

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE RODINY A
ŠKOLY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ
KONZULTACE UČITEL – RODIČ – ŽÁK

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová, PhD.

Autor diplomové práce: Marie Hronková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + AJ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce skončena: březen, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....^{27. 3. 2009}.....Podp



ABSTRAKT

Empirická práce s názvem *Komunikace a spolupráce rodiny a školy na úrovni základní ZŠ - Konzultace učitel-rodič-žák* nabízí ve své teoretické části historický vhled na pojetí dítěte a na utváření vztahu mezi rodinou a školou. Práce si klade za cíl zmapovat formy komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou a jejich přínos pro dítě. Praktická část popisuje zejména spolupráci a komunikaci na konkrétní základní škole. Je zaměřena na konzultace učitel-rodič-žák. Formou pozorování, dotazníků a rozhovorů s učiteli, rodiči a žáky se autorka snaží zhodnotit jaký vliv mají konzultace a přínosy této formy komunikace zejména pro úspěšnost a úspěšnost vzdělávání.

Clíčová slova: Komunikace, spolupráce rodiny a školy, partnerství, konzultace učitel-rodič-žák, strategie vzdělávání.

Annotation

The empirical work called *Family-School Communication and Cooperation in Primary Education - Teacher-Parent-Pupil Consultation* offers in its theoretical part a historical view to the child conception and view to the way of a relation between family and school. The aim of the work is to map forms of family-school communication and cooperation and their benefits for a child. The empirical part describes forms of communication and cooperation at particular school. It is focused on the teacher-parent-pupil consultation. The author uses methods of observation, questionnaire and interviews with teachers, parents and pupils to describe the effectiveness and benefits of consultations especially for the successful educational process.

Děkuji Mgr. Janě Kargerové, PhD. za její ochotu, vstřícnost a cenné rady. Dále děkuji mojí rodině za podporu a důvěru během celých mých studií. Velký dík také patří mým kolegům, žákům a rodičům ze školy, kteří mi umožnili tuto práci napsat.

ANOTACE

Diplomová práce s názvem *Komunikace a spolupráce rodiny a školy na prvním stupni ZŠ – Konzultace učitel-rodíč-žák* nabízí ve své teoretické části historický vhled na pojetí dítěte a na utváření vztahu mezi rodinou a školou. Práce si klade za cíl zmapovat formy komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou a jejich přínos pro dítě. Praktická část popisuje způsoby spolupráce a komunikace na konkrétní základní škole. Je zaměřená na konzultace učitel-rodíč-žák. Formou pozorování, dotazníků a rozhovorů s učiteli, rodiči a žáky se autorka snaží zhodnotit efektivitu, smysluplnost a přínosy této formy komunikace zejména pro dítě a jeho úspěšné vzdělávání.

Klíčová slova: Komunikace, spolupráce rodiny a školy, partnerství, konzultace, sebehodnocení, strategie vzdělávání.

Annotation

The graduation work called *Family-School Communication and Cooperation in Primary education – Teacher-Parent-Pupil Consultation* offers in its theoretical part a historical view to the child conception and view to formation of a relation between family and school. The aim of the work is to map forms of family-school communication and cooperation and their benefits for a child. The empirical part describes ways of communication and cooperation at particular school. It is focused on teacher-parent-pupil consultation. The author uses methods of observation, questionnaire and interviews with teachers, parents and pupils to analyse the effectiveness and benefits of consultations especially for a pupil and his/her successful educational process.

Key words: Communication, family and school cooperation, partnership, consultation, self-evaluation, educational strategies.

OBSAH

ÚVOD A CÍLE.....	2
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Pojetí rodiny, školy a dítěte.....	5
1.1 Charakteristika pojmů rodina a škola.....	5
1.2 Pojetí dítěte, vztahu rodiny a školy v historickém vývoji společnosti.....	9
1.3 Nové pojetí a cíle vzdělávání.....	15
1.4 Shrnutí kapitoly 1.....	20
2 Vzájemná očekávání, percepce a vztahy.....	20
2.1 Vzájemná očekávání, požadavky a obavy.....	21
2.2 Vzájemné role ve vztahu.....	24
3 Výchovné a vzdělávací strategie pro komunikaci a spolupráci školy.....	34
3.1 Změna přístupu k dítěti.....	34
3.2 Výchova, vzdělávání a spolupráce v autokratických školách.....	35
3.3 Výchova, vzdělávání a spolupráce v demokratických školách.....	37
3.4 Program Začít spolu jako příklad na dítě orientované výchovy.....	38
3.4.1 Začít spolu – Standard – zapojení rodiny.....	41
3.4.2 Příklady spolupráce mezi rodinou a školou v programu Začít spolu.....	43
EMPIRICKÁ ČÁST	
4 Vymezení problému a cíle práce.....	48
4.1 Vymezení problému	48
4.2 Úkol a cíle empirické části.....	49
5 Metodika výzkumu.....	50
5.1 Metody výzkumu a zpracování dat.....	50
5.2 Výzkumný vzorek.....	54
6 Implementace konzultace učitel-rodíč-žák do systému komunikace základní školy „Z“	63
7 Realizace výzkumu.....	66
7.1 Realizace výzkumného vzorku „A“	66
7.2 Realizace výzkumného vzorku „B“	76
7.3 Realizace výzkumného vzorku „C“	82
7.4 Realizace výzkumného vzorku „D“	87
8 Vyhodnocení výzkumu.....	93
8.1 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. cíli výzkumu.....	93
8.2 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. cíli výzkumu.....	94
8.3 Interpretace výsledků ve vztahu k 3. cíli výzkumu.....	97
ZÁVĚR.....	98
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....	100
PŘÍLOHY	

ÚVOD A CÍLE

„Jen málo věcí pomáhá člověku víc než svěřit mu odpovědnost a dát mu pocit, že mu důvěřujete.“

(B.T. Washington)

Autorka se na počátku učitelského povolání potýká s vlastním pocitem nejistoty a zároveň smyslem pro odpovědnost. Cítí, že teoretické i praktické studium jí neposkytlo dostatečnou přípravu a zkušenosti k tomu, aby mohla podle jejího svědomí odpovědně vést třídu na prvním stupni. Být třídním učitelem zahrnuje kromě odborného vzdělávání mnoho dalších úkolů, jako např. výchova žáků, budování kolektivu třídy, řešení kázeňských problémů, organizace třídních akcí. Dalším z úkolů učitele prvního stupně, na který však autorka během studia nebyla připravována a který je zejména pro žáky na počátku školní docházky důležitý, je komunikace s rodiči žáků. Aby autorka nabyla učitelské zkušenosti a zároveň nebyla třídní učitelkou, na jejíž roli se ještě necítí být připravena, zvolila si na začátku svého učitelského působení učit jeden předmět ve třídách prvního stupně. Je to pro ni příležitost, jak lépe poznat prostředí školy, poznat více učitelů a jejich žáky. Dále je to možnost pozorovat různé styly učení a zároveň si hledat ten svůj. Autorka oceňuje dobré pracovní, ale i přátelské klima mezi učiteli a vedením školy. Uvědomuje si, že její nabývání jistoty a ubývání vlastních obav z nepřipravenosti vést třídu je dáno z velké části tím, že svou snahou odvádět dobrou práci získala důvěru u kolegů a vedení školy, což ji motivuje k další práci a pomáhá jí to v nabývání sebedůvěry a určité profesionální jistoty.

Tento fakt ji přivedl k myšlence srovnání s pozicí dítěte. Pokud autorce pomáhá k posílení sebedůvěry, k motivaci pro sebevzdělávání a vykonávání dobré práce podpora a důvěra kolegů, co může pomoci dítěti k dosažení podobných cílů?

Téměř každý člověk je v prvních etapách svého života velmi silně ovlivňován rodinou a školou. Jsou to instituce, na jejichž stylu působení záleží, jaká životní směřování a cíle budou mít jejich svěřenci, totiž děti. Společným ideálem rodiny i školy, v závislosti na společenských a kulturních normách, je vychovávat a vzdělávat jedince jako harmonicky rozvinutého, svobodného, odpovědného, demokraticky smýšlejícího a jednajícího občana. Pro dosažení takových cílů je nezbytné, aby spolu škola a rodina navázaly kontakt a spolupráci. Autorka se domnívá, že jejich vzájemná podpora dítěte a důvěra v jeho schopnosti mu pomáhá v motivaci, dosahování úspěchů a budování schopnosti hodnotit se a být odpovědný za svůj rozvoj. Proto se rozhodla věnovat se ve své diplomové práci právě tématu komunikace a spolupráce rodiny a školy a hledání jejich efektivních forem.

Teoretická část práce charakterizuje instituce rodiny a školy, popisuje počátky jejich vztahu a působení na dítě v souvislosti s vývojem společnosti, jejím pohledem na dítě a na jeho výchovu a vzdělávání. Nabízí pohled na vzájemná očekávání rodičů a učitelů, na jejich role ve vztahu. Poslední kapitola popisuje roli a formy komunikace a spolupráce v autokraticky a demokraticky zaměřených školách. V jejím závěru autorka představuje vzdělávací program Začít spolu jako příklad výchovy orientované na dítě a partnerského vztahu učitelů a rodičů. Jedna z forem komunikace a spolupráce školy s rodinou, konzultace učitel-rodič-žák, byla inspirací pro zlepšení komunikace a spolupráce mezi rodinami a školou, kde autorka v současné době působí.

Úkolem empirické části diplomové práce je popsat důvod a průběh zavádění konzultací učitel-rodič-žák do praxe. Autorka se

domnívá, že mohou zvyšovat kvalitu a efektivitu komunikace a spolupráce učitelů a rodičů, kteří se zaměří na podporu dítěte v rozvíjení jeho některých klíčových kompetencí, tedy: schopností a dovedností komunikovat, učit se učit, řešit problémové situace, dokázat se hodnotit.

Cílem empirické části je zjistit, zda jsou konzultace efektivní formou spolupráce rodiny a školy, dále zmapovat přínosy pro jejich jednotlivé účastníky a porovnat konzultace s klasickými třídními schůzkami. Metodami výzkumu jsou pozorování průběhu konzultací, rozhovory s jejich účastníky a dotazníky pro rodiče.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí rodiny, školy a dítěte

„Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny – a má tendenci tam setrvat dlouhá léta.“ (Matějček, 1996, s.61)

1.1 Charakteristika pojmů rodina a škola

RODINA

Rodina je nejmenší společenská jednotka státu, která vzniká nejen na základě přirozených lidských instinktů, ale i morálních hodnot člověka.

Rodinou lze nazvat malou společenskou skupinu založenou na vztahu manželství, příbuzenském vztahu, adopci nebo jiném obdobném vztahu. Členy úzké - nukleární rodiny (muž a žena, rodiče a děti) spojuje sdílení vlastního prostoru - domova, společný způsob života, vzájemné morální odpovědnosti, vzájemná pomoc. Vztahy mezi nimi jsou založeny na lásce, vzájemné úctě a péči o děti a jejich výchovu.

Rodina je nejdůležitější forma organizace soukromého života. V posledních desetiletích se její podoba proměňuje. Se zvyšující variabilitou rodinných typů lze mluvit o rodině vlastní, úplné, ale také o neúplné, nevlastní a náhradní.

Prvotní rodina je také společenství, které si člověk nevybírá, narodí se do něj. „Každé dítě přitom přichází – dnes stejně jako před tisíciletími – na svět jako nehotová, ale otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi“. (Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Praha 2001, s.13). Skrze rodinné prostředí se nový tvor seznamuje s okolním prostředím, s osobami v jeho blízkosti.

Pozoruje a vnímá podněty z okolí, reaguje na ně a vytváří si tak vztahy ke svým rodičům nebo osobám, které je nahrazují, a k okolnímu světu. Rodiče a ostatní členové rodiny jsou malému dítěti velkým vzorem. Dítě je pozoruje, přijímá jejich péči a lásku a napodobuje, zrcadlí jejich chování a rozvíjí tak své vlastní postoje, vytváří si svou vlastní identitu. Kvalita rodinného prostředí, výchovné usměrňování dítěte, rozvoj jeho osobnosti, utváření vztahů a postojů vůči sobě, rodině a okolí má zásadní vliv na to, jak bude procházet další etapou života, jejíž podstatnou část tvoří prostředí školy.

ŠKOLA

Škola je místo, kde dítě získává vzdělání a schopnosti a dovednosti k plnohodnotnému životu ve společnosti. Podle Zdeňka Matějčka „škola není jen místem získávání vědomostí, ale i místem pro společenský život. Dítě v ní tráví několik velice produktivních hodin denně (dá se to přirovnat k zaměstnání dospělých) ve společnosti nadřízených (učitelů), spolupracovníků i konkurentů (spolužáků), společensky vospívá, roste, zraje“. (1996, s. 62). Škola rozhodně není jen místem přípravy pro výběr povolání nebo přípravou na dospělý život. Je to jedno z prostředí, ve kterém člověk jako **dítě aktivně prožívá** jednu z etap svého života. Dítě ve škole komunikuje, řeší problémové situace v kruhu svých vrstevníků, ale i s dospělými – učiteli, navazuje, rozvíjí vztahy, osvojuje si strategie učení, prohlubuje myšlení, celkově vyvíjí svou osobnost.

RODINA A ŠKOLA JAKO INSTITUCE

Společné rysy rodiny a školy

- Jsou to sociální instituce, jejichž úroveň závisí na kulturní a ekonomické vyspělosti společnosti.

- Jsou to jediné dvě sociální instituce, formy organizace a řízení společenského života, kterými projde za normálních podmínek každý zdravý člověk.
- Shodují se v hlavních cílech svých činností, tedy vychovávat a vzdělávat, zajistit optimální vývoj dětí.

Rozdílné a komplementární rysy rodiny a školy

- V knize Škola a/versus rodina (2004) je zmiňován autor Thomas Kellaghan, který vidí odlišnosti školy a rodiny v jejich prioritách, požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů.
- Jednotlivé rodiny se odlišují sociokulturní úrovní ovlivňující podmínky učení dítěte a jeho pravděpodobný vývoj.
- Škola je instituce nabízející rovnost vzdělávacích šancí bez ohledu na pohlaví, sociální původ.
- Konkrétní členové rodiny, tedy rodiče, přistupují k dítěti individuálně.
- Instituce školy se v rámci podmínek snaží o individuální přístup k žákovi, ale také o jeho socializaci, tedy začlenění do kolektivu. Žák se stává součástí skupiny, v rámci které si vytváří společenské role, učí se v ní komunikovat a kooperovat.
- Učení jako získávání zkušeností probíhá v rodině většinou spontánně, je dáno situací a je praktické.
- Učení jako získávání zkušeností ve škole je systematické, formální, oblasti učení jsou oddělené.
- Uvnitř rodiny jsou vztahy utvářeny na základě afektivního jednání.
- Vztah učitele a žáka je více formální, často je zprostředkován psaným a tedy kdykoli kontrolovatelným produktem.

POSTAVENÍ DÍTĚTE V RODINĚ A ŠKOLE

Dítě je důvodem, příčinou vzniku vztahů mezi rodinou a školou, a tedy jejich členy, rodiči a učiteli. Je jejich zájmem. Dítě je vlastně takový „vklad“.

Příchod dítěte dělá rodinu rodinou. V rámci rodiny je „dítě – vklad“ prostředkem pokračování generace, nadějí na lepší budoucnost. V rámci školy je „dítě – vklad“ nositelem kulturního a společenského dědictví a pokračovatelem v jeho vývoji. Zde je příhodné si opět připomenout slova Zdeňka Matějčka: „Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny – a má tendenci tam setrvat dlouhá léta.“ Vstupem do školy získává dítě novou společenskou roli – roli žáka, která se liší od role dítěte. Škola je pro dítě důležitá instituce právě pro svou **odlišnost od rodiny**. Setkává se v ní s jinými požadavky, normami, osvojuje si jiné strategie a jazyk. Vstup do jiného socializačního prostředí umožňuje výrazněji dítěti rozvíjet schopnost adaptovat se. Pozitivně se rozvíjí psychologické dovednosti projevat se v různých kulturních prostředích, schopnost vystupovat ze svých rolí a oddělovat je. (Štech, Viktorová, 2001) Dítě se potřebuje na své cestě k samostatnosti naučit rozpoznávat zákonitosti obou socializačních prostředí, aby později mohl ocenit vlastní rodinu a lépe pochopit význam školy.

Na jiném místě Štech zmiňuje problém, **„jak učinit školní socializaci dítěte pozitivní součástí celého vývoje dítěte a jeho rodiny“**, a dále **„ jak navázat oba způsoby socializace (rodina a škola) dítěte, když v množství případů přijetí školního způsobu socializace znamená vzdát se předchozí identity založené v rodině** (Štech, 2007). internetové Učitelské listy, Jsou rodina a škola rivalské instituce? *Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na téma Škola versus rodina.*)

Instituce rodiny a školy samy odděleně nemohou tento problém vyřešit. Jejich podoba a cíle jsou odrazem toho, kam směřuje naše společnost, na jaké socioekonomické úrovni je náš stát, jaké jsou jeho vládní strategie v oblasti vzdělávání. V rámci institucí rodiny a školy se zdá být účinným krokem k řešení výše pojmenovaného problému **nastartování komunikace a spolupráce rodičů a učitelů.**

Předtím, než se autorka dostane ke konkrétním formám komunikace a spolupráce rodičů a učitelů tak, jak je možné se s nimi setkat v dnešním systému vzdělávání, pokusí se stručně popsat vývoj spolupráce rodiny a školy v souvislosti s pojetím dítěte a jeho dětství a dále vymezit obecné postoje, postupy a cíle v současném pojetí vzdělávání.

1.2 Pojetí dítěte, vztahu rodiny a školy v historickém vývoji společnosti

Z hlediska sociálně-historického vývoje společnosti je zřejmé, že dětství ani výchova nejsou nadčasovým fenoménem (Štech, Viktorová, 2001, s.58). Mišíková a Uhrová (2001) mluví o dětství jakožto sociálním jevu jako o raném věkovém období člověka, které se stává pro společnost významné například z politických, ekonomických a výchovných důvodů.

V období křesťanského středověku zhruba do 16. století nelze v západoevropském typu rodiny mluvit o pojetí dětství. Ariès nazývá počáteční fázi přístupu k dítěti jako **fúzovanou sociabilitu** (Štech, Viktorová, 2001, s. 58). Rodina ještě není vnímána jako přesně vyhraněný, privátní prostor. Děti se co nejdříve zapojují mezi dospělé, pomáhají. Brzy odcházejí do služby (ve věku 7 až 9 let), která je svou náplní – napodobováním praktických gest od dospělých – nástrojem

jejich socializace. Život dětí se tedy nijak zásadně neodlišuje od života dospělých.

