *„Rodiče se tedy první zapisovali na termíny, které jim vyhovují. Ať už odpoledne, nebo dopoledne před školou.“*

Z informací, které jsem získala, jsem vyvodila, že hlavním bodem konzultací učitel – rodič – žák je sebehodnocení žáka. Dotázané paní učitelky uvedly, že ho zařazují do svého programu v různé formě vždy. Učitel může dát sebehodnocení dítěti předem, aby si ho v klidu prošlo doma a na konzultaci už z něj byly vyvozovány jen závěry. Pokud dítě sebehodnocení dostane k vyplnění předem, výrazně to ušetří čas během konzultace učitel – rodič – žák. Ani pak ale není zaručeno, že tomu nebude muset být na konzultaci věnováno velké množství času. Paní učitelka C k tomu řekla: *„Domu jsem jim dala sebehodnocení, které si měli vyplnit. Nad tím jsme na konzultacích strávili hrozně moc času.“*

2. Uspořádání obsahu do stanoveného času

Oproti třídním schůzkám čelily paní učitelky v oblasti příprav jedné velké výzvě, a to naplánovat obsah konzultace učitel – rodič – žák tak, aby se vešly do krátkého času, který si pro konzultaci stanovily. Když se totiž přetáhne čas, který byl stanoven na třídní schůzku, tak to není tak velký problém, jako když se paní učitelka nevejde do času stanoveného pro konzultaci. Když se tak stane, posunou se jí všechny další naplánované konzultace učitel – rodič – žák a může tím narušit plány a další aktivity jak svoje, tak i rodičů a žáků. To, že dodržení času pro konzultaci je prioritní, dokazuje i výrok paní

učitelky D: „Vždy pro mě bylo zásadní, aby konzultace proběhla co nejefektivněji a zabrala 20-30 minut maximálně.“

3. Obsah konzultace a její průběh

Všechny dotázané paní učitelky mi popsaly průběh své konzultace učitel – rodič – žák. Tato vyprávění příkládám na následujících řádcích pro poskytnutí lepšího vhledu do toho, co přesně se na konzultacích učitel – rodič – žák odehrává. Velmi podrobnou a přehlednou výpověď o tom, co do konzultace učitel – rodič – žák patří podala paní učitelka A.

Průběh první konzultace učitel – rodič – žák paní učitelky A: „Já jsem vyšla ze třídy a otevírala jsem rodičům přes ten zvonek. Podala jsem si s nimi ruku, většinou přišla jen maminka s dítětem. Pozvala jsem je k pohoštění a pak jsem je seznámila s tím, jak ta konzultace bude probíhat. Takže ti rodiče hned věděli, co se bude dít a co se od nich a od dítěte očekává, protože ty konzultace byly najednou pojaty jiným způsobem, než na jaký byli zvyklí. Na což jsem zpětně získávala moc pěknou zpětnou vazbu.

Takže ty konzultace probíhaly tak, že já jsem měla nachystaný výstup učiva ze čtyřech předmětů, takže jsem měla češtinu, matematiku, angličtinu a ČaS, a měla jsem to zalaminované, rozstříhané v jednotlivých kelímcích jsem měla ty předměty. Řekla jsem dítěti, ať si zvolí, jakým kelímkem chce začít, takže si každý zvolil podle toho, co mu šlo. A rozdělovali to na číselné ose 1-5 podle toho, co by si dali z toho předmětu a podle toho, jak cítí, že ovládají to učivo, a tam se vše přesně ukázalo. Třeba například, že když byl výstup „Bezchybně ovládám pravopis vyjmenovaných slov.“, tak ho přiřadili k jedničce nebo ke dvojce, někdy i ke trojce. Ke každému předmětu bylo pět výstupů, a to bylo učivo za září, za říjen a půlku listopadu. Oni si to rozřadili a my jsme se pak domluvili na nějaké výsledné známce, kterou jsme zapisovali do takových papírů, a ten zápis jsem dělala já. Udělali jsme všechny ty předměty a když nám ještě zbyl čas, tak jsme ještě řešili i chování, na které jsem tam měla také kartičky.

Vlastně ještě úplně na začátku, když přišli ti rodiče a posadili se, tak já jsem je vyzývala, jestli mají nějakou otázku nebo něco, co je trápí ohledně školy, na co bych jim já mohla odpovědět. Na to bylo vidět, že rodiče nejsou vůbec připravení, takže kolikrát nevěděli nic a pak se k tomu vrátili na konci té konzultace. A byly to třeba věci, na které jsem neznala odpověď, takže jsem to musela zjišťovat nebo jsem je odkazovala někam dál.

Takže takhle to celé proběhlo. Já jsem to zapsala, podepsala jsem to já, rodič a dítě, a oni si to pak lepili do informačního deníku. “

Paní učitelka C: „Nejprve jsme se tedy přivítali, řekli jsme si, o čem konzultace jsou, aby rodiče věděli. Pak jsem vždycky položila otázku, jak se žákovi vede třeba v češtině nebo matice. Týkalo se to hlavně čtení, psaní, počítání. První jsem se ptala dítěte, pak jsem dala rodičům možnost to doplnit a pak jsem to já zakončila a řekla svůj názor. “

Paní učitelka D: „Moje konzultace měly různé formy. Většinou jsem ale měla škálu 1–5, jednotlivé předměty a výstupy, které žáci zařazovali od 1–5, jak si myslí, že danou látku zvládají. Kladla jsem jim otázky, občas něco i ukazovali. Na konci jsme společně navrhli známky z předmětů a sepsali, co je třeba zlepšit případně, jak na tom budou pracovat. “

Paní učitelka F: „Na konzultaci jsme se přivítali, já jsem se zeptala dětí, co se jim dařilo, z čeho mají radost, s čím se chtějí pochlubit. Podívali jsme se na nějaké práce, rodiče se také vyjádřili, jak jsou spokojení/nespokojení. Na začátku jsem se vlastně ještě ptala, jak se mají, abych dobře nastavila atmosféru. Pak jsme hlavně hlídali čas. Jediné stresující bylo vědět, že jsou na chodbě další rodiče a že máme na sebe jen chvíli. Pak jsme to nějak zhodnotili, zeptala jsem se, jestli jsou nějaké nejasnosti. Tím, že první konzultace jsou v listopadu, rodiče měli akorát 2 třídní schůzky. Takže jsme se vlastně poprvé blíže viděli. “