V 16. a 17. století se rodina proměňuje. Rodina se usazuje ve městě, postupně se vyděluje od společnosti, zmenšuje se počet jejích členů (je to **rodina** tzv. **nukleárního typu**) s uvědoměním si zvláštností a potřeb dítěte, o které je třeba pečovat (Štech, Viktorová, 2001). Tato druhá fáze přístupu k dětství je Ariěsem označována jako **hýčkové (mazlivé) pojetí dětství** (Štech, Viktorová, 2001). Objev dítěte a jeho dětství viděl Ariës v souvislosti s jeho „zeškolšťováním“ (Helus, 2004, s.30). Rozšiřování školní docházky oddělilo děti od světa dospělých. Helus uvádí, že „škola odnímá dítě rodičům a vyjevuje jim je na pozadí širokého spektra srovnávání s jinými dětmi“ (2004, s. 31). Škola začíná klást důraz na schopnost dítěte prospívat či nepospívat jako na připravenost pro kariéru. Dítě se ocitá v prostředí, kde jsou nastolovány různé podmínky a předpoklady pro splnění něčeho pro něco. Tím pádem se mění i vztah druhých lidí k němu, často i těch nejbližších. Lze tedy říci, že školní úspěšnost začíná mít velký vliv na to, jak bude dítě přijímáno, nahlíženo svým blízkým okolím. Se školou vstupují do jeho života i stresy a frustrace, které na jedné straně motivují k úspěšné přípravě na budoucí život, na druhé straně tyto faktory narušují osobnostní rozvoj. Vztah k dítěti se stává nejednoznačným, dítě samo k sobě zastává nejednoznačný postoj. Nemá jasno v tom, kým je, kým má být, nedokáže odhadnout, kým ještě může být. Dítě se tedy stává problémem pro školu a učitele, rodiče, společnost i sebe sama. (Helus, 2004). **Objev dítěte tedy znamená problematizaci dítěte**, je objevem dítěte jako problému, jenž – jako každý problém – je třeba řešit. (Helus, 2004. s. 31) „Problémem“ dítěte jsou jeho nedostačivosti, slabosti. Způsoby, jak se zbavit těchto „minus znaků“, se liší a jsou dány různými pedagogickými a školskopolitickými koncepcemi. Jsou to způsoby negativní motivace, jako programové manipulace, strohý

režim, tresty, násilí, omezování, zakazování, anebo způsoby pozitivní motivace, jako laskavé vybízení, taktní nabádání, vstřícná očekávání. Ať jsou způsoby jakékoli, mají společný **cíl**, totiž **zbavit dítě „minus znaků“, vyvést je z dětství a učinit je dospělým** (Helus, 2004, s.32). Škola předávala dítěti základní kulturní dovednosti, obsahy a cíle, jejichž prostřednictvím začala zajišťovat „decentraci“ pohledů na svět (Štech, Viktorová, 2001, s.59). Znamená to, že oproti náhodné a nesystematické socializaci jedince ve službě (období do 17. století), se od 18. století postupně šíří **školní způsob socializace**, který se na konci 20. století týká téměř všech dětí a rodin ze všech sociálních vrstev (s přihlédnutím k regionům, obdobím a sociálním vrstvám) (Štech, Viktorová, 2001, s.60).

Pojetí dětství a rodiny ve své třetí fázi označují Štech s Viktorovou (2001) jako **personalizované**. Věkové členění dětí při plnění školní docházky s sebou nese odstupňování nároků na ně. To se spolu s dalšími faktory podílí na hlubším uvědoměním si nového pojetí rodiny nukleárního typu. Tato rodina je sevřenější, s menším počtem dětí, aby se mohla více zaměřit na život a potřeby dítěte, jež už není anonymní, a na předávání materiálního, ale také již kulturního a psychologického dědictví. Menší počet členů rodiny (od konce 18. století klesá vedle úmrtnosti i porodnost) způsobuje, že vztahy mezi jednotlivými členy rodiny se prohlubují, jsou také více závislé na zásluhách jedněch k druhým. I dítě se tedy snaží, a je to od něj očekáváno, aby si lásku, přízeň a péči svých rodičů vysloužilo čím dál více prostřednictvím školy – místa, které se stává nezbytným doplňkem rodinné výchovy. Právě nepřímé zasahování školy (tj. prostřednictvím školní socializace dítěte a jeho hodnocení) do intimity postupů rodinné výchovy, do vztahů mezi rodiči a dětmi způsobuje podle Štecha a Viktorové, že „psychologické fenomény, jako jsou rodičovská očekávání a plány, jsou postupně stále více ovlivňovány a podmiňovány výsledky dětí ve škole, rozhodnutími

konkrétních učitelů, doporučeními instituce školy“ (2001. s. 60). Tuto situaci vzájemné podmíněnosti rodiny a školy nazývá švýcarská psychologička Montandonová (1994, in Štech, Viktorová, 2001) jako **instrumentalizaci** citových vztahů mezi rodiči a dětmi a zároveň jako **sentimentalizaci** instrumentálních vazeb a cílů. Znamená to, že se citové vztahy mezi rodiči a dětmi nepodmiňují jen přímými kontakty a činy, ale jsou do značné míry podmíněny nepřímými činy, tedy výkony a zásluhami mimo rodinu, to znamená především ve škole. Současně se do záležitostí dětí - jejich schopností, dovedností, motivace, zájmů - stále více dostává afektivní náboj rodičovských očekávání a tužeb. To může způsobovat změnu motivace k výkonu. Impulzem pro motivaci dítěte k výkonu už nemusí být jeho touha po uspokojení svých vnitřních potřeb (př.: udělám to, protože to chci já), ale také vnější potřeba zalíbit se nebo splnit očekávání druhé osoby, nejčastěji rodiče nebo učitele (př. udělám, to, aby měli rodiče (učitel) radost, aby mě pochválili, odměnili mě).

Vzájemným překrýváním a střetáváním nároků rodiny a školy na dítě se tyto instituce i více poznávají a jejich vztahy získávají konkrétní, bližší podoby. Štech a Viktorová o tom píší: „Jestliže až do 60. let 20. století se v oficiálních školských dokumentech i v běžné řeči mluvilo spíše o „rodinách“, jejichž spolupráci a vstřícnost si chceme zajistit, od této doby je stále častěji řeč o „rodičích““ (2001, s.61). Hovořit o „rodině“ nebo o „rodičích“ znamená umět posoudit míru poznání. O rodinách obecně se mluví, pokud nejsou ze strany školy ještě dobře známy, příliš se do nich nevidí, pokud nejsou považovány specifické kvality jejich členů a jejich vztahů za podstatné a nebo se mluví příliš zběžně a obecně o jedné „proměnné“ vývoje a fungování školy svěřených dětí. Tento postoj převládá do výše zmíněných 60. let 20. století (tamtéž).

Kolem 2. poloviny 20. století se začíná mluvit již o spolupráci rodiny a školy. Kočková uvádí: „Za výsledky výchovné a vzdělávací práce školy jsou odpovědni především učitelé. A této zodpovědnosti jsou si většinou vědomi. Spolu s nimi však odpovídají za výchovu dětí i rodiče. Ale každodenní zkušenosti nás přesvědčují, že rodiče si často nejsou této odpovědnosti vědomi. Mnozí z nich se domnívají, že všechna odpovědnost za vyučovací i výchovné výsledky náleží škole a podle toho se i chovají. Zasahují do výchovy dětí živelně, nesoustavně, povrchně, někdy dokonce negativně. Je poměrně málo rodičů, kteří se výchově a vzdělání svých dětí věnují důsledně a systematicky.“ (1958, s.6).

Od 50. let se situace významně změnila, došlo k výraznému posunu a zájmu o prohloubení komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou.

Kočková (tamtéž) dále hovoří o důležitosti rodičovského uvědomění si odpovědnosti za výchovu dětí, o jejich aktivní spolupráci se školou při výchově a zájmu o hlavní pedagogické problémy a jejich řešení. Upozorňuje na to, že „k rodičům mají nejbližší učitelé, neboť je spojuje stejný cíl: vychovat z dětí – žáků řádné, platné členy společnosti (1958, s. 7). Milada Rabušicová (2004, s. 9) upozorňuje, že vztahy mezi rodiči a učiteli, a tedy i rodinou a školou, byly po dlouhou dobu omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům. Podle Ravnové (in Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004) lze tento model vztahů mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli identifikuje jako **kompenzační model**. Východiskem je představa, že škola pomáhá těm skupinám rodičů, kteří nemají dostačující možnosti a schopnosti pro podporu rozvoje svých dětí. Tato situace se začíná měnit v 70. a 80. letech 20. století, kdy jsou rodiče vybízeni ke kontaktu se školou častěji a systematictěji - většinou za účelem formální diskuse s učitelem o výsledcích dětí. Postupem času dostali rodiče možnost zapojit se také konstruktivně do učebních činností ve třídě, konzultovat s učiteli na neformální a přátelské bázi

(Štech, Viktorová, 2001). Podle Ravnové (in Rabušicová a kol., 2004) je tato situace pojmenovaná jako **konsenzuální model**, kdy se jedná především o konsenzus s oficiálním vzdělávacím systémem. S tím také pro rodiče vzniká předpoklad, jak uvádějí Štech s Viktorovou, „že dostojí své individuální odpovědnosti“ a dokážou svým jednáním vytvořit specifické podmínky pro úspěšnou školní socializaci svých dětí, zahrnující neproblematickou domluvu se školou a učiteli (2001, s.61). Tato domluva už není jen obecná a formální, jde o individuální interakci mezi rodiči a učiteli. Vztahy jsou psychologizované, tj. jejich kvalita a efektivnost závisí na osobnostních charakteristikách učitelů i rodičů, na jejich očekáváních a představách, na schopnosti komunikovat a shodnout se. „Vše je náhle víc závislé na křehkých vazbách individuálních zvláštností rodičů a učitelů“ (tamtéž).

V 80. a 90. letech si získal největší podporu **participační model** (2004), v němž jsou rodiče chápáni jako aktivní, samostatní lidé podporující svoje děti v jejich vzdělávání a uznávající stále narůstající nároky škol. Mění se postavení rodiny jako socializační a výchovné instituce, dokonce se vytrácí její výchovná síla, dostává se do konkurence s jinými socializačními institucemi, jako jsou média, vrstevníci.

V současné době je dle Ravnové (tamtéž) diskutován **model sdílené odpovědnosti**, který nabízí rodičům ještě větší podíl na rozhodování, vyzdvihuje také společnou odpovědnost rodičů a učitelů za výsledky konkrétních rozhodnutí.

Postupné změny a vývoj na názory v oblasti vztahů školy a rodiny se promítají do dnešní doby tak, že už se nemluví o rodičovské účasti nebo o vztazích školy a rodiny, ale o **partnerství mezi školou a rodinou**. V našich podmínkách je však toto označení spíše ještě směřováním k ideálu, proto se ještě setkáváme častěji s pojmem „vztahy školy a rodiny“, který je realističtější.

V následující části autorka stručně charakterizuje tendence a cíle ve vzdělávání od počátku 90. let do současnosti s ohledem na rodičovskou účast.

1.3 Nové pojetí a cíle vzdělávání

Díky pádu komunistického režimu na konci 80. let 20. století dochází k celkovému uvolnění a k následným proměnám ve sférách politického, ekonomického, společenského i kulturního dění. Společnost nastupuje na cestu směřující k demokracii, otevírá se sousedním zemím a začleňuje se do demokratické Evropy.

I ve školství je patrná nutnost reformovat dosavadní systém vzdělávání, aby odpovídal demokratickému uspořádání společnosti a aby vychovával demokraticky smýšlející a jednající občany. Piňha a Helus uvádějí v publikaci Návrh pojetí Obecné školy situaci takto: „Jedním z prvořadých úkolů na naší cestě ke svobodě, demokraticky uspořádané občanské společnosti je zásadní proměna našeho školství. Termín transformace, který v této souvislosti užíváme, vyjadřuje, že jde o proces proměny, nikoli o jednorázovou změnu provedenou ve formě nařízené reformy. Pro transformaci je důležité nalézt směr vývoje a objevit cíle, k nimž směřujeme. Je samozřejmé, že bude její průběh ovlivňován ekonomickými faktory, které mohou postup urychlit, nebo na čas zpomalit, ale nemohou ovlivnit její směr. Transformace bude více či méně úspěšná podle toho, jak se rozvine aktivita učitelských sborů a zájem veřejnosti o školu“ (1993, s. 3).

Na způsobu přípravy nového pojetí vzdělávání v programu Obecná škola chce autorka podle jejího mínění uvést příklad efektivního a racionálního postupu proměny vzdělávání. Opět cituje výše zmíněné autory: „Představa nové školy byla zpracována na základě

analýzy současného stavu a rozboru zkušeností minulého vývoje, využila inspiraci z vývoje zahraničního školství i tradic školství českého. Uvědomovali jsme si, že nelze jednoduše navázat na podobu našeho školství před padesáti lety – bylo tehdy jistě vynikající, ale dnes je v mnohém překonané. Ani zahraniční vzory nelze bezprostředně přejímat, protože se po desetiletí utvářely v jiném společenském kontextu. Zřejmé bylo i to, že zahraniční vývoj dospěl k mnoha negativním rysům, jímž se chceme vyhnout. Akceptujeme ty rysy našeho současného školství, které se navzdory celkové atmosféře minulého vývoje ukazují jako rozumné a dobré“ (tamtéž).

V 90. letech vzniká několik návrhů vzdělávacích programů, které jsou posuzovány a schvalovány MŠMT. V letech 1996 až 1997 jsou schváleny tři **vzdělávací programy**, které nahrazují dosavadní učební osnovy a učební plán : výše uvedená **Obecná škola, Základní škola a Národní škola**. Vedle těchto programů je jako alternativní vzdělávací program schválen vzdělávací program **Česká škola waldorfského typu**. V roce 1996 v České republice začalo experimentální ověřování vzdělávacího programu **Začít spolu**, jehož cílem je podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v raném věku (3 – 12 let).

Jednotlivé školy mají možnost volby programu, podle kterého uskutečňují vzdělávání. Vzdělávací programy mají podrobně rozpracovány svá východiska a cíle a vyjadřují se k pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů. Zavedení těchto programů významně přispělo k modernizaci českého školství, v níž jednou z oblastí je posílení spolupráce s rodinou. Postupem času se přirozeně jednotlivé školy vyhraňují, nabývají větší zkušenosti v kontaktu s okolím a mnohé z nich se začínají od zvoleného vzdělávacího programu odklánět vlastním směrem.

K zásadnímu pozitivnímu zlomu v procesu přeměny dochází vznikem **Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy** (2001). Tento dokument představuje ucelený koncept, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice v horizontu 5 – 10 let. Zároveň je Bílá kniha dokumentem otevřeným, jež by měl být kriticky zkoumán v pravidelných časových horizontech a revidován a obnovován (Bílá kniha, 2002). Bílá kniha pojednává o většině klíčových otázek, jako jsou: pojetí, role a funkce školy, cíle a obsahy vzdělávání, struktury školského systému, pojetí učitelské profese, role a klíčové kompetence učitele, vzdělávání učitelů a jejich další profesní rozvoj (Spilková a kol., 2005). Bílá kniha přinesla důležitou morální podporu inovativním a reformním školám, jejichž úsilím je humanizace školy ve smyslu otevřenosti, vstřícnosti vůči rozmanitosti žáků, důrazu na osobnostní rozvoj dítěte a snaha o dosažení maxima v rozvoji individuálních možností každého dítěte, úsilí o proměnu tradiční školy zaměřené především na předávání poznatků v hotové podobě a o proměnu metod a forem práce (kooperativní učení, projektová výuka, metody kritického myšlení, slovní hodnocení žáků, spolupráce učitelů a rodičů) (Spilková a kol., 2005, s. 22).

V následující pasáži chce autorka představit ty části Bílé knihy, ve kterých je ukotvena důležitost rodiny a školy a jejich spolupráci v procesu vzdělávání a tudíž i proměněného pohledu na dítě.

Pojetí spolupráce rodiny a školy v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR

- Každé dítě je zpočátku nehotová, otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi. Proto musí být cíle

vzdělávání odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb (s. 13).

- Každá úroveň systému vyžaduje spolupráci státní správy a samosprávy i účast okolní společnosti, sociálních partnerů a rodičů.
- Změny v procesu vzdělávání kladou nové požadavky na školu i učitele v oblasti profesních i osobních kvalit, ale i na posílení týmové práce celé školy, vytvoření a realizování dlouhodobé koncepce. K tomu je nezbytná i účast rodičů a žáků.
- První stupeň vzdělávání zprostředkovává žákům především přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Proto je nutné respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení. Základem nové kvality 1. stupně základního vzdělávání je tedy **co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování** jak při společném vzdělávání, tak v životě školy (s. 41). Pro naplnění těchto požadavků je tedy spolupráce s rodiči nutná a nezastupitelná.

V návaznosti na Bílou knihu vymezující základní směry kurikulární politiky vznikl v letech 2001 – 2004 **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**. Je to klíčový dokument, který konkretizuje a stanovuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání (Spilková a kol., 2005, s. 22). Cílem základního vzdělávání je pomoci „**utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV, VÚP Praha 2007, s.12). Klíčové kompetence jsou chápány jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a

hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (tamtéž, s. 14).

RVP ZV je jako státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů podkladem pro školní úroveň systému kurikulárních dokumentů, kterou představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si jednotlivé školy vytváří samy.

RVP ZV je otevřený dokument, tzn. že je otevřený k obměnám dle vyvíjejících se potřeb společnosti, učitelů se ŠVP a dle měnících se potřeb a zájmů žáků.

Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- **zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.**
(RVP ZV VÚP Praha 2007, s. 10)

1.3 Shrnutí kapitoly 1

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že pojetí dítěte, jeho výchova a postavení v rodině, vztahy mezi rodinou a školou procházejí ustavičnými změnami, nadále se vyvíjejí v důsledku potřeb společnosti, jednotlivých institucí, učitelů, rodičů i žáků. Spolupráce rodiny a školy je jedním z neopominutelných aspektů příznivého procesu výchovy a vzdělání dětí. V proměnách současného vzdělávání je efektivní spolupráce školy a rodiny jedním z důležitých faktorů úspěšného rozvoje dítěte a podněty pro ni jsou zakotveny v programech a dokumentech českého vzdělávání.

2 Vzájemná očekávání, percepce a vztahy

Nástup dítěte do školy i vše, co mu předchází, znamená vznik vztahu mezi rodinou a školou, konkrétně mezi rodiči a učitelem a dítětem. Jako na počátku každého vztahu, tak i na počátku vztahu rodiny a školy stojí jistá očekávání – rodičů od školy (a především učitelů) a učitelů (školy) od dětí a rodičů. Míra naplnění těchto očekávání mnohdy zásadně ovlivňuje další pokračování vztahu. Jde o to, jaká jsou to očekávání, zda jsou vzájemná, jakým způsobem ona očekávání obou stran zjistit a jak docílit jejich naplnění ku prospěchu všech, především pak dítěte, které je důvodem vztahu rodiny a školy. Nastartování vztahu je počátek nějaké interakce, komunikace, spolupráce, v ideálním případě pak partnerství mezi učitelem, rodiči a žákem, znamenající vzájemnou znalost, respekt, naslouchání a účinnou pomoc.

Problém v komunikaci a spolupráci nastává, pokud mají strany odlišná očekávání a také různé pohledy na její uskutečňování.

2.1 Vzájemná očekávání, požadavky a obavy

Výchova a vzdělávání dítěte začíná doma v rodině a pokračuje ve škole. Škola proto musí dát vědět, co dělá, aby rodina mohla reflektovat její činnost a úsilí a obě strany věděly, kde si mohou vzájemně pomoci. Je proto i v zájmu rodičů informovat školu o dění doma, aby učitelé mohli přizpůsobit svoje chování vůči žákovi (Lauer mann, 2004). Toto je příklad spolupráce rodiny a školy, která je předpokladem úspěšného rozvoje dítěte.

Mnoho rodičů si školu představuje takovou, jakou ji zažili sami jako žáci. Z toho mohou plynout obavy způsobující nevoli či nechut rodičů do školy jít. Jiní rodiče si raději představí školu takovou, jaká byla za jejich školních let, protože vědí, jak funguje, mají totiž obavy z nového, neznámého prostředí. Na druhou stranu si ale rodiče jako klienti ještě tolik neuvědomují, že si mohou školu vybrat a že mohou spolurozhodovat o tom, jaká bude. To předpokládá aktivitu rodičů ve výběru školy, ale především komunikovat se školou a učiteli. Vzájemná komunikace umožní zjištění a ujasnění si očekávání obou stran a navázání spolupráce.

Očekávání rodičů od učitelů

Učitel je odborník na vzdělávání, zároveň by měl být i odborníkem na komunikaci mez lidmi. Rodiče očekávají, že na počátku školní docházky dítěte učitel vytvoří podmínky a prostředí pro nastartování komunikace a spolupráce. Učitel by se měl snažit vytvořit pozitivní atmosféru, aby rodiče neměli z komunikace obavy a aby v něj získali důvěru.

Autorka jako začínající netřídní učitelka na 1. stupni zjišťuje, že komunikace a spolupráce s rodiči tvoří důležitou část učitelského povolání, ale že na ni v průběhu studia nebyla připravována, že neměla

možnost kontaktu nebo komunikace s rodiči např. ani během své praxe. Během vyhledávání a studia literatury k této práci se setkala s rozhovorem se Stanislavem Štechem, který uvádí, že vzdělávání učitelů se bohužel přípravou na komunikaci s rodiči stále příliš nezabývá. Na otázku, jak by měli budoucí učitelé získat citlivost při komunikaci, odpovídá: „Nevěřím, že lze mladé dvacetileté dívky, které mnohdy ještě neměly partnera, nezažily pocit identifikace s vlastním dítětem, nějak prakticky naučit, aby rozuměly bolestem konkrétní matky. Pro tento účel by bylo daleko vhodnější intenzivně rozebírat konkrétní kazuistiky, v nichž studenti nefigurují. Dovedu si také představit, že by prováděli jakési empirické minisondy ve školách, kde jako neutrální pozorovatelé zaznamenají nějaký případ, nezaujatě si pohovoří se všemi jeho aktéry a pak jej zreflektují na společném semináři. To je podle mého cesta, jak budoucího učitele učinit citlivým na problémy mezi školou a rodiči“ (Rodina a škola, 5/2005, s. 5). Autorka věří, že může i jako nezkušená učitelka navázat kvalitní a smysluplnou komunikaci a spolupráci, pokud bude k rodičům otevřená, upřímná, bude jim naslouchat a respektovat je jako o něco zkušenější lidi věkem a především znalce svých dětí.

Zajímavé výzkumy v oblasti vzájemného očekávání a percepce učitelů a rodičů, o kterých píše Kuchařová (Rodiče a škola, 2007-08) provedli u nás Rabušicová a Pol (1996) nebo kanadský autor Coleman (1998). Podle těchto výzkumů rodiče od učitelů nejčastěji očekávají:

Učitel je odborník a je objektivní. Vytváří dětem prostředí poskytující dětem klidné a bezpečné zázemí. To také znamená, že spolu s dětmi vytvoří smysluplná pravidla, která společně dodržují. Učitel přistupuje k dětem individuálně, rozvíjí jejich jedinečné osobnosti a je jim oporou. Naplnění očekávání individuálního přístupu k dětem není pro učitele snadný úkol. V českých školách mají učitelé prvního stupně ve třídě okolo dvaceti pěti dětí, s nimiž tráví průměrně 23 hodin týdně, během nichž není reálné každé dítě dobře poznat a přistupovat k němu

individuálně. Na druhém stupni je pak situace ještě mnohem složitější. Proto je nutné, pokud jde učiteli a rodičům o stejný cíl, tedy o pozitivní a bezpečný růst dítěte ve výchově a vzdělávání, aby rodiče s učitelem o svém dítěti komunikovali a pomohli mu ho lépe poznat.

Pro rodiče je důležitá učitelova ochota s nimi komunikovat. Dle Colemanova výzkumu se všichni rodiče vyjádřili shodně v tom, že důvěra v kvalitu učitele a školy je přímo úměrná míře komunikace učitele s rodiči. Důvěra rodičů se též prohlubuje, pokud je učitel nevyklučuje z procesu vzdělání a pokud je bere jako rovnoprávné partnery s cílem vzdělat dítě. Autorka souhlasí s tím, že pro rodiče je důležité zejména při vstupu dítěte do školy poznat jeho učitele, se kterým bude trávit dlouhodobě nemalou část dne. Proto je pro rodiče důležité, aby si učitel získal jejich důvěru a podporu, aby se shodli na cílech a postupech vzdělávání dítěte.

Očekávání učitelů od rodičů

Výše zmíněné výzkumy se shodují v tom, že učitelé očekávají akceptování způsobu dění ve škole, že učitele podpoří zejména v pomoci dítěti se školní prací a domácí přípravou. Podle Reddinga (2000, in Kuchařová, 2007-08) je důležité, aby rodiče podněcovali zájem dítěte o učení a poznávání nových věcí podnětným domácím prostředím, společnými pozitivně laděnými a stimulujícími aktivitami a aby měli přehled o jeho volném čase.

Dalším důležitým očekáváním podle výzkumů Pola a Rabušicové je rodičovské plnění požadavků učitele. Znamená to přijetí autority učitele, respektování jeho metod a postupů, přijetí učitele jako odborníka na vzdělání. Zde je opět dobré zmínit, že rodiče mohou přirozeně respektovat učitelovu legitimitu a autoritu tehdy, pokud učitel s rodiči otevřeně komunikuje, informuje, vysvětluje a oni vidí, že má přehled, chová se zodpovědně a je objektivní.

Cestou k efektivní a plodné spolupráci v zájmu úspěšného rozvoje osobnosti dítěte je vzájemné sdělení očekávání na začátku školního roku, vypracování určitého systému a pravidel a jejich dodržování.

Se vstupem dítěte do školy vznikají jak na straně rodičů, tak na straně učitelů přirozeně i obavy. Vzdělaní a úspěšní rodiče mají obavy o kvalitu vzdělání svých dětí, nepřiliš sebevědomí nebo nevysoce vzdělaní rodiče mohou mít obavy z toho, aby dokázali svému dítěti dobře a účinně pomáhat. Řešením je opět otevřená a vstřícná komunikace učitele s rodiči, nastavení pozitivní atmosféry. Učitelé mohou mít obavy, aby byli úspěšní jak procesu vzdělávání dětí, tak i ve spolupráci s rodiči.

2.2 Vzájemné role ve vztahu

Úloha rodičů ve vztahu ke škole

J. Průcha v publikaci Vzdělávání a školství ve světě (1999) vymezuje rodičům tři role v ohledu na institucionální výchovu dětí. Jsou to rodiče **edukátoři**, **klienti** vzdělávacích institucí a **participanti** v ovlivňování vzdělávacích institucí. V knize Škola a/versus rodina její autoři (Rabušicová, Šeďová, Trnková, Čiháček, 2004) mapují rodičovské role tak, jak jsou popsány v příslušné anglicky psané literatuře. Identifikují čtyři základní role: role rodičů jako klientů a partnerů (participantů) jsou vymezeny jako u výše zmíněného Průchy, dále jsou to rodiče jako **občané** a **rodiče jako problém**.

Rodiče jako edukátoři

Základní sociální rolí rodiče je edukátor, tedy ten, co předává svému dítěti kulturu jako souhrn znalostí, technologií, společenských

zvyklostí a norem. V moderní společnosti se otevírá otázka vztahu mezi rodičovskou a školní edukací. Přesvědčení z dřívější doby o odlišnosti a nezávislosti procesu rodičovské a školní edukace již ustoupilo dnešnímu pojetí, podle kterého jsou oba druhy edukace komplementární. Přitom chápe roli rodičů jako edukátorů zejména u dětí povinné školní docházky jako nezastupitelnou školou, např. v předávání hodnotových vzorů a sociálních postojů (Průcha, 1999, s.239).

Rodiče jako klienti

Model rodičů jako klientů škol začal být brán na vědomí až v poslední době. O to má větší význam, zvláště v rámci snah o zkvalitnění a zprůhlednění činnosti škol (Průcha, tamtéž). Rabušicová a Emmerová se k tomuto problému vyjadřují na základě analýzy převážně zahraniční literatury. Uvádějí, že tento klientský model přináší dvě stanoviska do otázky pohledu na rodiče: 1. **škola a její učitelé jsou odborníky** na poskytování žádaných služeb, na provedení své práce, vědí, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat; 2. **rodiče jsou odborníky** na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jakou školu si mají vybrat a co od ní požadovat (Pedagogika roč. 53, 2003, s.144). Rodiče mají právo na svobodnou volbu školy pro svoje děti. V České republice mohou dát rodiče své děti do kterékoli školy, tato možnost je ale omezena počtem míst, přičemž přednost mají děti z daného okresu. Postoj školy k rodičům jako klientům je dán dvěma podmínkami. Rodiče jsou vnímáni jako nejdůležitější osoby v životě dětí, tzn. že škola je ochotná podrobovat svou práci kritice, požadavkům rodičů, na něž reaguje, a vychází jim vstříc. Druhou podmínkou je schopnost jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou práci.

Rodiče jako partneři (participantů)

Úloha rodičů jako participantů je podle Průchy vlastně syntézou obou předchozích rolí. Její účel je v tom, aby rodiče mohli využívat a skutečně využívali svá práva týkající se působení na školy a na lokální i státní školskou politiku. Většina zemí má vytvořeny legislativní podmínky, zejména prostřednictvím zákonu či předpisů o školských radách (s. 239) (školská rada – § 167, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. - orgán školy ustanovený zřizovatelem školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých dětí v případě ZŠ, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy). V souvislosti se zapojením rodičů do školské politiky mohou být rodiče označováni jako **sociální partneři**. V negativním ohledu může být účast vnímána jako kontrola práce školy. Na druhou stranu zase rodiče díky této roli podílí také na přijímání rozhodnutí a sdílí odpovědnost za opatření ve prospěch rozvoje školy a mohou se z nich tak dobře stát i obhájci školy. Dále jsou rodiče ve vztahu ke škole hlavně **výchovnými partnery**, tedy jednotlivci nebo skupinami jednajícími v zájmu péče, výchovy a vzdělávání o dítě. (Šeďová, 2004)

Autorka je opatrnější v označování partnerství rodičů a školy, jakožto rovnoprávného vztahu obou stran, tedy vzájemného uznání partnerů pro rozvoj dítěte. S přihlédnutím k reálné situaci v naší společnosti a k vlastním, byť ne dlouholetým zkušenostem s prací ve škole, se autorka přiklání k jiným odborníkům k označení **snaha nebo cesta k partnerství**. Ještě stále existují bariéry v komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou zaviněná zvláště nedostatkem vzájemné důvěry a respektu (Rabušicová, Pol, 1996). V rámci snah o partnerství se tedy učitelé snaží nevyzdvihovat svou roli odborníků a přijímat pohledy rodičů jako cenný přínos pro svou práci, neboť rodiče mají s výchovou osobní zkušenost a znají svoje děti nejlépe.

V partnerství jde o oboustrannou komunikaci. Epstein nabízí typologii zahrnující šest kategorií zapojení rodičů do výchovy a vzdělávání dětí a vztahu se školou v několika oblastech partnerské komunikace a spolupráce (in *Parents as partners in schooling*, 1997):

1. Povinnost rodiny podporovat dítě v učení do školy – tzn. plnění základních povinností rodiny, jako je zajištění bezpečí a zdraví svých dětí, rozvíjení jejich sociálních dovedností a chování, dále vytvořit bezpečné a podporující zázemí. Škola má pomáhat rodičům tuto povinnost plnit.
2. Komunikace mezi rodinou a školou, tzn. škola má povinnost informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a o jeho pokroku. Škola má také úkol vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci.
3. Zapojení rodičů do života školy, tzn. že cílem příchodu rodičů a členů rodiny je účastnění se sociálních aktivit, sportovních setkání, výletů, koncertů, vystoupení apod. Mohou být také přizváni k pomoci či samotnému organizování těchto akcí. Asi oboustranně nejnáročnější aktivitou je účast rodičů ve vyučování, tzn. jejich aktivní účast.
4. Zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy. Rodiče a další členové rodiny by měli dětem pomáhat při kontrole domácích úkolů, účastnit se žákovských výzkumných snah a sdílet řadu neformálních edukačních aktivit. Školy hrají rozhodující roli v pomoci rodinám vstoupit do tohoto důležitého procesu – mohou nabízet informace, nebo také vzdělávací příležitosti pro dospělé ke zvýšení jejich vlastní úrovně dovedností a porozumění.

5. Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činností školy, tedy o možnosti volit z řad rodičů zástupce do řídicích orgánů školy, vytvářet rodičovská sdružení.
6. Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – v péči o vzdělávací příležitosti v komunitě hraje roli řada různých institucí a organizací. Proto je dobré vytvářet síť kontaktů, aby mohlo docházet k jejich využívání ze strany všech zájemců.
(in Šeďová, 2004, s. 35-36)

Budování vztahu partnerství stojí obě strany hodně času, mnoho úsilí a ne zřídka i překonávání překážek. Potřeba otevřené a respektující komunikace je naléhavá, zvláště v dnešní společnosti, charakteristické velkou růzností životních stylů, narušováním tradičních rodinných vazeb, ale třeba i pestrou kulturní skladbou. Proto v budování vztahu partnerství rodiny a školy důležité rozpoznání potřeb, přání a zkušeností dětí a rodin a nezůstat v izolaci a neznalosti.

Podle Campbella (2001) se díky partnerství rodičů s učitelem může zvýšit výkonnost jednotlivých dětí. Partnerství může mít synergický efekt, tzn. že spolupráce rodičů s učitelem se stane účinnější, než když přispívá svým podílem každý sám. Campbell (2001, s. 151-153) dále předkládá několik požadavků pro úspěšné a efektivní partnerství.

- a) *Rodiče a učitel přispívají do partnerského vztahu stejným dílem.* Rodiče podávají učiteli informace o vlastnostech a chování svého dítěte, které učitel nemá šanci během vyučování celé třídy poznat. Učitel sděluje rodičům informace o chování dítěte ve škole.
- b) *Každý z partnerů musí respektovat přínos druhého.* Partnera nelze posuzovat podle sympatií nebo antipatií nebo podle předsudků. Jde o respektování názorů toho druhého.

- c) *Rodiče a učitel se musí naučit spolupracovat.* Partneri musí být ochotni vyslechnout vzájemné názory a doporučení pro práci s dítětem. Partneri se musí naučit pracovat společně na cíli, kterým je dosažení úspěchu dítěte.
- d) *Rodiče i učitel se musí naučit chápat navzájem své silné i slabé stránky.* Jde o to si uvědomit, že nedostatky jsou přirozenou součástí člověka, který není dokonalou bytostí. V partnerství se každý z obou partnerů musí snažit využívat ty silné stránky, oceňovat je, vážit si jich a tolerovat nedostatky druhého.

Autorka se ztotožňuje s jednou z Campbellových možných zábran partnerství mezi rodiči a učitelem. Je to skutečnost, že ne všichni učitelé umějí jednat s dospělými lidmi. Je to způsobeno tím, že jejich odborná příprava byla zaměřena výhradně na výuku a jednání s dětmi či mládeží. V partnerství s rodiči jde o komunikaci s dospělými, kteří nepotřebují motivovat, protože jejich vnitřní zájem tkví v úspěchu jejich dětí. Učitelé si tedy v jednání s nimi musí osvojit odpovídající přístup. Zábrany mohou být překonány, pokud se bude setkávání partnerů odehrávat v otevřené, uvolněné a sdílné atmosféře s cílem najít společnou cestu k dosahování úspěchů dětí.

Rodiče jako občané

Role občana ve vztahu ke škole se rodiči začíná přisuzovat v 90. letech dvacátého století. Je to typický vztah mezi občany a státními institucemi, kde rodiče jako občané uplatňují svá práva a odpovědnosti vůči školám. Je třeba rozlišit individuální a skupinové uplatnění práv. Rodiče se v rámci své občanské společnosti mohou účastnit veřejné politiky a mohou spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolnických aktivitách. Rodič jako občan má přístup ke státem poskytovaným vzdělávacím službám (škole). Proto posuzuje, jaké nároky a potřeby potřebuje uspokojit a stává se tak závislým na škole, která především determinuje vztahy mezi ní a

rodinou. Vztah mezi školou a rodinou lze popsat jako vztah vzájemné závislosti, který může být východiskem pro budování vztahu školy a rodiny.

Vztah školy k rodičům jako občanům nabízí aktivním rodičům možnost participovat určitým způsobem na životě školy. Zároveň tento vztah musí respektovat i nezávislý postoj rodičů-občanů, který zdůrazňuje soukromou samostatnost, vlastní zájmy, nezávislost, soběstačnost, snahu maximalizovat prospěch, konzumnost veřejných služeb jedince, ale i jeho základní občanské povinnosti vůči komunitě. Tento postoj se z pohledu školy a učitelů může jevit jako nedostatek zájmu rodičů, který pro školu jako instituci není dobrým východiskem pro spolupráci a komunikaci, je však nutné ho respektovat jako legitimní postoj (Šeďová, 2004, s.37-38).

Pro shrnutí lze říci, že pro oblast vztahů mezi rodinou a školou je základním předpokladem jejich kvalita. „Dobrý vztah mezi rodinou a školou je dnes důležitým předpokladem úspěšnosti školní socializace dítěte a do značné míry i úspěšnosti jeho socializace vůbec“ (Štech, 1997, s. 487).

Poslední přístup k rodičům je chápán jako problematický. Je možné, že vyjadřuje jisté selhání nebo negativní vymezení předcházejících vymezení rodičovských rolí vůči škole. Zřejmé však je, že se nejedná o teoretický koncept, ale spíše přístup vyjadřující realitu ze života.

Rodiče jako problém

Podle výzkumu Wynesse(1996, in Štech, Viktorová, 2001) dříve angličtí učitelé rozuměli pod pojmem „problémoví rodiče“ většinou sociálně nebo kulturně postižené rodiny s materiálním, kulturním či sociálním nedostatkem. Dnes pod tímto označením rozumějí rodiče, kteří nějakým způsobem zpochybňují pedagogickou odbornost učitelů.

Dle výzkumu Rabušicové, Čiháčka, Emmerové a Šedové (2003) a jejich zjištění uvádějí tři základní podoby. První skupinu problémových rodičů označují jako „**nezávislé**“. Takoví rodiče se snaží se školou udržovat minimální kontakty, s učiteli komunikují zřídka a výsledky svých dětí sledují spíš z povzdálí. Neznamená to, že nemají zájem o dítě a školu, jen mají nastavené jiné hodnoty, u kterých necítí takou potřebu spolupráce se školou, i když ji tolerují. Jejich cílem je prospěch dítěte a snaha o jeho individualitu, takže hledají i alternativní zdroje vzdělávání. Tito rodiče mají určený svůj rámec, ve kterém plní své rodičovské povinnosti. Pro školu jsou problémem v případě povinnosti dokumentovat styky s nimi.