4. Vyvození důsledků z konzultace učitel – rodič – žák

Pokud je na konzultaci společně formulován cíl pro posun žáka, je třeba v dalších týdnech a měsících vytvářet optimální podmínky pro jeho plnění a sledovat, co žák dělá pro jeho naplnění. Paní učitelka A k tomu řekla: *„A než odešli z té konzultace, tak každý z nich si měl stanovit nějaký cíl. Dostali k tomu takový návod, papír a cílilo to na jejich osobnost. V čem se chtějí třeba zlepšit nebo co jim ještě nejde, což oni viděli i třeba na základě těch jednotlivých výstupů. Pak jsme řešili, jak dlouhodobý to bude cíl a kdy se to zkontroluje, aby tam probíhala i nějaká ta evaluace. Ale tohle už měli za úkol si udělat doma. Oni mi to pak do týdne od konzultací nosili s tím, co si zvolili za cíl, a byli pod tím podepsaní rodiče, aby i rodiče na to byli schopní dohlédnout. A tím my jsme uzavřeli tu konzultaci, která se pak překlápěla i do té výuky, protože já jsem věděla, co ty děti mají za cíle, takže jsem je na to třeba upozornila. “* Paní učitelka D uvedla: *„Na konci jsme společně navrhli známky z předmětů a sepsali, co je třeba zlepšit případně, jak na tom budou pracovat. “*

Doprovodné body k promyšlení:

➤ Úprava prostředí a občerstvení

Podobně jako u třídních schůzek, i u konzultací učitel – rodič – žák se nabízí otázka, zda upravit prostředí či připravit nějaké občerstvení. Tři z dotazovaných aspoň nějakým způsobem řešily úpravu prostředí, ale pouze jedna z nich na první konzultaci řešila občerstvení. Paní učitelka C dokonce neřešila ani úpravu prostředí: *„Občerstvení ani úpravu jsem neřešila. Já jsem si sedla do jednoho hnízda spolu s dítětem a rodičem.“* Paní učitelka A řešila (na základě rady, kterou dostala) zejména to, kde musí sedět ona: *„Dostala jsem jednu geniální radu a ta zněla, že učitel musí sedět naproti hodinám. A když sedí naproti hodinám, tak si jednoduše pohlídá čas. Takže já jsem věděla, kam si sednu já. Měla jsem tam nachystané dva stoly, které jsem měla spojené k sobě, a tam, kam jsem si dala ty své materiály a poznámky, tam bylo jasné, že budu sedět já. Ale pak jsem vyzvala rodiče a žáky, ať si vyberou, kde budou sedět, kde jim je to příjemné.“* Pro paní učitelku D bylo při volbě prostředí prioritou, aby v něm bylo zaručené soukromí: *„Řešila jsem vždy místnost, kde bude konzultace probíhat, abychom měli maximální klid a soukromí. Občerstvení jsem neřešila nikdy, maximálně jsem nabídla vodu.“* Pro paní učitelku G bylo zásadní, aby všichni seděli u jednoho stolu, ale úpravu prostředí také moc neřešila: *„Ani jsem to moc neřešila. My jsme jen sesunuli židličky, aby všichni seděli u jednoho stolu. Občerstvení řešíme jen u třídních schůzek, když jsme tam dýl. Takže jen sesuneme židle a každé dítě má připravenou složku.“*

3.1.6 Výhody a nevýhody konzultací učitel – rodič – žák pro učitele oproti třídním schůzkám

➤ Výhody

Individuální přístup

Celkem 3 respondentky zmínily jako jednu z hlavních výhod individuální přístup ke každé rodině. Paní učitelka A k tomu uvedla: *„Určitě individualizace. Někaké hlubší poznání té rodiny, nastavení dalších cílů, takže všechno se to odvíjí od té individualizace, to jsou výhody.“* Její odpověď tedy i částečně zasahuje do kategorie „Poznání rodiny“. Paní učitelka C odpověděla: *„Výhoda je, že máme na sebe více času a nemusím řešit nějaké potíže a pochvaly před ostatními rodiči. Je skvělé, že tam není jen ten rodič, ale i to dítě*

a můžeme si to vyříkat všichni najednou.“ Z této odpovědi je zřejmé, že mimo individuální přístup k rodině je pro paní učitelku C výhodou i to, že se konzultace učitel – rodič – žák účastní všechny 3 strany. Paní učitelka D uvedla: *„Výhodou je možnost lépe poznat rodiče i děti, dát jim víc individuální péče, víc času, získat o jejich znalostech lepší přehled, vyřešit kázeňské problémy, pomoci dětem se lépe orientovat i v učivu, které se probíralo před delší dobou, než je jeden týden. Rodiče jsou „nuceni“ se o vzdělávací proces a vzdělávání jako takové víc zajímat.*“ Z její odpovědi usuzuji, že mimo individuální přístup, paní učitelka C oceňuje i lepší poznání rodiny a zároveň má pocit, že rodiče jsou skrze konzultace učitel – rodič – žák tlačeni k tomu, aby se více zajímali o vzdělávací proces jejich potomka

.

Poznání rodiny

Celkem 3 respondentky zmínily, že jsou konzultace učitel – rodič – žák dobrým nástrojem k poznání rodiny. Paní učitelka G dokonce oceňuje možnost nahlédnutí do interakce rodiče a jeho dítěte: *„Ta výhoda je, že můžu vidět, jak dítě interaguje se svým rodičem. Je to dobré pro všechny tři, můžeme si tam srovnat myšlenky.*“ Odpovědi učitelek A a D, které taktéž zmiňovaly jako výhodu poznání rodiny, jsou již zaznamenány v předchozím odstavci.

➤ Nevýhody

Časová náročnost

Všechny dotázané učitelky se shodly na tom, že hlavní (a možná i jedinou) nevýhodou je, že příprava a realizace konzultace učitel – rodič – žák zaberou velké množství času, které není nikterak dobře finančně ohodnoceno. Paní učitelka C odpověděla stručně, ale jasně: *„Nevýhoda je, že je to dost časově náročný.*“ Paní učitelka D k tomu uvedla: *„Je to hodně časově náročné a neměla jsem pocit, že by to bylo nějak zvláště finančně ohodnoceno. Stále trvám na tom, že 1000 Kč za třídnictví měsíčně je velmi neadekvátní ocenění, když přihlédnu i k těm konzultacím, přišlo by mi férové alespoň v těchto měsících ohodnotit aktivní učitele lépe.*“ Paní učitelka A odpověděla: *„Nevýhodou je určitě čas, protože strávíš hodně času jak přípravou, tak realizací. Ale to je jediná nevýhoda, která je. A mně se těch konzultací zúčastnily úplně všechny děti. V termínech jsem se snažila přizpůsobit*

i rodičům, vypsala jsem nějaké i třeba před prací.“ Z jejího výroku je patrná obětavost, přizpůsobivost a zájem o děti a nezbyvá mi než souhlasit s výrokiem paní učitelky A.