Druhá skupina je označena jako rodiče „**špatní**“. Projevují malý zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a nepodporují jejich učení ani se nesnaží informovat se o způsobech práce školy, o její koncepci. Vzbuzují dojem, že školu a její názory neakceptují a nepodporují, někdy ignorují. Mohou to být rodiny žijící na okraji společnosti, rodiče se svým vlastním problémem, ale i rodiny pocházející z jiného kulturního prostředí. Tito rodiče mohou mít problém s plněním svých povinností i uvnitř rodiny. Špatným rodičem však může být i ten rodič, který neumí dát dostatečně najevo svůj názor, nebo je ostýchavý zeptat se na nejasné věci. Proto je důležité, aby se učitelé snažili navázat a udržet kontakt s rodiči dítěte, aby k jednotlivým rodičům přistupovali individuálně a neodsuzovali je na základě prvního dojmu nebo rychlého úsudku.

Třetí problémovou skupinou mohou být i rodiče „**snaživí**“. Ti naopak komunikují, účastní se školních akcí, připravují se doma s dětmi na vyučování a projevují podporu rodičům i škole. Učitelé z nich mohou získat pocit ohrožení své profesionality. Rodiče po nich požadují v jim srozumitelném jazyce zprávy o pokroku dětí, ale i formulaci vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve vzdělávání. Potíž je následně v časové náročnosti takové komunikace.

(Pedagogika roč. 53, 2003, s.310)

Role učitele

Povolání učitele je povolání mnoha rolí.

Učitel je odborník na vzdělávání. Vysoké nároky na všestrannost jeho vzdělání jsou kladeny zejména na učitele 1. stupně. Jeho odbornost však netkví v hlubokých znalostech jednotlivých předmětů, ale ve schopnosti předávat dovednosti a prostřednictvím předmětu rozvíjet osobnost žáka a práci mu ukázat, že vzdělávání je důležitá životní hodnota. Autorka zjistila, že vysokoškolské učitelské studium je nedostatečně zaměřeno na pedagogicko-psychologické předměty, rozvíjející učitelské kompetence.

Učitel je odborník na komunikaci s dětmi – musí si umět vybudovat respekt, ale zároveň být dětem rádce, průvodce, partner, pomocník, soudce.

Učitel je také jen člověk a měl by si toho být vědom. Měl by být k dětem upřímný, i za cenu toho, že odhalí svoje nedostatky a chyby, na kterých může ukázat snahu o zlepšení a nápravu a motivovat tak děti k překonávání jejich slabostí. Děti přetvářku poznají. Učitel je pro děti vzorem, aniž by si to vždy uvědomoval. Svým chováním a jednáním by měl dětem ukázat, jak být dobrým člověkem. Velmi výstižně to lze shrnout tímto citátem: „Učitel jako člověk je mnohem důležitější než učitel jako technik. To, čím je, má větší význam než všechno to, co dělá.“ (Canfield, in Lukavská, 2003)

Role dítěte

Dítě získává vstupem do školy roli žáka nebo školáka. Ta s sebou přináší změny. Je to přestup z volnějšího předškolního období do pravidelného školního režimu. V něm jsou na žáka kladeny nové nároky

– zvyknout si na prostředí školy, přizpůsobit se a začlenit se do kolektivu třídy, přijmout osobnost učitele jako autoritu a učit se novým povinnostem žáka – učit se vzdělávat, učit se být zodpovědný za svou práci a jednání, učit se sebehodnotit.

Dítě se pohybuje v prostředí rodiny a školy, kde na něj působí autority rodičů a učitelů, které ho vedou, posouvají ho v jeho celkovém rozvoji. Rodiče a především nová osobnost učitele s jeho způsobem vedení ovlivňují a motivují snahu dítěte – žáka dosáhnout úspěchu. Je tedy pro něj prospěšné a přínosné, když se k sobě rodina a škola přiblíží, poznají se a mohou mu tak lépe společně pomáhat, podporovat ho na jeho cestě k samostatnosti, svobodě, odpovědnosti. Dítě se dostává do vzájemného kontaktu mezi rodinou a školou. Často je ale jen prostředníkem komunikace mezi rodinou a školou. Štech s Viktorovou (2001) ve své práci zmiňují Perrenauda, který v tomto kontextu mluví o dítěti jako o „dvojitém agentovi“. Dospělí mnohdy vnímají děti jako aktivní prostředníky zjednodušeně a neuvědomují si, že děti mohou významy komunikace dospělých měnit, vylepšit pro své potřeby nebo je jinak ovlivnit.

Jak již bylo řečeno výše, s rolí školáka přicházejí i povinnosti. Být školákem znamená mimo jiné učit se být zodpovědný, tzn. nést následky za svá rozhodnutí a jednání, učit se hodnotit se kriticky – umět vidět a ocenit své snahy, přednosti, úspěchy a přiznat své slabosti, nezdary a poučit se z nich. Na rodině a škole by mělo být, aby dítěti pomohly vybudovat, zvnitřnit, přijmout za své jeho vědomí sebe sama, aby si uvědomilo, že ono samo je aktérem svého života. Dokud není schopné samostatnosti, má podporu v rodině a škole, ale neznamená to, že za něj jsou plněny jeho povinnosti, ale to, že se učí být odpovědný s pomocí rodiny a školy.

Pokud je cílem dnešní společnosti vychovávat samostatně myslící, svobodné a odpovědné jedince, musí se to učit ve vztazích již od

nízkého věku, tedy i ve vztahu s rodiči a učitelem, v prostředí rodiny a školy (bez něj by k takovému vztahu nebyl důvod).

3 Výchovné a vzdělávací strategie pro spolupráci rodiny a školy

3.1 Změna přístupu k dítěti

Aby mohla společnost být označována jako demokratická, musí vychovávat své občany k demokratickým principům soužití. „Demokracie potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních“ (Bílá kniha, 2001, s.16).

S výchovou takových občanů je třeba začít už ve dvou základních institucích společnosti, totiž v rodině a škole. Jejich cílem by mělo být společným úsilím vychovávat a vzdělávat dítě prostřednictvím humanistických a demokratických přístupů. Jedním z hlavních znaků demokratické výchovy je **partnerský přístup** k dítěti. To znamená, že vztah mezi dospělým (učitelem, rodičem) a dítětem je založený na rovnocennosti a důstojnosti dítěte, je to především **vztah člověka k člověku** (Lukavská, 2003). Autoři Kopřiva a kolegové (2008) jsou přesvědčeni o tom, že „partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa“ (s.9). Autoři dále zmiňují, že základním postojem pro vztahy i výchovu je **respekt** k druhému člověku, který je chápán jako ničím nepodmíněný ohled na jeho lidskou důstojnost a přijetí jeho odlišností (2008, s. 15).

3.2 Výchova, vzdělávání a spolupráce v autokratických školách

Současný systém vzdělávání prochází změnami. Ve školách se proměňují postupy a obsahy vzdělávání, ale také přístupy k účastníkům vzdělávacího procesu, jehož cílem je výchova demokratického občana. Realizace tohoto cíle není snadný úkol. Je to dlouhodobý proces, na jehož počátku musí být i změna smýšlení lidí, kteří nějakým způsobem přispívají ke vzdělávání dětí. V dnešní době závisí kvalita rozvoje dítěte na konkrétních školách a jejich pojetích vzdělávání, formulovaných ve školních vzdělávacích programech. Jednou z podmínek pro úspěšný rozvoj škol je i kvalitní spolupráce s rodinou. Způsob, míra a kvalita spolupráce záleží na pojetí školy. Stále existuje mnoho škol, které jsou ve svém **pojetí autokratické**, to znamená, že do značné míry určují způsob výuky, komunikace a spolupráce, která je spíše jednostranná, neosobní a většinou je omezená na informativní charakter. V procesu vzdělávání dítěte ve škole má učitel dominantní postavení, rodiče do něho nezasahují, ani se nezapojují do dění ve třídě. Na takovém typu školy nelze mluvit o vzájemné spolupráci učitele, rodiče a žáka, ani o partnerském přístupu. Komunikace učitele a žáka je charakterizována jejich vztahem, v němž učitel je autoritou, jíž se žák podřizuje. Komunikace učitele a rodiče je ve velké většině nepřímá, je zprostředkována žákem a většinou je omezena na písemné či ústní informace o výsledcích prospěchu. K přímé komunikaci učitele s rodičem dochází, pokud potřebuje informovat např. o akcích třídy, výsledcích dítěte nebo v případě nějakého problému. Tato komunikace nemusí být osobní, ale např. v rámci schůzky rodičů. Štech s Viktorovou (2001) hovoří o formách komunikace podle míry zprostředkovanosti kontaktu (bezprostřední a zprostředkované), podle obsahového zaměření střetnutí, jeho sociálního vymezení (individuální, kolektivní) a podle jeho funkce.

V autokratickém typu školy patří mezi nejběžnější a základní formy bezprostřední komunikace školy a rodiny (setkání učitelů a rodičů tváří v tvář) jsou **třídní schůzky**. Jejich účelem je, aby učitel seznámil rodiče se svým stylem a organizací výuky, s požadavky na žáky i na rodiče, se systémem předávání informací mezi školou a rodinou. Přestože jsou třídní schůzky považovány za základní formu kontaktu rodiny a školy a jejich obsah je důležitý, dostává se jim poměrně malé časově dotace a frekvence – většinou bývají organizovány třikrát do roka a trvají kolem dvou hodin. Během této doby nemají rodiče ani učitel reálnou příležitost věnovat se osobním záležitostem týkajících se jednotlivých dětí. Dalšími příležitostmi k osobním setkáním mohou být schůze rodičovských rad a sdružení, třídní besídky apod.

Za méně přímé kontakty lze považovat **telefonický kontakt** a dále všechny typy **písemné komunikace**. Do ní patří **žakovská knížka**, která informuje o výsledcích prospěchu dítěte, o jiných informačních, např. organizačních sděleních a také je možností pro sdělení rodičů učiteli. Mezi písemnou formu komunikace lze zahrnout i **podpis** – rodičů či učitele. Podpis rodičů je vlastně smluvený způsob vyjadřující účast nebo kontrolu práce dítěte nebo potvrzení přijetí informací. Do jisté míry také vyjadřuje souhlas s výsledky práce dítěte a se způsobem práce učitele. Jinými písemnými formami kontaktů jsou dopisy, třídní nebo školní časopisy, informační nástěnky, v dnešní době již běžné webové stránky podávající informace v elektronické podobě.

Za zprostředkovanou formu komunikace se považují veškeré informace předávané **prostřednictvím dítěte**. Jsou to nejrůznější vzkazy nebo žádosti, ale především samotné vyprávění dítěte nebo rozhovory s ním o škole (ze strany rodičů) nebo o rodině (ze strany učitelů).

3.3 Výchova, vzdělávání a spolupráce v demokratických školách

Jak již bylo naznačeno výše, tyto způsoby komunikace, ať bezprostřední nebo zprostředkované, jsou jistě žádoucí pro vzdělávání dítěte, ale nejsou dostačující, pokud je cílem vzdělávání všestranný rozvoj dítěte a porozumění jeho smyslu. K tomu je potřeba aktivní participace dětí, rodičů a učitelů, je třeba hlubší a vzájemné komunikace.

Se spoluprací rodiny a školy jako nedílnou součástí výchovy a vzdělávání a také podmínkou rozvoje školy se lze setkat zejména v rámci alternativních a inovativních vzdělávacích programů, které jsou již z principu demokratické. To znamená, že je žádoucí aktivní účast učitelů, dětí a rodičů. V těchto programech je přístupem ke vzdělávání **výchova orientovaná na dítě**. V tomto přístupu je dítě chápáno jako samostatně myslící bytost, schopná rozvíjet své vlastní poznávání, vytvářet si své vlastní teorie o světě. Dítě je aktivním tvůrcem svého vzdělávání (Krejčová, Kargerová, 2003, s.18).

V oblasti působení rodiny ve vzdělávání orientovaném na dítě jsou **rodiče považováni za prvotní učitele a partnery učitele**. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání jejich dítěte, a to i formou účasti ve třídě. Komunikace školy s rodinami je průběžná, jejím cílem je stanovování vzdělávacích cílů a individuálních plánů pro každé dítě. Cílem školy je být součástí komunity a být pro ni otevřenou, neboť život mimo školu je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá (s.19).

Je známo, že výchovu orientovanou na dítě mají jako své programy např. waldorfské nebo montessoriovské alternativní školy, vzniklé v zahraničí, které se v 90. letech začaly zakládat také u nás. Dále jsou to např. inovativní vzdělávací programy Škola podporující zdraví nebo Kritické myšlení.

Pedagogický přístup orientovaný na dítě představuje také vzdělávací program **Začít spolu**, se kterým se autorka měla možnost setkat během své pedagogické praxe a který ji svým pojetím velmi zaujal. Některé prvky používají učitelé školy, kde autorka působí. Jedna z forem komunikace a spolupráce rodiny a školy, konzultace učitel-rodíč-žák, která je předmětem empirické části práce, byla v loňském roce zavedena na celé škole. V následující části tento program stručně charakterizuje a představí ty oblasti programu, jež se bezprostředně týkají tématu její práce, tedy komunikace a spolupráce rodiny a školy.

3.4 Program Začít spolu jako příklad na dítě orientované výchovy

Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by step) je v současné době realizován učiteli v 30 zemích světa (zejména střední, východní a východní Evropy – např. na Slovensku, v Maďarsku, Estonsku, Slovinsku, Chorvatsku. V České republice je v mateřských školách realizován od roku 1994 a v základních školách od roku 1996. Mezi základní ideje programu patří podpořit v těchto zemích rozvoj pluralitních společností fungujících na základě demokratických principů a umožnit dětem začít výchovu a vzdělávání, které by byly v souladu s demokratickými principy, respektovaly jejich osobnost, vedly je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Začít spolu je otevřený metodický model, který svými východisky úzce koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání. Nabízí učitelům a školám konkrétní postupy pro realizaci myšlenek Rámcového vzdělávacího programu a pomáhá jim vytvářet školní i třídní vzdělávací programy (kurikula). Začít spolu představuje pedagogický přístup, spojující v sobě moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje

(učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera apod.) (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 12; Lukavská, 2003, s. 45)

Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy současnosti i 21. století. Přípravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy aktivně a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem. Uznává, oceňuje a podněcuje vývoj takových charakteristických rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné.

Patří k nim především schopnosti:

- **Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat**
- **Kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost**
- **Rozpoznávat problémy a řešit je**
- **Být tvůrčí, mít představivost**
- **Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme**

(Krejčová, Kargerová, 2003, s. 13)

Začít spolu je vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin). Jedná se tedy o program, který představuje **pedagogický přístup orientovaný na dítě** (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 13) .

Program užívá několik základních východisek, principů a strategií. Jsou to:

Kurikulární strategie

- tvorba, školního, třídního kurikula
- „cross“ kurikulární přístupy
- individuální vzdělávací programy

Organizační strategie

- podnětné prostředí
- flexibilní časové struktury
- individuální a skupinové formy vzdělávání

Metodické strategie

- kooperativní učení
- projektové vyučování
- integrovaná tematická výchova
- učení hrou

Diagnostické a hodnotící strategie

- průběžné rozvíjející hodnocení
- pozorování
- portfolio
- analýza a evaluace vlastní práce

Sociálně-vztahové strategie

- participace dětí
- spolupráce s rodinou
- spolupráce s širší komunitou
- týmová spolupráce pedagogů

(Spilková, 2005, s.297)

Program Začít spolu má zpracované nástroje pro systematické zjišťování a řízení kvality vzdělávacího procesu. Jsou to Standardy programu Step by Step a Standardy učitele Step by Step. Byly vytvořeny mezinárodním týmem odborníků ve spolupráci s Mezinárodní asociací Step by Step (ISSA) a pod její záštitou za účelem udržení kvality a integrity programu. (Spilková, 2005, s. 306)

Pro autorku a její práci je program Začít spolu přínosný právě tím, že jeden ze standardů je přímo věnován **zapojení rodiny**. Dalšími standardy jsou: individualizace, učební prostředí, techniky smysluplného učení, plánování a evaluace, profesionální rozvoj, sociální inkluze.

V následující části autorka popíše, jak vypadá komunikace a spolupráce v programu Začít spolu.

3.4.1 Začít spolu - Standard - Zapojení rodiny

Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

Seznam ukazatelů kvality

- Pedagogičtí pracovníci poskytují písemné informace o filosofii programu, jeho cílech, metodologii a organizačním pojetí rodinám nových i budoucích žáků.
- Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodinami při usnadnění přechodu dítěte z jednoho ročníku do dalšího.
- Učitel využívá rozmanitých komunikačních metod, aby s rodiči prodiskutoval cíle vzdělávacího programu a pokroky dítěte.
- Učitel užívá neformálních komunikačních strategií, aby rodiče dětí informoval o každodenních činnostech a zážitcích dítěte.
- Pedagogičtí pracovníci vyčlení místnost či prostor, který slouží jako „rodičovská místnost“.
- Učitel shromažďuje informace o rodinách dětí (zájmech a profesích rodičů/prarodičů) a vybízí je, aby se různými způsoby zapojili do školního vzdělávání svých dětí.
- Skupina rodičů pracující jako rodičovská rada informuje další rodiče a členy komunity o vzdělávacím programu školy.

- Škola a rodiče dětí jsou partnery ostatních organizací ve své komunitě, snaží se o navázání efektivní spolupráce s nimi.
- Pedagogičtí pracovníci nabízejí vzdělávací akce určené rodičům.

(Krejčová, Kargerová, 2003, s. 170-171)

Program vychází z přesvědčení, že:

- rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na jejich výchovu a vývoj největší vliv
- rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo na spolurozhodovat o jeho naplňování
- rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery

Program považuje spolupráci s rodinami za velmi významný faktor podporující efektivitu vzdělávání. Je tedy jeho úkolem vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt a nabízet jim různé formy spolupráce. Program uplatňuje individualizovaný přístup nejen ve vztahu k dětem, ale i k jejich rodinám a to tím, že jim nabízí prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem.

Učitelé pracující podle programu Začít spolu dodržují desatero pro spolupráci s rodinou.

1. Respektujeme úlohu rodičů.
2. Zachováváme důvěrnost.
3. Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme.
4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.
5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.
6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.

7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.
10. Víme, že všechno nejde hned.

(Krejčová, Kargerová, 2003, s. 150)

3.4.2 Příklady spolupráce mezi rodinou a školou v programu Začít spolu

Pro spolupráci využívají rodiče a učitelé osobní setkávání, nejrůznější písemné formy kontaktu a také přímou účast rodičů ve výuce.

Před vstupem dítěte do školy je rodičům umožněno, aby se seznámili se systémem výuky, kterým bude vedeno jejich dítě, a sami si ho vyzkoušeli. Cílem tohoto setkání je také sběr základních informací o dítěti. Učitelé a rodiče společně vytvářejí pravidla pro vzájemnou spolupráci a zároveň zjišťují svá očekávání.

Učitelé se vycházejí vstříc i pracovním vytíženým rodičům a umožňují jim neformální setkání v době příchodu či odchodu dítěte ze školy. V této době mohou komunikovat o denních aktivitách, úspěších či vzniklých problémech. Rodiče jsou ráno zváni do třídy, kde mohou pomoci svému dítěti nebo se zapojit do realizace ranního kruhu.

Telefonáty, sms zprávy nebo e-mailové zprávy jsou využívány v situacích vyžadujících si rychlá řešení. Tuto možnost spolupráce si také volí rodiče, jimž jejich pracovní vytížení nedovoluje podílet se na aktivitách ve třídě.

Mezi písemné formy komunikace školy s rodinou patří různé letáčky, brožury, příručky, které pomáhají rodičům a dalším partnerům školy při seznámení se školou. Jsou to např. školní zpravodaje, třídní

nebo školní noviny umožňující rodičům získat informace o aktuálním dění, o konkrétních událostech nebo akcích. Dále patří do písemné komunikace např. týdenní plány, v nichž učitelé shrnují události předešlého týdne a informují o průběhu činností v tom následujícím. Učitelé také rodičům posílají různé neformální zprávy obsahující informace o oblíbených aktivitách dítěte, o jeho nových dovednostech a úspěších. Tyto zprávy jsou součástí průběžného hodnocení dítěte. Rodiče oceňují tento přístup a dokumentují to svými reakcemi.

Dalším významným způsobem komunikace a spolupráce je zapojení rodičů do dění ve třídě. Rodiče se mohou účastnit výuky jako pozorovatelé. Seznamují se tak s probíhanými aktivitami a mají možnost pozorovat, jak se daří jejich dětem, jak se chovají v kolektivu třídy. Rodiče mohou fungovat také jako asistenti např. při práci v centrech aktivit. Dále mohou rodiče přispět jako odborníci. Dělí se s dětmi o své vlastní záliby a dovednosti, asistují při učebních činnostech, které se tematicky týkají jejich profese či zájmu. Mohou také zajistit návštěvu na vlastní pracoviště, dopravu na školní výlet, výrobu pomůcek apod.

Mezi kolektivní formy komunikace a spolupráce patří rodičovská setkání, jichž se účastní učitelé, rodiče a děti a mají většinou slavnostní charakter. Jsou to různé besídky, sváteční večírky, oslavy narozenin dětí, výlety, společné pobyty v přírodě, pikniky nebo akce typu „škola naruby“, při níž jsou děti v roli učitelů a připravují pro své rodiče coby žáky program výuky apod.

V rámci dalšího zkvalitnění komunikace a spolupráce školy a rodiny zřizuje škola, pokud má prostorové možnosti, tzv. rodičovskou místnost. Smysl místnosti je v tom, aby vyzývala rodiče k zastavení se ve škole, krátkému posezení a setkání se s jinými rodiči nebo k přečtení informací na umístěné nástěnce. Je dobré místnost vybavit pracemi dětí, fotografiemi ze společných akcí, knihovnou s odbornou i dětskou literaturou, hračkami a jiným didaktickým materiálem např. pro

mladší sourozence. (Krejčová, Kargerová, 2003; Kreislová, 2008, s.44-49)

Autorčin největší zájem patří formě spolupráce, při které se setkávají všechny tři strany, tedy rodiče, učitel i dítě. Jsou to **Konzultace učitel-rodič-dítě**. Jejich cílem je mluvit o pokroku dítěte a o dalších cestách v jeho učení, proto je žádoucí, aby se tohoto setkání dítě účastnilo a bylo zapojeno do diskuze.

První konzultace probíhá při vstupu dítěte do školy, hned na začátku školního roku. Může to být individuální forma setkání učitele s dítětem a jeho rodiči nebo forma společného setkání. Cílem setkání je vzájemné poznání, zjištění očekávání rodičů a navázání přátelského, otevřeného vztahu, jenž bude pokračovat v průběhu školního roku. Rodiče většinou dostávají otázky tohoto typu:

Co byste chtěli, aby se Vaše dítě v průběhu tohoto školního roku naučilo?

Jaké činnosti děláte společně s dítětem nejraději?

Má Vaše dítě nějakou zkušenost, zažilo nějakou událost, o které bych jako jeho učitel měl vědět?

Na co jste u Vašeho dítěte nejvíce pyšní?

Jaké jsou oblíbené hry a aktivity Vašeho dítěte?

Jak se chová Vaše dítě, když je rozrušené? Jak je nejlépe s ním v takových situacích jednat?

Co dalšího bychom měli o Vašem dítěti vědět?

Jakým způsobem byste se chtěli zapojit do aktivit ve třídě a ve škole?

(Krejčová, Kargerová, 2003, s.154)

Další konzultace probíhají v průběhu školního roku a od té první se již liší svým obsahem.

Příprava konzultace je na učiteli a dítěti. Učitel shromažďuje od začátku roku informace o dítěti, které zakládá do jeho portfolia. Dítě si připraví své práce, na kterých chce ukázat svůj pokrok.

Prostředí je upraveno tak, aby se v něm rodiče cítili jako partneři. Učitel zajistí soukromí, psací potřeby na psaní poznámek a jednoduché občerstvení (káva, čaj, voda).

Prvním krokem je navození přátelské atmosféry, které může učitel začít nějakou neformální otázkou, nabídnutím občerstvení apod.

V druhé části je dán prostor dítěti, aby vyhodnotilo svou práci. Učitel potom mluví o jeho úspěších a pokrocích, zdůrazňuje jeho silné stránky a dokumentuje vše na konkrétních pracích dítěte z portfolia a hodnocení dítěte doplňuje svými záznamy z pozorování.

V závěrečné části jsou prodiskutovány možnosti dosahování cílu, které stojí před dítětem (Co je potřeba zlepšit? Jaké další dovednosti by mělo dítě v následující období získat?) a jsou společně naplánovány kroky v postupu učení dítěte. Učitel zapíše, na čem se s dítětem a rodiči společně dohodnou, a vytvoří tak plán, tzv. žákovskou smlouvu nebo dohodu, na podporu učení dítěte. Do diskuze je samozřejmě zapojeno i dítě. Učitel dbá na to, aby rodiče i dítě měli časový prostor pro vyjádření. Při konzultaci jsou přítomny tři strany, proto by měl učitel hlídat, aby každá strana mluvila třetinu času, neboť konzultace je partnerským dialogem. Celý proces konzultace završený sepsáním žákovské smlouvy (smlouva obsahující formulaci úkolu, datum, do kdy se dítě pokusí úkol splnit, co pro to udělá a jakým způsobem splnění úkolu prokáže a podpis žáka, rodičů, učitele) je dobrým příkladem propojenosti respektujícího přístupu k procesu individuálního způsobu poznávání a hodnocení tohoto procesu s jeho výsledky (Lukavská, 2003, s. 133).

Z informací, které autorka získala z literatury o programu Začít spolu, a ze svých vlastních zkušeností nabytých na praxi ve škole s tímto vzdělávacím programem může říct, že je příkladem dobré praxe. Program je inspirativní pro mnoho škol, které chtějí zkvalitnit přístupy ke vzdělávání, za něž nese odpovědnost dítě s podporou učitele a

rodičů, kteří jsou si navzájem partnery. Některé prvky programu Začít spolu přešla i škola, kde autorka v současné době působí. Jedním z těch prvků jsou právě konzultace učitel-rodíč-dítě, které mají posunout kvalitu a hloubku komunikace a spolupráce mezi učiteli, dětmi a rodiči ve škole, kde autorka učí. Autorka měla možnost být účastníkem procesu zavádění konzultací do školy a do praxe, a proto se rozhodla blíže prozkoumat jejich přínosy pro komunikaci a spolupráci školy a rodiny a přínosy pro proces vzdělávání dítěte.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Vymezení problému a cíle práce

4.1 Vymezení problému

V teoretické části již bylo řečeno, že autorka je netřídní učitelka na I. stupni základní školy, vyučuje anglický jazyk v 1. – 6. ročníku. Jedním z důvodů, proč není třídní učitelka, je pocit profesionální nejistoty a nepřipravenosti převzít zodpovědnost za vedení třídy, zvláště pak na prvním stupni. Autorka se necítí připravená a zralá na určité směřování výchovy a vzdělávání např. pětadvacetičlenné skupiny dětí. Cítí, že nemá dostatek zkušeností nebo jistého rozhledu, který by ji umožnil zbavit se obav z nezdaru při vykonávání učitelské profese. Velkou neznalost a nezkušenost vidí zejména v řešení problematického chování dětí a v navázání dobré komunikace a spolupráce s rodiči. Autorka si také uvědomuje, že na tuto oblast učitelské profese nebyla během studií připravována. Shoduje se tak s názorem Stanislava Štecha, který uvádí, že se vzdělávání učitelů stále příliš nezabývá komunikací s rodiči. Nevěří, že lze mladé, nezkušené studentky, které samy nejsou matkami, nějak prakticky naučit, aby porozuměly pocitům a problémům rodičů. Zamýšlí se nad řešením této situace: „Pro tento účel by bylo daleko vhodnější intenzivně rozebírat konkrétní kazuistiky, v nichž studenti nefigurují. Dovedu si také představit, že by prováděli jakési empirické minisondy ve školách, kde jako neutrální pozorovatelé zaznamenají nějaký případ, nezaujatě si pohovoří se všemi jeho aktéry a pak jej zreflektují na společném semináři. To je podle mého cesta, jak budoucího učitele učinit citlivým na problémy mezi školou a rodiči“ (Rodina a škola, 5/2005, s. 5).

Autorka si uvědomuje a v praxi také zjišťuje, že jednou ze základních podmínek úspěšného vzdělávání a výchovy žáků na prvním

stupni je navázání komunikace a spolupráce s jejich rodiči. Domnívá se, že efektivní spolupráce učitele a rodičů pomáhá rozvíjet žákův zodpovědný a samostatný přístup ke vzdělávání za předpokladu, že se žák výraznou měrou sám podílí na této komunikaci a spolupráci, v ideálním případě je rovnocenným partnerem učitele a rodičů.

V teoretické části se autorka zajímala o kořeny spolupráce rodiny a školy, o její místo v moderním pojetí vzdělávání a následně, o hlediska aktérů spolupráce a následně o konkrétní formy rozvíjející komunikaci a spolupráci v dnešních školách. Ve škole má autorka možnost poznat, jak to vypadá v praxi. Teoretický vhled jí pomáhá lépe se orientovat v problematice spolupráce rodiny a školy a také na ni nahlížet z různých hledisek.

V empirické části se autorka zabývá jednou z forem komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou, která ji velmi zaujala, konkrétně konzultacemi, které probíhají jako setkání učitele, rodiče a žáka. Důvodem výběru tohoto druhu spolupráce je přesvědčení, že je přínosný zejména pro žáka. Ve škole, kde učí, zmapovala počátky konzultací, jejich důvod a způsob zavedení. Dále mapovala jejich průběh v třídách prvního stupně a nejvíce se zajímala o jejich přínos pro žáka, rodiče, učitele, vedení školy a celkový přínos pro školu.

4.2 Úkol a cíle empirické části

Autorka si v empirické části své práce klade jeden úkol a tři cíle. Úkolem je popsat implementaci a podobu konzultací ve škole jako ukázkou demokratického přístupu a partnerského vztahu vedení školy a učitelů.

Prvním cílem je zjistit, zda jsou konzultace efektivní formou spolupráce rodiny a školy za účelem úspěšného vzdělávání a výchovy žáka.

Druhým cílem je zmapovat, jaké přínosy, výhody mají konzultace pro jednotlivé aktéry, zejména pro žáka.

Třetím cílem je zmapovat výhody a nevýhody konzultací ve srovnání s klasickými třídními schůzkami, tedy setkáním rodičů s učitelem.

5 Metodika výzkumu

5.1 Metody výzkumu a zpracování dat

První využitou metodou bylo pozorování průběhu konzultací v jednotlivých třídách, jehož účelem bylo seznámení se s pojetím konzultací jednotlivých učitelů. Další metodou byl rozhovor s jednotlivými účastníky konzultací a s vedením školy. Třetí metodou byl dotazník s otevřenými otázkami pro rodiče.

Pozorování

Autorka pozorovala průběh konzultací ve třídách prvního stupně. Zajímala ji celková atmosféra konzultací, cíle setkání, role účastníků, komunikace a vztahy mezi účastníky.

Rozhovor

Po konzultacích prováděla autorka rozhovory s učiteli, rodiči, vedením školy a s žáky. Měla připravené podklady a otázky, v průběhu rozhovoru je případně upřesnila nebo doplnila dalšími otázkami.

Otázky a podklady pro **rozhovor s učitelem:**

1. Proč v tvoji třídě probíhají konzultace?
2. Můžeš popsat průběh, formu a obsah (koncepti) konzultací?
 - forma setkání (formální – neformální atmosféra – co ji tvoří?)
 - obsah setkání – co byl důvod, cíl
 - závěr – co z toho vzešlo
3. Má pro všechny děti konzultace jednotnou strukturu a obsah?
4. Jaké přínosy, obohacení, zisky pro tebe mají konzultace?
5. Jaké jsou role účastníků konzultace?
 - Má někdo vedoucí/ dominantní roli?
 - Jde o partnerství?
6. Jakou roli, pozici má dítě při konzultaci? Na jaké je úrovni? (partner)
7. Jaký to má pro dítě smysl? Přínos?

8. Jak probíhala komunikace?
 - Vzájemná? Všestranná? Symetrická/ nesymetrická
9. Pocity, reakce
10. Postřehy, nápady pro příště
11. Srovnání s klasickými třídními schůzkami - PRO/PROTI

Dále dělala autorka **rozhovor se dvěma rodiči**. Rozhovor byl doplněním a rozšířením dotazníku.

Otázky a podklady pro rozhovor s rodičem:

1. Jaká jsou Vaše očekávání na spolupráci s učitelem?
2. Mohou se některá očekávání naplňovat díky konzultacím?
3. Jak byste popsal/a vztah mezi Vámi a učitelem?

Partnerství

Odstup

Rozdělení rolí

4. *Jak prožívá konzultace Vaše dítě?*
5. *Mohou konzultace podpořit pozici žáka? Mohou posílit jeho postavení mezi rodiči a učitelem?*
6. *Mohou konzultace pomoci budovat žákův pocit odpovědnosti za svou práci, rozvíjet jeho sebehodnocení?*
7. *Jaký smysl má, že žák je na schůzce s rodiči a učiteli, kde se mluví o něm?*
8. *Mohou konzultace prohloubit, zlepšit spolupráci mezi rodinou a školou? Jak?*

Rozhovor s ředitelem a zástupkyní školy

Jedním cílem bylo zjistit informace o komunikaci a spolupráci školy s rodiči. Otázky byly následující:

Jaké formy komunikace a spolupráce nabízí a udržuje škola s rodiči žáků?

Jaké místo (důležitost) v komunikaci a spolupráci zaujímají konzultace?

Jsou nějaké formy spolupráce, které vycházejí od rodičů?

Druhým cílem bylo získat informace o konzultacích pomocí těchto otázek:

Odkud jste se dozvěděli o konzultacích – setkání učitele, rodiče a žáka?

Co Vás vedlo k tomu, že jste konzultace zavedli na Vaši škole?

Jaký smysl mají pro Vaši školu konzultace? Co je jejich cílem?

Jaký prospěch máte z konzultací vy, učitelé, žáci?

Jakou formu a strukturu mají konzultace? Je jednotná pro celou školu?

Máte nějakou zpětnou vazbu o průběhu konzultací – od učitelů, rodičů, žáků?

Splnily konzultace Vaše očekávání, cíle?

Skupinový rozhovor s žáky

Po konzultacích prováděla autorka ve čtyřech třídách prvního stupně aktivitu pro celou třídu, která se skládala z několika po sobě následujících činností. První činností bylo párové sdílení zkušeností z konzultací – žáci si měli vybavit, vzpomenout na průběh konzultací, jejich pocity. Další činností byl skupinový brainstorming, kdy měli žáci co nejjednodušeji a nejdůležitěji napsat na společný arch papíru, co si vybaví, když se řekne „konzultace“. Žáci zapisovali slova týkající se průběhu, obsahu konzultací, jejich postavení, jejich pocity. Po dokončení této aktivity měla autorka připraveny ještě doplňující otázky, na které žáci odpovídali a autorka si odpovědi zapisovala. Závěrečnou aktivitou byla reflexe, zhodnocení konzultací. Ve druhém ročníku autorka zkusila reflexi formou „pětílístku“ – metody kritického myšlení. U dalších ročníků psali žáci reflexi formou volného psaní.

Dotazník

Metodu dotazníku s otevřenými otázkami využila autorka pro rodiče, aby zjistila jejich pohled na konzultace. Se dvěma rodiči pak udělala doplňující rozhovor.

Otázky z dotazníku:

1. *Jaká byla Vaše očekávání od konzultací?*
2. *Splnila se Vaše očekávání?*
3. *Vičem vidíte přínos konzultací pro Vás?*
4. *Vičem vidíte přínos pro Vaše dítě?*
5. *Jaký si myslíte, že mají konzultace přínos pro učitele?*
6. *Jaké výhody a nevýhody mají podle Vás konzultace oproti klasickým třídním schůzkám?*
7. *Překvapilo Vás něco (míle/nemíle) na konzultaci?*
9. *Máte nějaké návrhy, připomínky k průběhu či obsahu konzultace?*

5.2 Výzkumný vzorek

Autorka nejprve stručně charakterizuje školu, aby bylo zřejmé, do jakého prostředí byly konzultace zavedeny a jaký byl průběh jejich zavedení.

Charakteristika školy „Z“

Škola „Z“ je pražská úplná škola, tedy mateřská a základní, která rozvíjí žáky ve věku od 3 do 16 let. Základní škola má v současné době kapacitu maximálně dvě třídy na ročník. Vedení školy chce udržet velikost školy rodinného typu, snaží se třídy naplnit do počtu 25 žáků. Školu navštěvuje 10% romských dětí. Do běžných tříd jsou integrovány děti se speciálními potřebami – specifickými poruchami učení a chování, děti ze sociálně znevýhodněného nebo cizojazyčného prostředí a děti s vadou řeči. Tito žáci mají zajištěnou péči učitele s jeho individuálním přístupem, dále působení speciálního pedagoga a školního psychologa. Péče je zajištěna i úzkou spoluprací s rodiči těchto dětí a pedagogicko-psychologickou poradnou. Škola má vytvořený školní vzdělávací program Smysluplná škola platný od září roku 2005, jehož cílem je v příjemné pracovní a tvořivé atmosféře moderními metodami smysluplně vzdělávat, rozvíjet osobnost a schopnosti všech žáků na jejich maximálně možnou úroveň. Program vzdělávání je založený na třech pilířích:

1. Smysluplný obsah vzdělávání a rozvoj osobnosti
2. Smysluplné činnosti v době vyučování i ve volném čase
3. Smysluplné vztahy

Pedagogický sbor je určujícím faktorem kvality školy. Snahou vedení školy je vybírat učitele tak, aby vytvořili stabilizovaný, plně kvalifikovaný věkově a genderově vyvážený, dobře spolupracující tým. Rozhodující kritéria výběru jsou: kladný vztah k dětem a k pedagogické práci (i nad rámec svých povinností), sebevzdělávání, osobnostní předpoklady – smysl pro spravedlnost, důvěryhodnost, odpovědnost,

spolehlivost, odbornost, kolegialita, kreativita,, komunikativnost, schopnost organizovat si práci.