Tuto kapitolu bych ráda ukončila výrokiem paní učitelky G, která i na tom špatném vidí hodně pozitivního a hodnotí jak přínos konzultací učitel – rodič – žák, tak přínos třídních schůzek, a zcela jasně vystihuje myšlenku toho, že konzultace učitel – rodič – žák a třídní schůzky jsou neoddelitelnými a nezaměnitelnými prostředky v komunikaci s rodinou: *„Nevýhoda: je to časově strašně náročné, já se snažím během týdne obsáhnout všechny ty konzultace. Někdy jsem až do půl sedmé ve škole, ale pro vybudování si komunity rodičů a bezpečného prostředí ve třídě je to hodně přínosné. Ze začátku mi trvalo hodně dlouho, než jsem si uvědomila, co chci rodičům říct, ta příprava byla hrozně zdlouhavá, teď po těch pěti letech zhruba vím, jak to udělat. Na třídních schůzkách zas člověk vidí interakci rodičů a dají se tam vyřešit věci jako jestli pojedeme na výlet nebo vyskytla se taková a taková možnost, a dá se to líp probrat. Takže oboje dvoje bych řekla, že mají svoje pro a proti, a proto se mi zdá vhodné je kombinovat.“*

3.1.7 Přínos konzultací učitel – rodič – žák pro všechny zúčastněné strany

V následující kapitole je výčet všech benefitů konzultací učitel – rodič – žák pro žáky, rodiče a rodiče. Jelikož jsem tuto otázku položila jak rodičům, tak učitelkám, zaznamenala jsem na dalších řádcích odpovědi obou těchto skupin. Jelikož se odpovědi každého respondenta mírně lišily od ostatních a zasahovaly do různých oblastí přínosů, rozhodla jsem se je nekategorizovat a zapsat v podobě, v jaké jsem je získala z rozhovorů.

Z pohledu rodičů

➤ Přínos pro učitele

Z rozhovorů vyplývá, že rodiče vidí největší přínos pro učitele v tom, že mají možnost nahlédnout do fungování rodiny, individuálně si s ní promluvit, získat zpětnou vazbu a vyslechnout si to, jak žák sám sebe vidí. Zde jsou úryvky z rozhovorů:

Rodič 1: *„Že vidí rodiče, slyší sebehodnocení a má možnost si o všem popovídat.“*

Rodič 2: *„Že můžou říct něco, co by před ostatními neřekli. Promluvit si o tom, jak dítě pracuje doma. Také lépe pozná rodiče.“*

Rodič 3: *„Škola vidí, jak rodina funguje a jak ji rodina bere.“*

Rodič 4: *Osobnější kontakt s rodiči. Zjišťuje, co rodiče mohou pro dítě udělat.*

Rodič 5: *„Vidí, jak je na tom dítě s učením a jak se cítí. Dítě se bez kolektivu víc otevře a učitel ho má jak na dlani. Skrz komunikaci s rodiči se pak dozvídá i něco o situaci v rodině a s rodičem se pak domlouvá, co společně pro dítě mohou udělat.“*

Rodič 6: *„Může poznat rodinné prostředí, zájem rodiče a může se na cokoliv zeptat.“*

Rodič 7: *„Ví, že něco dělám, ale bere mu to moc času.“*

Rodič 8: *„Získá zpětnou vazbu ze strany rodiče a z komunikace může vyvodit nějaké rysy rodiče a z toho usoudit, jak na dítě a třeba i dát rodičům radu.“*

➤ **Přínos pro rodiče**

Jako největší přínos pro rodiče samotné bylo nejčastěji uváděna vzájemná výměna informací, zpětná vazba, včasné řešení problémů a možnost si promluvit. Zde jsou odpovědi rodičů:

Rodič 1: *„Možnost popovídat si s učitelem.“*

Rodič 2: *„Že se dozvím informace, které dítě domu nepřinese.“*

Rodič 3: *„Kdyby byl nějaký problém, dozvím se to od paní učitelky čas. My sami nic nevíme, když nejsme s dítětem.“*

Rodič 4: *„Že více dokážu ocenit kladný přístup a nezazní negativní hodnocení.“*

Rodič 5: *„Že mohu otevřeně jednat s učitelem a že se dozvím něco o vztazích ve třídě.“*

Rodič 6: *„Osobně se můžu zeptat na to, co mě trápí, zajímá, jaký má paní učitelka názor.“*

Rodič 7: *„Individuální přístup. Všichni tři se musíme zúčastnit a nikomu se tudíž netlumočí.“*

Rodič 8: *„Zejména ve zpětné vazbě – jak dítě zapadá do kolektivu, jak se chová.“*

➤ **Přínos pro žáky**

Přínosem pro žáky je dle jejich rodičů možnost říct věci, které by si třeba za jiných okolností nechali pro sebe, usměrnění přílišné sebekritičnosti, možnost mluvit o věcech sám a pojmenovávat svoje pocity, vzájemný dialog vedoucí k poznání věcí, o kterých žák nevěděl a možnost pochlubit se svými výsledky. Na dalších řádcích jsou zaznamenány odpovědi rodičů, kteří si ale ve velkém množství případů s tím, co odpovědět, nechávali

přímo poradit od svých dětí. Většina rodičů tedy nebyla schopna na tuto otázku odpovědět bez pomoci.

Rodič 1: *„Může se svěřit a říct něco, co by normálně neřekla.“*

Rodič 2: *„On většinou vidí věci černější, než jaké jsou. A díky konzultacím zjistí, že to zas tak horké není.“*

Rodič 3: *„Je to asi i částečně přínos pro mě, ale vidím, že dítě se umí k něčemu vyjádřit, mluvit o pocitech a hodnotit se.“*

Rodič 4: *„Dítě vyhodnocuje a nazývá věci samo. Učitel není kazatel.“*

Rodič 5: *„Může si popovídat a přijde na něco, co nevěděla.“*

Rodič 6: *„Dozví se něco od paní učitelky.“*

Rodič 7: *„Pochlubí se svojí prací a také, že jsme tu všichni dohromady.“*

Rodič 8: *„Má sklony k podceňování se, takže paní učitelka mu ukáže, že to není tak špatné a ujistí ho, což zvyšuje jeho sebedůvěru.“*

Z pohledu učitelek

➤ Přínos pro učitele

Dotazované učitelky viděly pro sebe největší přínos v možnosti nahlédnutí do komunikace žáka a rodiče, lepší poznání rodiny žáka, mapování možností pro posun žáka na základě sebehodnocení a řešení kázeňských problémů. Zde jsou jejich odpovědi:

Paní učitelka A: *„A pro mě je přínos konzultace v tom, že víš, kam máš dál posouvat to dítě a jak vysoké nároky na něj klást, protože vidíš, jak to dítě se vidí a hodnotí. Pak řešíš individualizaci třeba i metod výuky, když někomu něco nejde. Vše si ukládám do portfolia a slouží to i pro mě k zamyšlení, v čem se mám i já dále rozvíjet a kam posouvat tu konzultaci, aby to ani pro jednu stranu nebyla ztráta času.“*

Paní učitelka C: *„A pro mě je dobré vidět, jak rodiče s dětmi komunikují, a i mi to dává nějaký přehled o jejich rodinné situaci.“*

Paní učitelka D: *„Výhodou je možnost lépe poznat rodiče i děti, dát jim víc individuální péče, víc času, získat o jejich znalostech lepší přehled, vyřešit kázeňské problémy, pomoci dětem se lépe orientovat i v učivu, které se probíralo před delší dobou, než je jeden týden.“*