Zaměření školy poskytuje všeobecné vzdělání bez výrazného zaměření a preferování určité vzdělávací oblasti. Posíleny jsou vzdělávací předměty potřebné pro život v moderní společnosti (cizí jazyky, informační technologie). Větší důraz je kladen na rozvoj osobnosti prostřednictvím výchovných předmětů (osobnostní, hudební, výtvarná, dramatická výchova).

Škola se snaží rozvíjet spolupráci s rodiči a jinými subjekty. Chce, aby se rodiče podíleli co nejvíce na jejím životě a spolurozhodovali o něm. Na škole funguje Školská rada, vedení se pravidelně setkává se zástupci rodičů jednotlivých tříd. Škola se snaží s rodiči otevřeně komunikovat a zprostředkovávat informace mnoha způsoby. Nepřímou komunikaci umožňují webové stránky školy, elektronická třídnice, žákovská knížka, školní noviny, školní telefonní čísla učitelů a e-mailové adresy pracovníků školy. Přímou komunikaci s rodiči umožňují třídní schůzky, konzultační hodiny jednotlivých učitelů, společná setkání školy a rodiny na třídních akcích (vánoční besídky, divadelní představení) a akcích školy (rozsvěcení vánočního stromku, Náměstí plné čarodějnic, zápis do 1. ročníků, schůzka rodičů budoucích prvňáků s vedením školy a učiteli 1. tříd. Akce, která vzniká v režii rodičů, je Zahradní slavnost na konci školního roku. Škola se stále víc snaží pracovat na partnerství s rodiči. K tomu je potřeba dobrá komunikace. Proto byly kromě klasických třídních schůzek zavedeny dvakrát ročně individuální konzultace učitel-rodič-žák, během kterých hodnotí všechny tři strany přístup dítěte k vyučování, domácí přípravu a jeho vztah ke spolužákům.

Škola by se ráda stala školou komunitní, založenou na partnerství s rodiči i s další veřejností. Příkladem může být využívání školních prostor různými zájmovými sdruženími, které se podílejí na realizaci některých aktivit.

Nyní bude následovat charakteristika účastníků autorčina výzkumu. Jedná se o čtyři učitele prvního stupně, čtyři třídy prvního stupně, rodiče dětí prvního stupně a vedení školy.

Učitelka „A“

Učitelka „A“ je třídní učitelka žáků druhé třídy, kterou vede od prvního ročníku. Je velmi svědomitá, zodpovědná, pečlivě se připravuje na výuku. Zajímá se o efektivní způsoby vzdělávání, které jsou orientované na žáka. Ve své výuce používá prvky vzdělávacích programů Začít spolu a Kritické myšlení. Snaží se o demokratický přístup ve vzdělávání dětí, v němž mají učitel, žák a rodiče rovnocenný díl odpovědnosti. Vypracovává týdenní plány, podle kterých se žáci s pomocí rodičů učí plánovat, rozvrhnout si domácí přípravu. Vede děti k dodržování pravidel soužití, která vytvořila spolu s nimi, aby si uvědomovali odpovědnost za své chování vůči sobě a vůči kolektivu třídy. Při výuce používá ústní slovní hodnocení ve formě povzbuzení, ocenění pochvaly, napomenutí, hodnocení známkami 1 – 5. V 1. a 3. čtvrtletí píše slovní hodnocení, které je také důležitým podkladem pro konzultace s žákem a rodiči. Během výuky také vede žáky k sebehodnocení jejich výkonu a také k hodnocení ostatních spolužáků. Učitelka nabízí dětem aktivity, které jsou zajímavé, motivující k poznávání, často jsou tematicky propojené do více předmětů, aby žáci získávali ucelený pohled na daný problém. Práci připravuje tak, aby se žáci učili pracovat samostatně i ve skupině, která má svoje pravidla. V práci ve skupině vede žáky k tomu, aby se naučili komunikovat, spolupracovat tak, aby společně došli k cíli. V práci ve skupině se žáci také učí různým rolím v pracovním týmu. Učí se tak sebehodnotit kvality a nedostatky svoje a svých týmových spolupracovníků, učí se být odpovědní za svůj díl práce, která je nezbytná pro úspěšný výsledek celkové práce ve skupině. Učitelka je k dětem vstřícná, přátelská,

empatická, trpělivá, je pro své žáky průvodcem, pomocníkem v odhalování chyb a nedostatků, které nejsou špatností, ale motivem k přemýšlení a zdrojem nového poznání.

Učitelka „B“

Učitelka „B“ je začínající učitelka a je třídní učitelka třetí třídy. Se svými žáky měla možnost poznat se v průběhu souvislé pedagogické praxe. Ve výuce se snaží, aby pracovali především žáci (činnostní učení), používá metody Kritického myšlení, Začít spolu, Zdravé školy. Snaží se u žáků rozvíjet čtení s porozuměním, připravuje aktivity tak, aby žáky nutila k přemýšlet nad tím, co dělají. Snaží se v nich rozvíjet dovednosti a schopnosti, předávat jim to, co v životě využijí. Nenutí je učit se vědomosti zpaměti, které nemají opodstatnění pro další využití. Během vyučování se snaží měnit učební polohu žáků, střídá statickou a pohybovou činnost. Snaží se o důsledné dodržování pravidel společného soužití, která pomáhají v úspěšné komunikaci a spolupráci. V situacích, kdy něco není v pořádku, nechá děti, aby na to samy přišly a našly příznivé řešení. Je pro ni důležité vést děti ke komunikaci a spolupráci s každým ve třídě, proto pravidelně mění zasedací pořádek (je uzpůsoben sezení ve skupinách po 4 – 6) pro práci ve skupině. Vede děti k vzájemnému naslouchání a k diskuzi, která probíhá většinou v komunitním kruhu na koberci. S dětmi komunikuje přirozeně, přátelsky, nenucené. Činnosti pro žáky volí tak, aby v nich rozvíjela přirozený zájem o poznávání nového a také o rozvíjení jejich vlastních zájmů (příprava referátů z různých oblastí, představování přečtených knih).

Učitelka „C“

Učitelka „C“ je začínající učitelka, je třídní učitelkou ve čtvrtém ročníku. Je přemýšlivá, pečlivá, neustále pracuje na zkvalitnění svého učitelského přístupu k dětem. Je pro ni důležité, aby činnosti, které

žáci ve škole dělají, byly použitelné v životě mimo školu. Snaží se výuku koncipovat tak, aby si žáci osvojovali schopnosti a dovednosti co nejvíce činnostně a prakticky. V hodinách se snaží o střídání činností, tedy aby se žáci učili samostatně, ve dvojicích, tvořivě, mechanicky (tzv. drilem) a prakticky. Snaží se vést žáky k samostatnosti a odpovědnosti za svou práci. Snaží se vést děti ke čtení. Každé ráno začínají děti četbou knížky podle svého výběru. Učitelka hodnotí žáky pomocí testů. Žáci si pak sami nebo společně testy opravují, učí se tedy hledat chyby a pracovat s ní. Občas pořádá pro žáky dobrovolné víkendové výpravy, na kterých děti zažívají dobrodružství, která nezažijí ve městě a využívají prakticky to, co se naučily ve škole.

Učitelka „D“

Učitelka „D“ je třídní učitelka páté třídy, kterou vede od třetího ročníku. K žákům zaujímá neutrální postoj v tom smyslu, že její zájem o žáka není malý, ale na druhé straně nepřesahuje rámec učitelských povinností. Autorka by ho popsala jako pracovní vztah bez hlubšího osobního zaujetí. Učitelka se snaží o to, aby dobře vycházela s žáky a jejich rodiči. Používá hodnocení klasifikační stupnicí 1 – 5, v prvním a třetím čtvrtletí píše žákům slovní hodnocení, které je podkladem pro konzultaci s rodiči a žákem. Další písemné slovní hodnocení používá v případě integrovaného žáka. Žáci i rodiče systému hodnocení rozumí, učitelka si s žáky o známkách povídá a během konzultací se k nim mohou vrátit a promluvit si o nich. Ve vyučování používá frontální způsob výuky, při němž se snaží zapojit co nejvíce žáků do tématu formou diskuze a častými otázkami. Dále používá práci ve dvojicích nebo skupinách, při které důsledně vyžaduje zapojení všech a splnění zadaného úkolu. Pravidelně zadává domácí úkoly, při jejich nesplnění následuje trest v podobě zápisu do žakovské knížky nebo zadání

dalšího úkolu. Ze zkušeností, které má autorka z učení v této třídě, má dojem, že učitelka se příliš nevěnuje vnitřní motivaci k práci žáků, spíše se snaží o zvládnutí učiva, ani se příliš nevěnuje prohlubování sociálních vztahů ve třídě. Snaží se udržovat v mezích výrazné projevy některých žáků v obavách ze vstupu do puberty.

Třída „A“

Třída „A“ je třídou učitelky „A“. Ta ji charakterizuje jako třídu, se kterou se od prvního ročníku dobře spolupracuje. Ve třídě je v současné době 24 žáků. U jednoho žáka je diagnostikována ADHD a specifické poruchy chování. Tento žák je usměvavý, velice ochotný pomáhat dospělým. K dětem je však hrubý a agresivní, jeho jednání není adekvátní. Obtížně se s ním spolupracuje ve skupině, je potřeba k němu přiřadit někoho klidného, kdo ho dokáže motivovat a povzbudit. U jiných žáků nelze hovořit o výrazném projevu, každý je individualita. Žáci se jeví jako soudržný, vnímavý a tolerantní kolektiv s velmi dobrým ovládnutím pravidel slušného chování, na nichž neustále s paní učitelkou pracují. Třída je živá, ale dá se s ní dobře spolupracovat, žáci se dokáží nadchnout pro zajímavé aktivity, snaží se navzájem si pomáhat. Podle dalších slov třídní učitelky je třída zvyklá chodit na různé školní a mimoškolní aktivity, výlety a školy v přírodě. Účast je většinou vysoká. Pokud někdo chybí, většinou ze zdravotních důvodů. Pokud je akce delší než jeden den, nejezdí s nimi jedna žákyně, která měla v prvním ročníku velmi problematické období při začleňování se do chodu třídy (nebyla schopná se ve školním prostředí adaptovat).

Třída „B“

Třída „B“ je třídou učitelky „B“. Ve třídě je 23 žáků. Dvě žákyně mají diagnostikovanou lehkou LMD, jedna žákyně má SPU. Jeden žák je integrován s oboustrannou těžkou sluchovou vadou, nosí

naslouchadla, pro komunikaci s ostatními je využíván FM přijímač. Jedna žákyně je integrovaná s nižším stupněm inteligence. Paní učitelka žáky charakterizuje jako třídu s příjemnou a přátelskou atmosférou. Žáci jsou zvyklí pracovat na koberci i v lavicích, dokáží si naslouchat a diskutovat, i když stále pracují na dodržování pravidel dobré komunikace (mluví jen jeden, každý má právo říct svůj názor apod.). Komunikace s paní učitelkou je přirozená a nenucená. Pracovní atmosféra často záleží na motivaci dětí a také na složení žáků ve skupinách – některé děti spolu nevycházejí dobře. Každé dítě je individuální, některé dítě je ale opravdu živé nebo má výrazný projev, hlubší zájmy a znalosti z různých oborů a na to je třeba brát při přípravě práce zřetel. Žáci jsou vedeni k přemýšlení nad tím, co dělají, propojování věcí do souvislostí. Učitelka se snaží vést žáky k odpovědnosti za jejich chování. Nedává jim tresty ani poznámky, spíše se snaží problémové situace společně rozebírat, povídat si o nich a hledat příčiny.

Třída „C“

Třída „C“ je třídou učitelky „C“ s 22 žáky. Ve třídě je 5 romských dětí – 2 dívky a 3 chlapci, kteří jsou integrováni s opožděným vývojem rozumových schopností nebo se specifickými poruchami učení. Jedna žákyně má SPU na bázi poruchy sluchového vnímání a nižší rozumové schopnosti. Paní učitelka třídu charakterizuje jako milé žáky, kteří jsou ale upovídaní. Učitelka tento fakt přisuzuje zájmům přiměřeným jejich věku, ale i dalším okolním vlivům, jako je televize, počítačové hry. Pro učitelku je někdy těžké je zaujmout, proto se snaží volit takové věci a činnosti, které budou moci využít i mimo školu. Ve třídě je více chlapců, kteří jsou výraznější, poutají na sebe více pozornosti než dívky. Žáci se učí dodržovat určitá pravidla společného soužití, ale stále jim dělá problémy naslouchat jeden druhému, jsou velice spontánní, všechno chtějí okomentovat hned, nahlas, snaží se být vtipní, předvést

se. Jsou schopní pracovat v lavicích, lépe se soustředí. Při činnostech na koberci mají svůj zasedací pořádek. Žáci dokáží pracovat ve dvojicích, ve skupině je obtížnější dohlédnout na to, aby, pracovali všichni. Je důležité mít jasné zadání, jasnou kontrolu a dožadovat se výsledků. Žáci rádi něco tvoří, jen je potřeba jejich tvořivost držet v určité míře. Jsou ale docela zvědaví na své výtvořky, dokáží si pak naslouchat, dívat se na to, co vytvořili ostatní.

Třída „D“

Třída „D“ je třídou učitelky „D“ a je v ní v současné době 25 žáků. Ve třídě je 5 romských dětí, dvě dívky a tři chlapci. Zejména romští chlapci jsou výraznými osobnostmi třídy, jsou velice temperamentní, občas svou hlučností nebo odmítavým postojem k vyučování vyrušují při vyučování. Jinak jsou ale kamarádští, rádi baví ostatní děti. Jeden žák má diagnostikovanou LMD a SPU – dysgrafii a dyslexii, která se projevuje občasným koktáním. Žák nemá problémy se začleněním do kolektivu. Jedna žákyně má SPU – dyslexii a speciální vzdělávací potřeby. Žáci bývají při práci hluční, je nutné je často utišovat. Podle paní učitelky je ve třídě skupina žáků, kteří jsou velmi aktivní, snaživí, při vyučování spolupracují, diskutují, plní zadané úkoly. Další skupinou jsou žáci, se kterými nejsou problémy, ale ve výuce jsou spíše pasivní, příliš se neprojevují. Poslední skupinou jsou žáci, kteří jsou nějakým způsobem výrazní ve svém projevu. U některých dívek je znát, že už se dostávají do období puberty. Někdy na sebe více upozorňují svým vzhledem, chováním, více se zabývají kamarádky vztahy. Je patrné, že se spolu některé dívky nebaví, ale důvody se často mění.

Vedení školy

Vedení školy tvoří pan ředitel a paní zástupkyně. Dohromady tvoří dobře fungující tým, který se doplňuje ve svých úlohách řízení

chodu školy a jednání s pracovníky školy. Oba dva vyučují na částečný úvazek, takže jsou stále ve styku s žáky a s úspěchy nebo úskalími učitelského povolání. Autorka se domnívá, že to do určité míry příznivě působí na vztahy s pedagogickými pracovníky, neboť vedení na ně může mít adekvátní požadavky. Vedení školy se snaží navázat s pracovníky školy partnerský vztah založený na vzájemném respektu a důvěře a očekávání plnění svých povinností. Pan ředitel i paní zástupkyně jsou vstřícní, otevření k diskuzím nad problémy a společném hledání jejich řešení. Pracovníci školy nemají obavy za nimi kdykoli přijít. Vedení školy se snaží vybírat učitele a další pracovníky školy tak, aby tvořili efektivně pracující tým odborníků na vzdělávání a výchovu dětí, ale také kolektiv lidí, ve kterém vládou přátelské vztahy. Snaží se je motivovat svým partnerským přístupem, ocenit, když se práce daří, podpořit v řešení problémů, udržovat a pěstovat dobré vztahy např. společnými aktivitami letní škola, předvánoční večere pracovníků školy) a setkáními, např. ranní „kávička“ jednou za měsíc.

Jedním z důležitých úkolů vedení školy je navázat kontakt a případnou spolupráci s rodiči žáků, zaštiťovat ji. Vedení je přístupné pro komunikaci s rodiči, vítá jejich zájem o spolupráci a pomoc při organizování akcí škol. V případě nejasností nebo problémů je vedení školy k dispozici, jejich snahou je věci smysluplně vyřešit.

Rodiče

Rodiče žáků 1. stupně, o které se autorka zajímala, není snadné souhrnně charakterizovat. Každá rodina a lidé v ní jsou jiní, mají svůj styl života, pojetí výchovy dětí, zájmy, cíle. Jako rodiče školáků je může spojit zájem o úspěšné vzdělávání a výchovu dětí ve škole. Ten se ve vztahu ke škole projevuje také různě. Někteří rodiče se otevřeně zajímají o školáctví svých dětí, zajímají se o dění ve škole, někdy se přímo a dobrovolně podílí na chodu školy nebo na některých jejích akcích, jako je např. Zahradní slavnost na konci školního roku, která je v režii

rodičů. Další rodiče se o školáctví svých dětí také zajímají, podporují filosofii školy a požadavky učitelů, pomáhají dětem s přípravou do školy z domova. Dalo by se říct, že školu podporují a spolupracují s ní nepřímo, z povzdálí. Pak jsou i rodiče, kteří se o vzdělání svých dětí ani o dění ve škole příliš nezajímají, spíše je snahou školy rodiče nějak zapojit. Během svého výzkumu jsem měla možnost pracovat s rodiči (prostřednictvím dotazníků nebo rozhovorů), kteří zájem o život svých dětí ve škole mají a spolupracují, ať přímou účastí nebo podporou z domova.

6 Implementace konzultace učitel–rodič–žák do systému komunikace a spolupráce na základní škole „Z“

Z výše popsané charakteristiky školy je zřejmá její snaha o partnerství s rodiči žáků. Vztah partnerství je také mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy. Jde o vzájemnou důvěru, respekt, demokratický přístup. Pokud vedení školy zamýšlí nějakou změnu, nejedná se o její přímé oznámení a provedení, ale jde proces, do kterého jsou zahrnuti všichni pedagogičtí pracovníci jako rovnocenní partneři. Vedení školy předloží návrh na změnu pedagogickému sboru, se kterým prodiskutuje jeho přínosy, negativa, úskalí a společnými silami dojdou k příznivému výsledku, kterému všichni rozumí a většina s ním souhlasí. Tak tomu bylo i v případě procesu zavádění konzultací. Proces měl několik fází:

1. Pan ředitel zorganizoval školení, jehož průvodkyní byla školitelka a certifikátorka vzdělávacího programu Začít spolu, v jehož filosofii tvoří spolupráce rodiny a školy významnou část a jednou z konkrétních podob je právě konzultace jako setkání učitele, rodiče a žáka. Nyní

budou zmíněny zásadní body programu školení, které vedly k prožitkovému seznámení a vědomému, svobodnému přijetí konzultací a promyšlení jejich realizace ve své škole. Na začátku školení byli učitelé informováni o této formě spolupráce. Pak následovaly praktické činnosti. Učitelé se vžili do pozice učitele, rodiče a žáka v průběhu klasické třídní schůzky a zapisovali jejich pocity. Pak je srovnávali s pocity, které by měli na schůzce, kde je přítomen pouze učitel, rodič a žák. Výsledkem bylo výrazné vymizení negativních pocitů a očekávání. V této fázi školení se všichni učitelé shodli na tom, že konzultace mohou být nějakým způsobem přínosné pro školu, pro spolupráci rodiny a školy, a proto mělo smysl začít se zabývat jejich možnou podobou. V další části školení pracovali ve skupinkách prvního a druhého stupně a vymýšleli, jak by podle nich mohly konzultace probíhat. Zabývali se jejich formou (co schůzce předchází, informace pro rodiče, délka schůzky, kolikrát v roce, prostředí, role účastníků) a obsahem (průběh, co se řeší – domácí příprava, chování, vztahy ve třídě, pracovní výkon, písemné zaznamenání dlouhodobého úkolu). Své návrhy prezentovali, diskutovali o nich a pokusili se z nich vytvořit návrh, který bude jednotný pro celou školu.