➤ **Přínos pro rodiče**

Respondentky viděly největší přínos pro rodiče žáků v tom, že přímo vidí, jak si jejich dítě v učivu vede a jak dítě hodnotí sebe samo, dále pak možnost řešení problémů se všemi stranami najednou, větší angažovanost rodičů ve vzdělávacím procesu jejich dítěte a možnost si o všem individuálně promluvit. Na dalších řádcích jsou úryvky z jejich odpovědí:

Paní učitelka A: *„Pro rodiče si myslím, že je největším přínosem, že vidí, na čem ti žáci jsou. Oni se koukají třeba na bakaláře, kde mají děti samé jedničky, ale pak vidí, že si jejich dítě na konzultaci nevěří a podhodnocuje se. Takže se musí pracovat i na jeho sebevědomí. Rodiče slabších dětí zase vidí, jak se to dítě chová ve škole a co se s dítětem ve škole dělá.“*

Paní učitelka C: *„Přínos pro rodiče je, že si může s učitelem individuálně říct některé věci a zároveň to řešit rovnou s tím dítětem. Taky tam vidí posuny a vidí, jak dítě nahlíží na sebe.“*

Paní učitelka D: *„Rodiče jsou “nuceni” se o vzdělávací proces a vzdělávání jako takové víc zajímat.“*

Paní učitelka G: *„A rodiče učím, že je to trojúhelník, ve kterém musíme být spokojeni všichni 3, jak žáci, rodiče, tak my. A když to nebude fungovat, tak se nebude ani jednomu v té škole líbit. Což si myslím, že je strašně důležité. Že si můžeme vysvětlit a uvědomit, jestli jsou tam nějaké třetí plochy. Konzultace přinášejí větší pocit bezpečí a porozumění do naší školní komunity. Rodiče mě podrží, neřeknou, že to paní učitelka udělala špatně. To si myslím, že ty konzultace jsou vhodné. Rodiče mají děti doma, ale já je tu mám celé dopoledne, neví, jaká jsem a mají možnost mě poznat i třeba při těch konzultacích.“*

➤ Přínos pro žáky

Dotazované učitelky spatřovaly jako největší přínos pro žáky možnost si ujasnit, jak si v učivu vedou a co by měli zlepšit vzhledem k sobě, a ne ke skupině, dále pak určování směru, kterým by se žák měl ubírat pro svůj optimální rozvoj, a v neposlední řadě je zde přínos v oblasti sebevědomí žáka, který se učí od počátku školní docházky hodnotit sám sebe. Paní učitelka H uvedla, že pro děti je přínos v tom, že se mohou pochlubit svou prací a mají paní učitelku jen pro sebe. Dále také naznačila, že je možné, že děti doufají v to, že jim pomůže něco domluvit u rodiče.

Paní učitelka A: *„Tak pro žáky je největším přínosem utřídění toho, co by měli zvládnout, kde jsou a v čem se zlepšit, aby se soustředili sami na sebe a neporovnávali se s dalšími. Oni i přesně ví, v čem se mají zlepšit nebo kde mají slabá místa.“*

Paní učitelka C: *„Pro žáka je výhoda v tom, že vidí, jakým směrem se má vydat, aby se posunul dál v daných předmětech.“*

Paní učitelka G: *„Myslím si, že to všechny posune na té rovině vlastního sebevědomí, uvědomění. Od první třídy se děti učí stanovit si, v čem jsou dobré a v čem je potřeba přidat. To si myslím, že je hrozně důležité vědět, že se můžu obrátit pro radu.“*

Paní učitelka H: *„Mají paní učitelku jenom sami pro sebe, to některé děti potřebují, můžou se pochlubit s tím, co jim jde a když jim náhodou něco nejde, tak mají vidinu toho, že se vymyslí, jak s tím pracovat dál, a že třeba ta paní učitelka i domluví té mámě, aby mi pomohla, ale to nikdo nevysloví, že ano, to je jen v té hlavičce.“*

3.1.8 Klíčové úryvky z rozhovoru s paní učitelkou H o průběhu konzultací učitel – rodič – žák

Jaké využíváte metody? Prostředky?

„Záleží na ročníku. Když je to v první třídě a jsou to první konzultace, tak máme jenom takové lístečky, kde jsou předměty nebo činnosti z těch předmětů – čtení, psaní, matematika, vědy a objevy. Většinou, protože jsme v začít spolu, tak jsou to jednotlivá stanoviště těch center. A já chci, aby jenom seřadili, co je baví nejvíc a proč. A nic jiného se na té konzultaci nestihne. Oni většinou řeknou: „Baví mě to, protože mi to jde. Nebaví

mě to, protože mi to nejde.“ Na to už se dají dát nějaké otázky. Víc není potřeba v první třídě.“

Přináší si žáci ke třídní schůzce portfolio?

„Ne. Někdo to tak mít může, ale my jsme to tak v naší třídě neměli. My jsme všechny materiály, které jsme měli, měli v sešitech. A ten sešit byl naším portfolioem. Bylo to z časových důvodů.“

Kdo řídí konzultaci? Jste to vy?

„Já se jenom ptám a děti mluví. Ty malé. Ty velké, tam se ani neptám, tam já jim řeknu: „Říkej.“ Tady je například list pro druháky, ale můžou to být i třetíáci, mají tam lístečky a mají za úkol roztrdit ty lístečky podle toho, jestli se mi daří nebo nedaří. K tomu já nemusím nic říkat, občas ani to dítě nemusí nic říkat. Občas to dítě řekne: „Nenosím úkoly.“ A já se ptám: „Co pro to uděláš, abys je nosil?“ Takže já a rodič vlastně nemusíme vůbec mluvit.“

Takže vy si říkáte, co potřebuje zlepšit a co pro to udělá?

„Ano, ale to trvá. Takže někdy jsem to řešila tak, že jsme to s dětmi udělali ve škole, na těch konzultacích jsme to vytáhli a jenom jsme vysvětlovali proč.“

Jak pracujete s nadaným žákem?

„Tam mu dám ty lístečky a řeknu mu, aby na ně napsal, co by ještě potřeboval. Takže to rozšíří. Dopíše si, co dělal navíc.“

Jak to řešíte s žákem, který má problém?

a) Problém v prospěchu

„Může se to řešit smlouvou. Takže se sepiše smlouva rodič – žák – učitel, která ovšem vyžaduje následnou kontrolu plnění a definitivní konec – co se stalo za tu dobu, kterou jsme si stanovili, jestli se došlo k cíli nebo ne, proč a jak, a co dál s tím. Podoba smlouvy je taková, že jsou tam jména těch, kdo ji uzavírají, můj cíl, dosáhnu toho tak a tak, v tom a tom termínu, a všichni se podepišou. Když nastane čas, který jsme tam uvedli, všichni se

sejdeme a reflektujeme. Jestli plnil, co měl a jestli to nebylo zbytečné, jestli to nebylo moc. Ale v průběhu je také potřeba to reflektovat.“

b) Problém v chování

„Když se řeší kázeňské problémy, tak já jim to rovnou píšu. Je to trochu obrana mě samotné, abych nevyměkla. Oni tam pak sedí, jsou takoví hodňoučcí, protože mají nad sebou tu maminku... Takže si to píšu, oni si to tam pak přečtou, já zase nic neříkám. To se mi osvědčilo. A to už musí být, když já to píšu. Pak je tam třeba lísteček „Dohodnutá třídní pravidla dodržuje bez problému“.“

Jak probíhá hodnocení?

„Oni se hodnotí v jednotlivých jevech a dávají si známku z předmětu podle toho, jak si vedli v těch jednotlivých jevech. A já buď souhlasím nebo nesouhlasím. Když je to mezi třeba jedničkou a dvojkou, je to čtvrtletí, o pololetí a o konci roku se moc nediskutuje, ptám se: „Co si chceš napsat? Co ti pomůže? Chceš si napsat dvojku, abys to měl jako výstražný prst, nebo chceš jedničku s tím, že si ji udržíš?“ A oni se rozhodnou. Když to není jednoznačný, oni nad tím hrozně moc přemýšlí, a to je přesně to, co my chceme. Jsou to páťáci, v nižších ročnících tohle nejde.“

Jak byste popsala roli učitele na konzultacích učitel – rodič – žák?

„Rozhodně je v hlavní roli dítě. Já jen rozhoduju, jak to bude a kudy to půjde.“

Čím konzultace učitel – rodič – žák většinou končí?

„První, druhá, třetí třída je cíl „Co chci do konce pololetí?“, pokud to není nějaká krátkodobá smlouva. Ve čtvrté, páté třídě už je cílem vytvořit sebehodnocení a návrh známky za první a třetí čtvrtletí. Tam vznikne ten posun. Tam si řekneme, jestli chceme radši napsat tu jedničku nebo dvojku, to je pro ně motivační, a oni mají nějaký cíl. A já jim úplně na závěr říkám, že tohle je ode mě všechno a co oni chtějí ode mě, protože i dítě i rodiče vždy mají nějaké otázky. Spíš to končím tak, že oni se vyjadřují, ale to moc oni nechtějí.“

3.2 Postup pro první třídní schůzku

Na základě mého kvalitativního výzkumného šetření mezi začínajícími učitelkami na ZŠ Angel jsem sepsala postup pro první třídní schůzku.

1. Příprava na schůzku

a) Pozvání rodičů

Před první třídní schůzkou je třeba rodiče (nejlépe e-mailem) pozvat. Kromě místa, času a dalších nezbytností týkajících se setkání by učitel neměl zapomenout přidat i zmínku o tom, jakým způsobem a kdy získají informace rodiče, kteří se třídní schůzky nemohou zúčastnit.

Paní učitelka A: *„Já jsem pár dní dopředu pozvala rodiče e-mailem a poslala jsem jim harmonogram.“*

b) Zjišťování informací

Kvalitní třídní schůzce předchází dobrá a pečlivá příprava. Do ní je třeba zahrnout vše, co je třeba rodičům sdělit ze strany školy, ale i to, co jim chce učitel říct sám za sebe. Je ale třeba všem těmto informacím dát jasnou strukturu.

Paní učitelka D: *„Řešila jsem věci, které chce škola, abych sdělila, jestli mi mezi nimi něco nechybí a řešila jsem hodně třeba organizaci třídního fondu, školu v přírodě a pravidla třídy a jejich dodržování. To byly pro mě nejtěžší věci, které jsem řešila. Třeba u toho třídního fondu, tam je potřeba vycházet z toho, když přebíráš nějakou třídu, jak to měl zorganizované tvůj předchůdce, aby rodiče nebyli zmatení... Je třeba si zjišťovat informace o věcech, které byly zavedené přede mnou. To je taky hodně cenná věc.“*

c) Vytvoření harmonogramu

Při shromažďování informací by měl pomalu učitel skládat informace do harmonogramu tak, aby na sebe navazovaly a na nic nezapomněl.

Paní učitelka F: *„Řekla jsem si, co potřebuje každý rodič vědět a podle toho jsem si sestavila harmonogram třídní schůzky.“*

Paní učitelka D: *„Mně pomohlo si vytvořit základní osnovu toho, co chci rodičům sdělit předtím, než jsem to konzultovala s J. (mentorka, pozn. aut.). Já jsem si udělala seznam, který jsem si rozdělila na sekci, kterou rodičům musím sdělit a na sekci, kterou rodičům chci sdělit sama za sebe a za chod té naší třídy.*

2. Průběh schůzky

a) Přivítání

Jelikož se pro většinu učitelů jedná o první přímý kontakt s rodiči, je důležité se představit a říct něco o sobě nebo schůzku jinak otevřít a navodit příjemnou atmosféru.

Paní učitelka D: *„Nejprve bych se s rodiči pozdravila, představila se.“*

Paní učitelka C: *„Každá třídní schůzka řeší něco jiného, tak to záleží. Ale určitě říct pár vlídných slov na začátek a nějak to hezky otevřít.“*

b) Hlavní náplň

Třídní schůzky mají hlavně organizační charakter, a tak je třeba držet se předem připraveného harmonogramu.

Paní učitelka D: *„Řešila jsem s nimi organizační věci (jak bude fungovat stravování, příchody, odchody, družina, pravidla třídy a seznámení s nimi, poplatky, pomůcky, třídní fond, úklid, výlety, nové učitele a důležité kontakty, nabídku kroužků, harmonogram školního roku, kdy budou prázdniny), to jsem nepředstavovala do detailů, měla jsem pro ně harmonogramy a odkaz na školní web, pak jsem řešila pochvaly, to už je z toho, co jsem chtěla říct za sebe, plány výuky, jak náročná látka nás čeká, aby měli přehled o tom, co by děti měly za časový úsek umět a v poslední řadě jsem řešila problémy, ale to už spíš individuálně.“*

c) Závěr

Většina učitelek se shodla na tom, že je vhodné třídní schůzku uzavřít prostorem na dotazy.

Paní učitelka A: *„Pak jsem jim řekla informace podle plánu a ptali se mě na otázky. Nakonec za mnou mohli rodiče chodit individuálně.“*

Paní učitelka C: *„Pak dát i prostor pro dotazy a ukončit to.“*

3.3 Postup pro první konzultaci učitel – rodič – žák

Na základě kvalitativního výzkumného šetření mezi začínajícími učitelkami na ZŠ Angel jsem sepsala i postup pro tvorbu a vedení první konzultace učitel – rodič – žák.

1. Příprava na konzultaci

a) Shromažďování materiálů a vyplnění sebehodnocení

Učitel by měl od začátku školního roku shromažďovat informace o tom, jak se žákovi vede. Pokud tak učiní, může mu to výrazně usnadnit práci během konzultací učitel – rodič – žák.

Nejen pedagog má ale před konzultacemi učitel – rodič – žák práci s procházením materiálů. S pomocí učitele by měl žák vybrat práce, na které je pyšný a chce se jimi na konzultaci „pochlubit“. Dále je možné s žákem předem vyplnit sebehodnocení, což může později ušetřit čas během konzultace učitel – rodič – žák.