2. Vedení školy zpracovalo návrh průběhu konzultací z materiálů vytvořených na školení a předneslo je na některé z následujících porad pedagogických pracovníků, kde byl případně upraven a schválen. Vedení školy a učitelé se shodli na této formě a obsahu:

Konzultace proběhnou dvakrát ročně, ve čtvrtletí a tři čtvrtletí, po dvě pondělí v rozmezí čtrnácti dnů. Délka jedné konzultace je patnáct minut, učitel si po několika konzultacích udělá přestávku. Žáci i rodiče jsou předem seznámeni s průběhem schůzky a získají podklady pro přípravu na ni. Předmětem schůzky je domácí příprava do školy, žákovo sebehodnocení jeho práce a výkonu, vztahy ve třídě, společná formulace

dlouhodobého úkolu, jeho písemné zaznamenání a podpis všech zúčastněných.

3. Realizace konzultací

Konzultace žák-učitel-rodíč proběhly poprvé v dubnu 2008. Do této doby proběhly dvakrát.

Během pozorování některých konzultací a následných rozhovorů si autorka ozřejmila, že každý učitel si formu, obsah a cíl konzultací přizpůsobil tak, aby odpovídal jeho pojetí a odpovídající úrovni žáků. Autorka získala mnoho cenných informací o konzultacích v třídách prvního stupně – o přístupech jednotlivých učitelů, o přínosech úspěších, ale i nedostacích, úskalích, připomínek, návrhů. Na některé z porad se učitelé jen shodli na tom, že konzultace jsou prospěšné a že má cenu je dělat. Uvědomila si však, že dosud nebyla příležitost pro učitele, aby sdíleli a refleктоvali své zkušenosti a mohli tak například pomoci svým kolegům upravit konzultace tak, aby příště byly ještě efektivnější.

Proto autorka navrhuje a doporučuje jako 4. fázi zavedení konzultací setkání učitelů za účelem sdělení svých zkušeností, zhodnocení konzultací ve svých třídách, obohacení o zkušenosti druhých a navrhnutí případných změn. Tento návrh autorka sdělila vedení školy, které s ním souhlasilo. Výsledkem její snahy bude setkání učitelů před dalšími konzultacemi. I tento přístup vedení školy dokazuje jeho partnerský vztah k učitelům.

7 Realizace výzkumu

V následující kapitole autorka postupně popíše prováděný výzkum na konzultace učitel-rodíč-žák ve čtyřech výše popsaných ročnících. U každého ročníku autorka popíše pozorovaný průběh konzultací, předloží interpretaci rozhovoru s učitelem, interpretaci skupinového rozhovoru a aktivity s žáky, interpretaci dotazníků od rodičů nebo jejich rozhovoru a učiní dílčí závěry.

7.1 Realizace výzkumu u výzkumného vzorku „A“

Postřehy a dojmy z průběhu konzultací

Prostředí třídy je přizpůsobené charakteru setkání. V jedné části třídy jsou spojené dvě lavice, aby se kolem nich mohli pohodlně usadit rodič, dítě a učitelka. Učitelka vítá rodiče a dítě pozdravem a podáním ruky, nabízí občerstvení – vodu, ovoce, sušené plody pro zpříjemnění atmosféry, opadnutí možného počátečního ostychu dítěte. Všichni zúčastnění vědí, jak bude setkání probíhat. Učitelka pomáhá dítěti začít mluvit, navádí ho otázkami typu: „Jak to vypadá, když přijdeš domu? Jak pracuješ s Radílkem (týdenní plán činností úkolů, který děti dostávají vždy na začátku týdne, pozn. autorky)?“ Dítě začne mluvit, rodič případně jeho odpovědi doplní. Pokud má rodič tendenci mluvit za dítě, učitelka ho požádá, aby nejdříve nechal mluvit dítě a pak bude mít možnost se také vyjádřit. Všichni společně mluví, procházejí způsob práce s Radílkem a způsob plnění domácích úkolů. Učitelka oceňuje práci dítěte, případně mu radí, jak by mohlo svou přípravu ještě vylepšit. Učitelka se dítěte ptá, co mu ve škole jde, v čem si myslí, že je dobré a naopak v čem by měl zlepšit své úsilí. Vybízí dítě, aby řeklo, na

čem bude do příštích konzultací pracovat, učitelka pak tento dlouhodobý úkol zapíše do Pracovního kalendáře (alternativa žákovské knížky, kterou si mohou učitelé sami navrhnout podle svých potřeb, pozn. autorky) a všichni se k němu podepíší. Učitelka se ještě ptá dítěte i rodiče, jestli je v něčem problém, jestli dítě něco nebo někdo trápí ve škole, jestli je vše v pořádku. Závěrem učitelka popřeje úspěch do dalšího období, loučí se opět podáním ruky.

Z pozorování setkání je patrné, že učitelka je vstřícná, snaží se dítě podpořit, zbavit ho počátečního ostychu. V jejím chování je vidět přirozenost, mluví klidným hlasem, na který jsou děti zvyklé z vyučování. Je pro ni důležité, aby se vyjádřili všichni a shodli se na postupu další práce. Na rodičích je vidět, že jsou seznámeni se stylem výuky paní učitelky a že ho respektují.

Interpretace rozhovoru s učitelem

Z rozhovoru s paní učitelkou se autorka dozvěděla, že do té doby, než byly ve škole zavedeny konzultace, by učitelka zřejmě nějaké podobné setkání prováděla s dětmi a rodiči, které mají nějaké problémy. Cílem by bylo najít příčiny a společně najít a dohodnout se na řešení.

Samotnému průběhu konzultace předcházela příprava. Podkladem pro ně bylo čtvrtletní slovní hodnocení učitelky v kalendáři (alternativa žákovské knížky) (viz příloha č. 1) a přehled známek, čtvrtletní sebehodnocení žáků (viz příloha č. 2), portfolio prací žáka. Žáci si měli znovu projít slovní hodnocení paní učitelky a vybrat z něj větu, která je potěšila a větu, která vybízí k zlepšení práce. Přibližně dva týdny před konzultacemi měli rodiče možnost se zapisovat do tabulky s časovým plánem konzultací (viz příloha č. 3), která byla umístěna ve vrátnici školy nebo u vchodu do školní družiny. Časový harmonogram byl rozvržen do 4 dnů v rozmezí dvou týdnů. Konzultace probíhaly v odpoledních hodinách mezi 15. a 18. hodinou, přičemž délka

konzultace byla stanovena na 20 minut. Vždy po třech konzultacích byla zapsána dvacetiminutová pauza. Ve výsledku to pro učitelku znamenalo 5 až 8 konzultací za den (viz příloha č. 4).

Samotná konzultace probíhala ve třídě, v jejíž jedné části byly spojené dvě lavice tak, aby učitelka, žák i rodič mohli sedět pohromadě. Na stolku bylo připravené malé občerstvení – pití a ovoce, aby zpříjemnilo atmosféru a opadla případná nervozita, nejistota. Na začátku konzultace učitelka přivítá žáka a rodiče pozdravem a podáním ruky, posadí se a učitelka zahájí sekání připomenutím průběhu. Nejdříve mluví žák o tom, jak se doma připravuje do školy, jak pracuje s Radílkem (týdenní plán učiva s úkoly), učitelka dává doplňující otázky, rodiče doplňují odpovědi. Dále se učitelka ptá rodičů, jestli zasahují dítěti do domácí přípravy, pokud ano, jak moc. Učitelka poté zhodnotí, jak to vidí ona ve škole. Společně diskutují o tom, jak by se práce s Radílkem dala vylepšit. Dítě mluví o tom, co ho motivuje z učitelčina slovního hodnocení a co by mohl vylepšit a snaží se formulovat, co chce vylepšit, na čem bude pracovat. Společně pak formulují dlouhodobý úkol pro dítě, rodiče mohou přispět návrhem na způsob řešení. Učitelka zapíše úkol do kalendáře na příslušné místo a všichni se pod něj podepíší (viz příloha č. 1). Dále se učitelka ptá, co se ve škole daří, nedaří, jestli je někde nějaký problém. Rodič má prostor pro dotazy, připomínky. Nakonec se všichni rozloučí podáním ruky.

Konzultace má stejný průběh pro všechny děti.

Učitelka vidí přínos konzultací v tom, že si všechny tři strany uvědomí, že jsou tu proto, aby vybudovali něco společně, přičemž se do procesu učení dítěte musí zapojit všichni. Dalším přínosem pro učitelku je poznání rodičů, s nimiž může komunikovat a otevřeně se bavit s rodičem a dítětem o věcech, které by neřikala veřejně na klasických třídních schůzkách. Zároveň také někdy vidí nebo má pocit, že někteří rodiče neříkají úplnou pravdu v tom, jak probíhá doma příprava, snaží

se dělat lepšími, možná se cítí zahanbeni. Dále učitelka vidí posun dětí v jejich ústním projevu, z něhož se pomalu vytrácí stud a nervozita.

Paní učitelka říká, že konzultace má formální charakter, je to významná schůzka, při které se jedná o důležitých věcech, ale zároveň se snaží o příjemnou a klidnou atmosféru, protože rozumí tomu, že pro dítě není vždy snadné hovořit o sobě před dospělými lidmi, i když jsou mu blízcí. Během konzultace se učitelka snaží, aby měli všichni stejnou šanci na vyjádření, aby dospělí pomohli dítěti se vyjádřit. Zároveň je pochopitelné, že učitelka mluví více než ostatní, je také v roli moderátora setkání. Jde jí o to, aby dítě chápalo a cítilo, že je s rodiči a učitelkou „na stejné lodi“, že má stejná práva jako rodiče a učitelka. Dítě musí cítit, že může a má se učit říkat svůj názor, hodnotit se, aniž by za tím následoval nějaký trest.

Učitelka po proběhnutých konzultacích mohla říct, že komunikace byla vzájemná a symetrická, s přihlédnutím k výše zmíněné roli učitelky.

Učitelka konzultaci vidí asi jako nejlepší způsob zhodnocení dosavadní práce a úsilí všech – dítěte, rodiče a učitele. Mají příležitost shrnout, co v jejich spolupráci funguje dobře, jak na tom dál pracovat, a na co je potřeba se zaměřit v dalším období (formulování dlouhodobého úkolu) a jak si rozdělit práci na úkoly – kdo bude na co dohlížet. Učitelka spolu s rodiči vidí, jaký posun učinilo dítě v komunikaci s dospělými od předešlých konzultací.

Celkový dojem učitelky z průběhu konzultací je pozitivní. Vidí, že nastavený systém funguje, že se téměř všichni rodiče zapojili do spolupráce, která má výsledky v podobě prospívání dítěte. Od rodičů má také kladné ohlasy, jsou s tímto způsobem komunikace spokojeni. Jedinou stinnou stránku konzultací vidí učitelka v časové, ale i psychické náročnosti pro ni. Proto také oproti návrhu vedení školy rozdělila konzultace do 4 dnů, aby měla dostatek energie věnovat se zodpovědně všem dětem a rodičům. Díky pozitivní zpětné vazbě a

ocenění rodičů věří, že tento způsob komunikace a spolupráce je smysluplný.

Na otázku, jestli má učitelka nějaké postřehy či nápady do příští konzultace, odpověděla, že si musí pečlivěji hlídat dobu 20 minut na jednu konzultaci. Je přirozené, že si někteří rodiče nebo i učitelka mají tendenci se rozpovídat, tím však mohou nabourat časový plán konzultací a další děti s rodiči pak čekají, což může ohrozit jejich jiný program a nemusí to na ně udělat dobrý dojem. Pokud učitelka cítí, že s některým dítětem a rodičem nestihne projednat vše, co potřeba, je pro ni důležité nějakým způsobem setkání uzavřít, dokončit probíranou věc a nabídnout jim jiný termín, v němž by pokračovali v tom, co na konzultaci nestihli.

V otázce na srovnání klasických třídních schůzek s konzultacemi učitelka uvedla, že oba způsoby setkávání mají své přínosy a že se dobře doplňují. Klasické třídní schůzky jsou vhodnou příležitostí pro informace týkající se výuky, organizace mimoškolních celotřídních aktivit (výlety, školy v přírodě, návštěvy muzeí, divadel). Konzultace jsou vhodnou příležitostí pro řešení osobních záležitostí s přítomností dítěte, které může reagovat a samo se vyjádřit.

Interpretace skupinového rozhovoru s žáky a písemné aktivity

Pro získání informací od žáků zvolila autorka skupinový rozhovor, který je podpoří ve větší sdílnosti – výpověď jednoho žáka může asociovat výpovědi dalších žáků, žáci vymyslí více odpovědí v kolektivu, než kdyby mluvili jednotlivě s učitelkou. Pro autorku je výhoda v získání většího množství informací a také v časové nenáročnosti.

Autorka pracovala s žáky v kruhu, uprostřed něhož byl na koberci velký arch papíru s nápisem KONZULTACE (nebo KTS – konzultační třídní schůzky, v době výzkumu používala autorka tento název). První

činností žáků bylo, aby si ve dvojicích vzpomněli na co nejvíce věcí, které si pamatují z konzultací, jak probíhaly ty jejich. Druhou aktivitou byl skupinový „brainstorming“ (viz příloha č. 5), kdy měli žáci zapisovat co nejjednodušeji na připravený arch, co si vybaví, když se řekne „konzultace“. Žáci se střídali v zapisování, pokud měly některé výpovědi podobný význam, snažili jsme se společně vymyslet jedno pojmenování. Výpovědi týkající se jedné oblasti, se žáci snažili zapisovat na arch do jedné části. Autorka žákům také kladla otázky, aby se dozvěděla ještě více informací, např. o pocitech, jejich postavení (důležitosti) na konzultaci. Autorku i třídní učitelku překvapilo, že žáci velice často vyjadřovali své pocity jako: stud, nervozita, strach. Žáci většinou nedokázali konkrétně vysvětlit, proč měli takové pocity. Možná to souvisí s jejich nízkým věkem, ve kterém nejsou zvyklí mluvit o sobě před dvěma dospělými, i když blízkými osobami. Žáci většinou uznali, že jejich negativní pocity nebyly nutné. Faktem je, že tyto pocity žáci často promítly v závěrečné reflexi.

Závěrečnou aktivitou byla individuální písemná reflexe konzultací pomocí „pětilístku“ (reflektivní metoda z Kritického myšlení). Žáci už se s touto metodou dříve setkali, nicméně to pro ně byl docela náročný úkol, protože konzultace jsou abstraktním pojmem. Ukázky pětilístků jsou v příloze č. 6.

Interpretace dotazníků s rodiči

Autorka znovu představí otázky z dotazníku a uvede nejčastější odpovědi rodičů.

1. Jaká byla Vaše očekávání od Konzultací?

Nejčastější odpovědí je získání podrobných informací o prospěchu dítěte, popř. o problémech. Někteří rodiče očekávají společné projednání prospěchu v přítomnosti dítěte nebo že uvidí své dítě komunikovat. Mezi další očekávání patří „bližší (přímá a „soukromá“) komunikace

s paní učitelkou, aktivní zapojení a „nutnost“ dětí naučit se komunikovat.

2. Splnila se Vaše očekávání?

Očekávání rodičů se splnila, rodiče byli s průběhem konzultací spokojeni, někteří byli příjemně překvapeni atmosférou setkání, která probíhala v „soukromém duchu“. Objevil se i názor, že se rodič nedozvěděl vesměs nic, co by nevěděl.

3. V čem vidíte přínos (smysl) konzultací pro Vás?

Rodiče vidí přínos v tom, že setkání se cíleně zabývalo vzděláváním jejich dítěte, je v něm čas na konkrétní dotazy ohledně výuky, ale i stran učení, jde o přímou komunikaci s učitelem a také o jeho bližší poznání. Rodiče se mohou dozvědět věci, o kterých se dětem třeba špatně mluví. Jedni rodiče píší: „Dozvíme se více, ne jen známky a synův strohý komentář k dění ve škole. Syn se na konzultaci musí aktivně zapojit.“

4. V čem vidíte přínos (smysl) konzultací pro Vaše dítě?

Rodiče vidí přínos pro dítě v tom, že naváží bližší vztah se svou učitelkou, že se naučí komunikovat s dospělými. Dalším přínosem je, že dítě je přímo součástí komunikace mezi učitelem a rodiči, nemluví se o něm bez něj. Přínosem je podle rodičů, že se dítě musí zapojit do komunikace, musí o sobě přemýšlet, učí se vyjádřit svůj názor, sebehodnotit se. Dítě se učí zodpovědnosti za svou práci, když si dává „závazek“ (dlouhodobý úkol), samozřejmě s podporou rodičů a učitelky. Také je to příležitost, kdy rodiče společně s učitelkou věnují svůj čas jen dítěti. Jedni rodiče říkají, že přínos nevidí, protože jejich dítě se na konzultacích chovalo jinak než doma („Najednou je z něj úplně anděl.“).

5. Jaký si myslíte, že mají konzultace přínos pro učitele?

Rodiče si myslí, že učitelka může díky osobnímu setkání lépe poznat rodinné zázemí dítěte, vztahy mezi ním a rodiči, může se více času věnovat jednomu dítěti a rodičům.

6. Jaké výhody a nevýhody mají podle Vás konzultace oproti klasickým třídním schůzkám?

Výhody rodiče spatřují v osobním a individuálním přístupu k jednotlivým žákům a jejich rodičům. Jsou konkrétní, účastníci se nenudí (což se některým rodičům stává na klasických schůzkách), dozví se informace, které je zajímají a dá se při nich vyřešit více věcí. Je to příležitost pro vyjádření dítěte. Nevýhody vidí rodiče v tom, že konzultace nemohou podat obraz o celé třídě a není při nich možný kontakt mezi rodiči dětí, který je také důležitý.