Paní učitelka C: *„Já jsem si předtím u každého dítěte napsala, jak se mu vede a co s rodiči a s dětmi chci řešit. [...] Nejdřív si u každého dítěte projdu, co se dítěti daří a co ne. Projdu si písemky, pozoruju děti v hodinách. A vycházím z toho.“*

Paní učitelka G: *„S dětmi jsme si připravili nějaké sebehodnocení, vybrali si práce, aby ukázaly, jak se učí.“*

b) Pozvání rodičů

Rodiče je možné pozvat různými způsoby. Nejefektivnějším řešením se ukázalo vytvoření tabulky s časy, kam se rodiče mohou zapisovat. Paní učitelky ze ZŠ Angel vypisují konzultace učitel – rodič – žák dlouhé 15–20 minut do období přibližně dvou týdnů. Některé z učitelek dokonce navrhovaly vypsání termínů i brzy ráno. Dále je důležité si vložit do rozpisu časů i přestávky, které slouží k drobnému odpočinku, ale mohou pomoci i při časovém skluzu.

Paní učitelka G: *„Rodiče se tedy první zapisovali na termíny, které jim vyhovují. Ať už odpoledne, nebo dopoledne před školou.“*

c) Vytvoření náplně konzultace učitel – rodič – žák

Dotazované učitelky zmiňovaly, že hlavním bodem programu, který zařazují pravidelně, je sebehodnocení žáka. To může mít různé podoby. Důležité je však vždy plánovat s ohledem na čas, který má učitel pro konzultaci vyhrazený.

Paní učitelka A: *„Sebereflexe. To já zařazuji pořád. Děti potřebují vědět, že někam směřují a že se vyvíjejí. Co k tomu hodně pomáhá je třeba na začátku dětem říct cíl hodiny a tím oni ví, co je tím učivem a co se učí.“*

Paní učitelka G: *„Určitě zařazuji sebehodnocení. Od nejmenších toho moc nechci, jen máme předpřipravené to sebehodnocení, ukážu nějaké práce, řekneme si, co jsme zvládli a na čem budeme pracovat. U větších dětí už mám kartičky, lístečky, u nás v 1. a 2. třídě máme slovní hodnocení, ve 3. začínají se známkami, takže si dítě známku na 1. čtvrtletí vytvoří samo. Takže mám kartičku s tím, co by dítě mělo umět, oznámkuje si jednotlivé výstupy a z toho mu zhruba vyjde ta známka, takže se děti oznámkují.“*

2. Průběh konzultace učitel – rodič – žák

a) Přivítání

Na začátku konzultace učitel – rodič – žák je vhodné, aby se učitel s rodiči/rodičem přivítal. Pokud předem vymyslel určitý zasedací pořádek, je vhodné do něj rodiče uvést. Případně je dobré předem promyslet, zda učitel chce pro rodiče a žáky připravit drobné občerstvení, které může napomoci k uvolněnější atmosféře.

Paní učitelka A: *„Podala jsem si s nimi ruku, většinou přišla jen maminka s dítětem. Pozvala jsem je k pohoštění a pak jsem je seznámila s tím, jak ta konzultace bude probíhat.“*

b) Hlavní náplň konzultace učitel – rodič – žák

Poté už přichází hlavní náplň konzultace učitel – rodič – žák, kterou si učitel předem připravil. Jak jsem již zmínila výše, mezi hlavní body programu učitelky ze ZŠ Angel zařazují sebehodnocení žáka. Dále je konzultace učitel – rodič – žák prostor pro ukazování zdařilých prací, řešení problémů a vytváření domluv atd.

Paní učitelka A: „Takže ty konzultace probíhaly tak, že já jsem měla nachystaný výstupy učiva ze čtyřech předmětů, takže jsem měla češtinu, matematiku, angličtinu a ČaS, a měla jsem to zalaminované, rozstříhané v jednotlivých kelímcích jsem měla ty předměty. Řekla jsem dítěti, ať si zvolí, jakým kelímkem chce začít, takže si každý zvolil podle toho, co mu šlo. A rozdělovali to na číselné ose 1-5 podle toho, co by si dali z toho předmětu a podle toho, jak cítí, že ovládají to učivo, a tam se vše přesně ukázalo. [...] Oni si to rozřadili a my jsme se pak domluvili na nějaké výsledné známce, kterou jsme zapisovali do takových papírů, a ten zápis jsem dělala já.“

c) Prostor pro dotazy

Učitel by se na konci schůzky měl zeptat, zda je něco, co ještě rodiče nebo žák potřebují vyřešit nebo na co se chtějí zeptat.

Paní učitelka H: „A já jim úplně na závěr říkám, že tohle je ode mě všechno a co oni chtějí ode mě, protože i dítě i rodiče vždy mají nějaké otázky.“

3. Po konzultaci

Mapování dodržování smlouvy a závěrečná reflexe

Jelikož si z každé konzultace učitel – rodič – žák nese žák pro sebe nějaký cíl, v čem se chce dále rozvíjet, je třeba po konzultaci mapovat jeho dodržování a v závěru zhodnotit, zda byl cíl naplněn a zda to bylo nějak přínosné, a pokud ne, tak proč.

Paní učitelka H o řešení potíží s učením: „Může se to řešit smlouvou. Takže se sepiše smlouva rodič – žák – učitel, která ovšem vyžaduje následnou kontrolu plnění a definitivní konec – co se stalo za tu dobu, kterou jsme si stanovili, jestli se došlo k cíli nebo ne, proč a jak, a co dál s tím. Podoba smlouvy je taková, že jsou tam jména těch, kdo ji uzavírají, můj cíl, dosáhnu toho tak a tak, v tom a tom termínu, a všichni se podepíší. Když nastane čas, který jsme tam uvedli, všichni se sejdeme a reflektujeme. Jestli plnil, co měl a jestli to nebylo zbytečné, jestli to nebylo moc. Ale v průběhu je také potřeba to reflektovat.“

Interpretace výsledků a diskuze

Na následujících řádcích vyhodnotím výsledky výzkumného šetření a odpovím na výzkumné otázky.

1. Do jaké míry se začínající učitelé cítí být připraveni na třídní schůzky?

V této otázce se dotazované paní učitelky shodly na tom, že se připravené být necítily. Každá to prožívala jako novou zkušenost.

2. Jaká podpora se začínajícím učitelům nejvíce osvědčila? Kdo jim v této oblasti nejvíce pomohl (případně co)?

Jelikož na ZŠ Angel funguje kolegiální podpora, respondentky uváděly hned několik jejích forem, které jim v začátcích byly nápomocné. Celkem pět učitelek uvedlo jako přínosnou možnost vše konzultovat s mentorem/uvádějícím učitelem, který jim byl na začátku přidělen. Čtyři respondentky uvedly, že jim pomohlo urovnat si myšlenky metodické setkání, na kterém si společnými silami vytvořily manuál k první třídní schůzce a konzultacím učitel – rodič – žák. Dále pak učitelky oceňovaly možnost poradit se s kolegy, kteří jim předali tipy a podpořili je. Jedna z učitelek dokonce uvedla, že jí pomohly jak rady kolegů, tak vcítění se do toho, co by jako matka potřebovala vědět. Důležité je ovšem říct, že se jednalo již o starší paní učitelku, která již byla matkou.

3. Co musí začínající učitel řešit v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák jakožto komunikačními platformami?

➤ Třídní schůzky

V souvislosti s třídními schůzkami se každá z respondentek zabývala shromažďováním informací a jejich následným formulováním pro předání rodičům. Nejvíce učitelky řešily, co je třeba rodičům sdělit ze strany školy tak, aby nic nebylo opomenuto. Některé z učitelek také uvedly, že se snažily co nejlépe připravit tak, aby je na místě nic nezaskočilo. Každá z učitelek uvedla, že jejich první třídní schůzce předcházela příprava, která i výrazně ovlivnila jejich pocit připravenosti. V neposlední řadě některé respondentky uvedly, že přemýšlely o navázání vztahu s rodiči a o tom, jak nastavit hranice tohoto vztahu.

➤ **Konzultace učitel – rodič – žák**

V oblasti konzultací učitel – rodič – žák respondentky nejvíce řešily to, aby se vešly do času, který si stanovily (většinou se jednalo o 15-20 minut). Dále pak promýšlely, co přesně by se na konzultaci mělo odehrávat a s čím je potřeba, aby žáci a rodiče odcházeli domů. V neposlední řadě řešily, kolik prostoru dát jednotlivým stranám, aby se každý měl možnost vyjádřit.

4. Co pro začínající učitele bylo během třídních schůzek a konzultací učitel – rodič – žák výzvou nebo se jevilo jako náročné?

➤ **Třídní schůzky**

Každá z dotazovaných řešila ve spojitosti s první třídní schůzkou něco odlišného, ale je možno říct, že se všechny jejich obavy a výzvy týkaly interakce s rodinou žáka, která byla pro každou z nich stresující. Většina respondentek uvedla, že pro ně bylo výzvou už jen postavení se před rodinu. Dále respondentky zmiňovaly obavy z toho, jak budou rodiče v určitých situacích reagovat.

➤ **Konzultace učitel – rodič – žák**

Před konzultacemi učitel – rodič – žák zažívaly učitelky úplně odlišné výzvy. Jednou z nich bylo vytvoření takových podmínek, aby měly šanci se k tématu vyjádřit všechny tři strany. Další výzvou bylo, jak správně formulovat otázky a nastavovat cíl. V neposlední řadě pak pro respondentky bylo výzvou vejít se do daného času.

5. Co se začínajícím učitelům po realizované první třídní schůzce a konzultaci osvědčilo?

➤ **Třídní schůzky**

Klíčový bod k úspěšné třídní schůzce je plánování. Před první třídní schůzkou si učitel musí zjistit informace, které by měl sdělit za stranu školy, a také rozmyslet informace, které chce říct sám za sebe. Je vhodné tyto body strukturovat.

Na začátku třídní schůzky by se měl pedagog představit, případně o sobě něco říct, aby udělal dobrý první dojem. Dále pak předává informace dle předem stanoveného harmonogramu. Na konci schůzky je dobré dát prostor pro dotazy, případně individuální prokonzultování záležitostí.

➤ **Konzultace učitel – rodič – žák**

Před konzultací učitel – rodič – žák by učitel měl shromažďovat informace o žácích, které mu později pomohou při vedení konzultace učitel – rodič – žák. Také je důležité, aby byly vypsány časy a dny konzultací učitel – rodič – žák, na které by se rodiče měli zapisovat. Činnosti, které pedagog plánuje do konzultace učitel – rodič – žák zakomponovat, musí být dobře promyšleny tak, aby se vešly do daného času. Osvědčenou činností, kterou respondentky zařazují pravidelně, je sebehodnocení žáka, které může mít různé formy – text v tabulce, rozstříhané kartičky atd. Z konzultace učitel – rodič – žák jsou posléze vyvozovány závěry a cíle, které se překlápí do dalšího čtvrtletí. Stanovené cíle je třeba u žáků mapovat a poté i reflektovat.

6. Jaké výhody a nevýhody představují konzultace učitel – rodič – žák pro učitele oproti třídním schůzkám?

➤ **Výhody**

Hlavní výhody, kterou respondentky spatřovaly, jsou individuální přístup k rodině a možnost jejího hlubšího poznání.

➤ **Nevýhody**

Najít nevýhody konzultací učitel – rodič – žák pro respondentky nebylo vůbec složité. Dle nic není jiné nevýhody než té, že se jedná o činnost časově velmi náročnou a zároveň nedostatečně zaplacenou.

7. Jaký přínos mají konzultace učitel – rodič – žák pro všechny zúčastněné strany?

➤ **Přínos pro učitele**

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že největší přínos pro učitele vidí v tom, že mohou nahlédnout do toho, jak rodina funguje, promluvit si s jednotlivými rodiči osobně, získat zpětnou vazbu a slyšet, jak na sebe nahlíží žák samotný.

Z rozhovorů s učitelkami jsem zjistila, že největší přínos pro sebe vidí v možnosti nahlédnutí do toho, jak žák komunikuje s rodičem, možnosti lépe poznat rodinu žáka, vysledování možností pro posun žáka na základě jeho sebehodnocení a v neposlední řadě řešení kázeňských problémů při účasti jen těch nejnütnějších osob.

➤ **Přínos pro rodiče**

Rodiče viděli největší přínos pro sebe ve vzájemném sdělování si informací, možnosti zpětné vazby, včasného řešení problémů a možnosti si promluvit s pedagogem.

Učitelky vnímaly jako přínos pro rodiče v tom, že přímo vidí, jak se dítěti v učení daří a jak se dítě hodnotí, dále pak uváděly možnost včasného řešení problémů se všemi zúčastněnými stranami, možnost individuálního pohovoření si a nutnost rodičů se zajímat o vzdělávání jejich potomka.

➤ **Přínos pro žáka**

Rodiče spatřovali největší přínos pro jejich potomka v tom, že na konzultacích učitel – rodič – žák může říct věci, které by si jinak nechal pro sebe, že je usměrňována jeho přílišná sebekritičnost, že má příležitost pojmenovávat skutečnosti sám, má možnost vést dialog k poznání věcí, o kterých neměl tušení a příležitost se pochlubit svými výsledky.

Dotazované učitelky viděly přínos pro žáka v možnosti si ujasnit, jak si vede v probíraném učivu, v tom, co by měl zlepšit vzhledem ke svému vývoji, a ne ke skupině, dále pak v tom, že si určuje směr, kterým se chce dále ubírat a v neposlední řadě v oblasti práce na svém sebevědomí.

Pro tuto práci jsem si stanovila i osobní cíl. Tím bylo zjistit, jaký vliv má kolegiální podpora na plánování první třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák. Díky času, který jsem strávila studiem odborných zdrojů a rozhovory s učitelkami jsem došla k názoru, že kolegiální podpora je mocný nástroj, který začínajícím učitelkám na ZŠ Angel pomohl – mimo jiné – i v oblasti první schůzky a konzultací učitel – rodič – žák. Z rozhovorů, ať už strukturovaných nebo neformálních, jsem zjistila, že na ZŠ Angel v tomto směru podpora funguje dobře a učitelky ji vítají. Pomáhá jim totiž udržovat určitý standard a kvalitu jejich práce, sdílet osvědčené postupy a materiály mezi ostatní a inspirovat se k profesnímu a osobnostnímu růstu.

Závěrem diskuze bych chtěla říct, že je možné, že by výsledky práce byly jiné, kdybych se zaměřila na začínající učitele školy, která nemá funkční kolegiální podporu. Myslím si, že by porovnání škol s funkční a nefunkční kolegiální podporou bylo vhodné pro další výzkum.

Závěr

Závěrem bych ráda zhodnotila, zda byly naplněny cíle mé diplomové práce.

Práce se skládá z části teoretické a z části praktické (výzkumné). V teoretické části jsem vymezila pojem začínající učitel a popsala jsem formy podpory na počátku učitelské profesní dráhy. Dále jsem se věnovala komunikaci, ve které jsem se zaměřila i na oblast vztahu s rodinou žáka. Poslední kapitola byla věnována spolupráci s rodinou a jejím formám, přičemž jsem větší pozornost věnovala zejména třídním schůzkám a konzultacím učitel – rodič – žák.

V praktické (výzkumné) části jsem na základě strukturovaných rozhovorů s učitelkami a rodiči hledala odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si předem stanovila na základě části teoretické. Mým cílem bylo získat informace o tom, do jaké míry se učitelky cítily být připraveny na třídní schůzky, jaká podpora se jim v této oblasti nejvíce osvědčila, co učitel řeší v souvislosti s první třídní schůzkou a konzultací učitel – rodič – žák jakožto komunikačními platformami, jakým výzvám začínající učitelé čelí během vedení konzultací učitel – rodič – žák a třídních schůzek, co se učitelům po realizování první třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák osvědčilo a jaké výhody a nevýhody spatřují učitelky v konzultacích učitel – rodič – žák oproti třídním schůzkám.

Na základě výše uvedených výzkumných otázek, na které jsem získala odpovědi na základě vyhodnocených rozhovorů, jsem napsala dva manuály pro začínající učitele – pro přípravu a vedení třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák.

Úplným závěrem je tedy možno říct, že se mi podařilo naplnit hlavní cíle práce. Tím bylo odpovědět na výzkumné otázky výše zmíněné a sestavit metodický postup pro první třídní schůzky a konzultace učitel – rodič – žák na základě vyhodnocených rozhovorů.

Seznam použitých informačních zdrojů

AGUILAR, Elena. 20 Tips for Developing Positive Relationships With Parents. In: *Edutopia* [online]. 2011 [cit. 2020-05-27]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/20-tips-developing-positive-relationships-parents-elena-aguilar>

BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALIŠKA. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6302-0.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

ČÁP, D. *Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*. *EDUin* [online]. 2014. [cit. 2020-07-29]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>

EPSTEIN, Joyce. *School and Family Partnerships. Report no. 6*. [online]. Washington D.C., 1992 [cit. 2020-05-25]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>. Analýza informací. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning; Johns Hopkins University, Baltimore, Md.

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

FEŘTEK, Tomáš. *Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas*. [online] 8. 2. 2012 [cit. 2020-07-31] Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/schuzky-vetrojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 3. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.

HELLEROVÁ, Monika. *Problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ*. Praha, 2020. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

HLADÍKOVÁ, Marie. *Spolupráce učitele s rodiči žáků*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie.

HONZÍKOVÁ, Jana. Hospitace v primárním školství. *E-Pedagogium* [online]. 2004, 4(3) [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/03/04.pdf>

JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace*. Opava: Optys, 2008. ISBN 978-80-85819-68-7.

KISS, Tamás. *Novice teacher happiness and satisfaction in the first year of teaching*, 2015. National Institute of Education, Singapore. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.academia.edu/22163321/Novice_teacher_happiness_and_satisfaction_in_the_first_year_of_teaching

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Filozofická fakulta, 2005, s. 109–122.

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2010. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 60(3-4), 254-264. ISSN 0031-3815.

LIOLIASOVÁ, Pavla. *Každý pátý začínající učitel nemá podporu zkušenějšího kolegy, ministerstvo chystá změnu* [online]. 2019 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/msmt-skolstvi-zacinajici-ucitele-novela-zakona_1906051455_nkr

Masarykova univerzita, FOJTŮ, Martina. *Řada začínajících učitelů zvažuje změnu zaměstnání. Chybí jim podpora* [online]. 2018 [cit. 2020-04-18]. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/11136-zacinajici-ucitele-netrapi-jen-platy-chybi-jim-i-podpora-systemu>

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

ÖZTÜRK, Mustafa, Ali YILDIRIM. *Adaptation challenges of novice teachers*, 2013. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education) [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.academia.edu/4062109/Adaptation_challenges_of_novice_teachers

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-7254-474-8.

POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8.

POHL, Olga. *Mentor nepoučuje, ale podporuje* [online]. 2014 [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/mentor-nepoucuje-ale-podporuje/>

POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ. *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. In: *Sborník prací Filosofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická*, U2. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

PÍŠOVÁ, M. *NOVÝ TERMÍN: MENTORING*. *Učitelství noviny* [online]. 2009, (24) [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904>

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

RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Disertační práce. FF MU Brno, 1995.

Studijní program M7503: Učitelství pro základní školy: specializace anglický jazyk, 2019. *PedF Karolínka – Studijní plány 2018/2019: Prezenční studium* [online]. Praha: UK [cit. 2019-04-12].

Dostupné z: https://info-studium.zcu.cz/WEB/2019-2020/FPE/fpe_plany/pdf/mgr.pdf

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Angel. Praha: ZŠ Angel, 2013.
Dostupné z:
https://www.zsangel.cz/files/editor/3/files/skolni_vzdelavaci_program/zsams_angel_svp_tridy_s_rvj_platny_od_130901_vff.pdf

VÁCLAVÍKOVÁ, Eva. Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy. *E-Pedagogium* [online]. 2001, 1(1), [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2001/01/23.pdf>

VLČKOVÁ, Anna. *Třídní schůzky začínajících učitelů*. Praha, 2018. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Nejnáročnější činnosti pro začínající učitele.....	12
--	----

Seznam grafů

Graf 1 Reakce rodičů.....	10
---------------------------	----

Seznam příloh

Příloha 1 – Plán třídní schůzky (Paní učitelka A)

Příloha 2 – Zápis informací ze třídní schůzky provedený rodičem (Paní učitelka A)

Příloha 3 – Fotografie materiálů vytvořených v rámci kolegiální podpory na ZŠ Angel

Příloha 4 – Přepis rozhovorů s rodiči

Příloha 5 – Přepis rozhovorů se začínajícími učitelkami (třídní schůzky)

Příloha 6 – Přepis rozhovorů se začínajícími učitelkami (konzultace)