7. Překvapilo Vás něco (mile/nemile) na konzultacích?

Rodiče již na jedněch konzultacích byli v loňském roce, takže vědí, co mohou očekávat. Přesto někteří říkají, že jsou mile překvapeni příjemnou atmosférou, přístupem učitelky, občerstvením, dobrou náladou všech zúčastněných. Některé rodiče mile překvapilo vidět, jak jejich dítě komunikuje, že se víc rozpovídá za přítomnosti rodiče. Jeden rodič oceňuje, že díky konzultaci mohl změnit názor na prospívání dítěte ve škole – někdy si myslel, že dítěti výuka nejde a na konzultaci se dozvěděl, že je to naopak. Jiný rodič oceňuje, že je konzultace vedená dobře, odborně přitom v „přátelském duchu“.

Rodiče nemají žádné připomínky, návrhy k průběhu a obsahu konzultací, jsou spokojeni.

Ukázky dotazníků jsou v příloze č. 7.

Interpretace rozhovoru s rodičem „X“

V rámci výzkumu provedla autorka rozhovory se dvěma rodiči, aby získala doplňující informace k dotazníkům. Současně také mohla zažít přímý kontakt a komunikaci s rodiči, ke které nemá běžně příležitost. V obou případech se jedná o matky.

1. Jaká jsou Vaše očekávání na spolupráci s učitelem?

Rodič - matka nemá dobré zkušenosti s komunikací školy, do které chodila starší dcera. Komunikace tam byla minimální. Proto pro syna hledala školu, kde se bude moci dozvědět více o stylu výuky a o tom, jak si její dítě vede. Od spolupráce očekávala informovanost, konstruktivnější přístup učitele v tom, co její dítě potřebuje, komunikaci s rodiči. Její očekávání se splnila, učitelka má vypracovaný dobrý systém komunikace s rodinou, která se skrze pracovní kalendář dozví, jak si dítě vede. Prostřednictvím týdenních plánů má přehled o tom, co ve škole dítě probírá, co se má učit, jaké má, úkoly, jejichž plnění lze díky plánu rozvrhnout. Všichni rodiče mají k dispozici telefonní číslo učitelky, mohou kdykoli domluvit a přijít v případě potřeby do školy.

2. Mohou se některá očekávání naplňovat díky konzultacím?

Matka souhlasí, je to přímá komunikace s učitelkou a zároveň i s dítětem, které může vyjádřit svůj názor. Přímý způsob komunikace všech najednou může zabránit nedorozuměním, informačním šumům. Je to prostor pro soukromé rozmluvy o chování dítěte ve škole, o jeho začlenění do kolektivu třídy. S tímto způsobem komunikace se matka ve škole starší dcery nesetkala.

3. Jak byste popsala vztah mezi Vámi a učitelkou?

Podle matky se dá nazvat partnerstvím, může s učitelkou otevřeně komunikovat a spolupracovat. Učitelka respektuje rodičovskou znalost dítěte, respektuje, co říká rodič a může podle toho lépe k dítěti individuálně přistupovat. Matka také přijímá určité rozdělení rolí v přístupu k dítěti - každý je na něco odborník.

4. Jak prožívá konzultace Vaše dítě?

Matčino dítě má velký cit pro zodpovědnost. Během konzultace matka cítí, že je dítě v napětí, i když k tomu vlastně nemá důvod, protože se do školy připravuje velice pečlivě a má dobré vztahy ve třídě. Přeci jen to pro dítě není běžná schůzka, není zvyklé mluvit samo s učitelkou. Na

druhou stranu je schopné se samo vyjádřit, ví, co mu jde, a co nejde. Konzultace má dítěti pomoci, aby se naučilo o sobě mluvit a hodnotit se.

5. Mohou konzultace podpořit pozici žáka? Posílit jeho postavení mezi rodiči a učitelem?

Matka souhlasí. Učitelka i rodiče dávají dítěti prostor vyjádřit svůj názor a respektují ho. Rodiče své dítě znají a z jeho chování lze případně poznat, zda mluví pravdu či ne. Dítě cítí, že je ve vztahu učitel – rodič – žák důležité, že ho dospělí podporují a pomáhají mu. Je to snaha o partnerství, ale stále je to vztah dospělého a dítěte, v němž má dospělý více zkušeností, jež může dítěti předávat.

6. Mohou konzultace pomoci budovat žákův pocit odpovědnosti za svou práci, rozvíjet jeho sebehodnocení?

Žák na konzultaci formuluje dlouhodobý úkol, na němž bude pracovat s podporou a dohledem rodičů a učitelky a tím se učí být odpovědný za své vzdělávání. Také mluví o tom, co mu ve škole jde nebo nejde, což ho nutí přemýšlet o své práci ve škole, a o míře svého snažení v dosahování úspěchů. Matka doplňuje, že v případě jejího dítěte, které je až přehnaně zodpovědné, je to někdy velká psychická i fyzická zátěž.

7. Jaký smysl má, že žák je na schůzce s rodiči a učitelkou, kde se mluví o něm?

Žák je součástí týmu rodič- učitel – žák, kde se nemluví o něm bez něj. Žák cítí podporu a pomoc ze strany rodičů i učitelky.

8. Může konzultace prohloubit, zlepšit spolupráci mezi rodinou a školou?

Matka se domnívá, že skrze přímý kontakt se mohou rodiče a učitelka lépe poznat, vytvořit dobré zázemí pro úspěšné vzdělávání dítěte. Pokud mají rodiče a dítě dobrý vztah s učitelem, mají i větší chuť poznat širší zázemí školy a třeba se nějak zapojit, pomoci.

Závěr výzkumu výzkumného vzorku „A“

Autorka charakterizuje výzkumný vzorek „A“ jako jednu velkou skupinu, zahrnující malé trojčlenné týmy (učitel – žák – rodiče), jejichž cílem je dosahování úspěchů ve vzdělávání dítěte skrze různé formy komunikace a spolupráce, které jsou dobře nastavené, fungující a nadále se rozvíjejí a prohlubují.

S ohledem na první cíl empirické části lze říci, že výzkumný vzorek „A“ považuje konzultace za efektivní způsob komunikace a spolupráce rodiny a školy s cílem úspěšného vzdělávání žáků. Dokazují to výpovědi účastníků konzultací, z nichž je možné vyvodit, že konzultace poskytují prostor, v němž může žák prokázat míru rozvinutí, ale i příležitost k rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou podmínkou a cílem základního vzdělávání žáků (To souvisí i s druhým cílem výzkumu – přínosy pro jednotlivé aktéry konzultací, zejména žáka). Jsou to: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

Podrobnější popis uvede autorka v závěru celé empirické části.

S ohledem na třetí cíl výzkumu, zmapování výhod a nevýhod konzultací ve srovnání s klasickými třídními schůzkami, je patrné, že konzultace mají svůj přínos v osobním setkání učitele s žákem a rodičem, při kterém je možné vzájemné bližší poznání a prostor pro hledání cest efektivnějšího vzdělávání žáka.

7.2 Realizace výzkumu u výzkumného vzorku „B“

Postřehy a dojmy z průběhu konzultací

Ve třídě je připravené sezení pro konání konzultací tak, že jsou do kroužku umístěny židle. Nejsou mezi nimi žádné lavice, které by mohly

působit jako bariéry. Paní učitelka vítá příchozí pozdravem. Připomíná průběh a obsah konzultace, v němž má dítě hovořit o svém chování ve třídě, o spolupráci s ostatními dětmi a o hodnocení své dosavadní práce tak, jak si to zkoušelo před konzultacemi ve škole společně s dětmi. Dítě začíná mluvit, učitelka ho komentuje a doplňuje svými postřehy. Oceňuje jeho dobré chování a nabízí mu příklady, jak by mohlo své chování případně zlepšit. Společně i s rodičem zkouší přijít na příčiny problémů nebo nedostatků a hledají jejich nápravy. Dále se učitelka dítěte ptá, zda rozumí všemu, co se ve škole učí, i jak se to učí, nebo jestli je něco nejasného. Pokud není, učitelka dítě povzbudí do další práce. Nakonec se dítěte ptá, co si z konzultace odnáší, dítě shrnuje to, na čem bude pracovat pro své zlepšení. Výsledkem konzultace je ústní dohoda o několika bodech, ve kterých se dítě bude s pomocí učitelky a rodiče snažit o pokrok. Následuje rozloučení.

Z pozorování konzultací je patrné, že má učitelka přátelské a vstřícné vystupování, snaží se dětem pomoci najít cestu k jejich zlepšení. Přestože učitelka zná a pracuje s dětmi přibližně tři měsíce, má velice podrobně zpracovaná slovní hodnocení dětí, ze kterých je znát individuální přístup. Během konzultací se tak stávalo, že učitelka mluvila většinu času. Mohlo to být způsobeno tím, že děti se zdály být nervózní a nejisté, mluvily stručně. Učitelka pak pokračovala v popisu jejich chování a práci ve škole. Rodiče byli pozorní v naslouchání. Pro ně to byla příležitost zjistit, jak moc učitelka jejich děti zná a jak k nim přistupuje. V obou případech pozorovaných konzultací se stalo, že rodiče (matky) požádaly po stanovení ústní dohody ještě o soukromý rozhovor bez přítomnosti dítěte, ve kterém učitelce sdělily informace, které by podle jejich uvážení měla vědět, např. nepříznivá rodinná situace nebo specifické poruchy učení či chování, které mohou být příčinou některých problémů dětí. Rodiče se s učitelkou mohly domluvit na určitém postupu jednání, o němž nechtěly mluvit před

dítětem. Učitelka byla v obou případech vstřícná a ochotná zapojit se do pomoci dítěti.

Interpretace rozhovoru s učitelkou

Z rozhovoru s učitelkou se autorka dozvěděla, že jedna konzultace byla naplánovaná na dvacet minut. V první části mělo mluvit dítě o svém chování k dětem, o spolupráci s nimi, o zhodnocení svých úspěchů a nedostatků a námětech pro jejich nápravě. V druhé části mohli rodiče připojit svůj názor a komentář. Poté se měly všechny tři strany společnou diskuzí dohodnout, na co se zaměřit a pokusit se zlepšit. Učitelka zaznamenala velký rozdíl v chování dětí na konzultaci, byly před rodiči stydlivé, příliš nemluvíly. Děti se podle učitelky zdravěji sebehodnotí ve škole, před rodiči mají trochu zábrany. Učitelka z časových důvodů nedělala písemné závěry, ale jen ústní dohody. Uvědomuje si však výhody písemné formy, na kterou může také při dalších konzultacích lépe navázat a na příští konzultace připraví formulář pro odpovídající písemný záznam dohody.

Učitelka vidí smysl konzultací v tom, že lépe pozná chování a postoje dětí i v přítomnosti rodičů. U některých dětí lze pozorovat vzorce chování přejaté od rodičů. Díky přítomnosti rodičů může poznat dítě z jiné stránky, může vyzorovat jeho postavení ve vztahu s rodiči. Dále konzultace přiměly učitelku k zamyšlení nad každým dítětem, co o něm může říct pozitivního, v čem má slabá místa. Učitelka říká, že vzdělávací proces se týká dítěte, tak by se nemělo mluvit o něm bez jeho přítomnosti. Dítě by mělo slyšet a zapojit se, učit se odpovědnosti za své vzdělávání. Účast dítěte na konzultaci mu dle učitelky pomůže lépe si uvědomit důležitost práce na sobě, sebehodnocení ho nutí k přemýšlení nad jeho silnými a slabými stránkami. Konzultace umožňuje učitelce navázat individuální spolupráci s jednotlivými rodinami.

Učitelka se snaží ve vztahu k rodičům o partnerství, během konzultací se snažila být nenadřazená. Z některých rodičů cítila

partnerský přístup, někteří rodiče vystupovali vůči učitelce jako dominantní, někteří byli spíše pasivní, příliš se do průběhu konzultací nezapojili.

Učitelka se snažila k dítěti přistupovat partnersky. Někteří rodiče však zaujímali ve vztahu k dítěti dominantní postoj a učitelka do toho příliš nezasahovala.

Smysl, přínos konzultací pro dítě je podle učitelky v tom, že dítě vidí zájem o něj, vidí snahu učitele a rodičů mu pomoci. Vyjádření dítěte o svém chování a práci ve škole ho přiměje k zamyšlení nad sebou, nad jeho silnými, slabšími stránkami. Dítě si uvědomí, že je hlavně na něm, jak naloží se svým vzděláváním. Zároveň dítě cítí podporu a rodičů, kteří společně s ním hledají cestu k zlepšení.

Vzájemná komunikace je podle názoru učitelky do značné míry individuální. Záleží na vztahu rodiče a dítěte (na dominanci rodiče), na ochotě rodiče se bavit nebo také na temperamentu účastníků konzultace.

Celkově si učitelka myslí, že byly konzultace pro mnoho dětí prospěšné, že se dokázali společně i s rodiči domluvit na dalším postupu práce. Mrzelo ji, že někteří rodiče s dětmi nepřišli, i když se učitelka snažila vyjít vstříc ohledně domlouvání termínů. Učitelka z toho získala dojem, že ne všichni rodiče sdílí zájem o tento druh spolupráce.

V příštích konzultacích se chce učitelka zaměřit na průběh naplňování domluvených úkolů. Také připraví písemný podklad pro zaznamenání společné dohody.

Ve srovnání s klasickými třídními schůzkami spatřuje učitelka přínos konzultací v jejich individuálním charakteru, který umožňuje mluvit o konkrétních věcech týkajících se jednoho dítěte. Konzultace jsou zároveň prostorem s příznivou atmosférou pro soukromé rozhovory. Stinné stránky vidí v časové náročnosti pro učitele. Psychickou a fyzickou zátěž vidí zejména v nutnosti dokázat se rychle přeorientovávat na jednotlivé děti.

Interpretace skupinového rozhovoru s žáky a písemné aktivity

Skupinový rozhovor s žáky třetího ročníku byl koncipován stejně jako u žáků druhého ročníku. Práce s žáky se lišila v poslední písemné aktivitě, kterou bylo místo pětilístku volné psaní.

Po počátečním povídání o konzultacích ve dvojicích zapisovali žáci své myšlenky a nápady co nejjednodušeji na velký arch papíru. Na archu se objevila slova či slovní spojení jako např.: povídání, poslouchání, chování ve škole, zlepšení, ponaučení, zpytování, pomoc druhým, řešení vztahů. Protože se opět objevovaly spíše negativní pocity dětí před konzultacemi nebo v jejich průběhu (např.: divný pocit, tréma, stud, strach, netěšení), zajímalo autorku, co je příčinou těchto pocitů a jestli byly tyto pocity nakonec oprávněné. Děti říkaly, že se stydí nebo mají trému z mluvení před učitelkou a rodiči, mají strach, že na konzultaci budou samotné děti mezi dospělými. Několik dětí navrhovalo, že by se cítily lépe, kdyby mohly mít konzultaci dvě rodiny najednou. Některé děti měly strach z reakcí rodičů, protože jsou si vědomy svých nedostatků. Měly obavy z toho, že budou na konzultaci nějakým způsobem potrestáni. Pozitivní bylo, že přes polovinu dětí se na konzultace těšilo. Po společné diskuzi děti uznaly, že cílem učitelky a rodičů na konzultacích není nijak děti vystrašit nebo je odsoudit za jejich nedostatky. Zajímavé byly výroky o pocitech rodičů: údiv rodičů, nevěřili, našťvaný. První dva z těchto pocitů jedna dívka odůvodnila tím, že její rodiče nevěřili oceněním a pochvalou od učitelky. Některé děti měly obavy, že na ně rodiče budou našťvaní kvůli tomu, co se o nich na konzultacích dozvědí.

Po úvodním brainstormingu autorka ještě pokládala dětem otázky, aby získala více informací o tom, co dětem konzultace přináší. Ptala se jich, z jakých důvodů jsou na konzultacích také přítomny, proč

to třeba není jen schůzka učitelky s jedněmi rodiči. Děti odpovídaly, že se mohou vyjádřit k tomu, co ve škole dělají a o čem rodiče nevědí; mohou říci, co se jim líbí nebo nelíbí; mohou přiznat, jak se chovají a navrhnout, jak se zlepšit; mohou vyjádřit svůj názor, hájit ho; mohou slyšet názor učitelky a rodičů. Děti říkaly, že je pro ně důležité být součástí konzultace a vidět co se děje. Také bylo dětem příjemnější, když je v jejich přítomnosti učitelka nějak ocenila nebo pochválila, než když jim pak doma říkají rodiče něco, u čeho nebyly přítomni a nemohly do toho nějak zasahovat.

Poslední aktivitou bylo volné psaní. Autorka děti požádala, aby napsaly cokoliv, co souvisí s konzultacemi. Některé ukázky jsou v příloze č. 8.

Interpretace dotazníků s rodiči

Odpovědi rodičů dětí třetího ročníků se velmi často shodují s odpověďmi rodičů dětí druhého ročníku, proto autorka uvede jen ty, které nabízejí ještě jiné pohledy. V otázce na přínos konzultací pro rodiče píše jeden rodič: „Slyším dceru říkat svůj názor autoritě třídního učitele. Doma je její líčení občas trochu jiné.“

V otázce na přínos konzultace pro dítě někteří rodiče píší: „Společná konzultace přiměje dceru vidět výuku očima učitele a porovnat svůj názor s názory rodičů a učitele.“ Další rodič říká: „dítě má příležitost aktivně se podílet na řešení svých problémů, případně si vyslechnout pochvalu od učitele před rodičem. Mohou se vysvětlit také četná nedorozumění (pocit křivdy apod.). Dítě se učí dialogu s autoritou. Vede ho to k větší zodpovědnosti za svou práci.“ Jiní rodiče píší, že se dítě může samo ohodnotit v přítomnosti obou stran, rodičů a učitele nebo že slyší své hodnocení. Jiní vidí přínos v tom, že je dítě přítomné a tolik se neostýchá mezi učitelem a rodičem.

Přínos pro učitele většinou vidí v tom, že může poznat rodiče žáků, udělat si alespoň okrajový názor na vztah žáka a rodiče. Učitel si může s rodiči v klidu promluvit o konkrétních věcech.

V otázce srovnání konzultací s klasickými třídními schůzkami rodiče často vidí výhodu v individuálním přístupu, mluvení o konkrétních věcech týkajících se jednoho dítěte. Další výhodu vidí v možnosti výběru času. Jeden rodič píše: „Konzultace jsou výbornou alternativou k třídním schůzkám, které mají také svůj smysl (společná setkání rodičů, řešení společných problémů).“

Rodiče jsou celkově se zavedením konzultací spokojeni, tato forma jim vyhovuje zejména v osobním přístupu a možnosti věnovat se svému dítěti.

Závěr výzkumného vzorku „B“

Autorka může říct, že tento výzkumný vzorek navázal úspěšnou a vzájemnou komunikaci, přijal konzultace jako dobrou formu komunikace a spolupráce, která má svoje přínosy pro všechny strany. Autorka doporučuje a s učitelkou se na tom shodla, že pro větší efektivitu a návaznost do dalších konzultací je dobré formulovat závěry konzultace – dohodu o zlepšení v určitých oblastech – písemnou formou.

7.3 Realizace výzkumného vzorku „C“

Postřehy a dojmy z průběhu konzultací

Místo pro setkání je vymezeno dvěma spojenými lavicemi a židlemi. Rodič a dítě sedí naproti sobě, učitelka sedí z boku lavic mezi dítětem a rodičem. Autorka z účasti na konzultacích vyzorovala, že charakter setkání je seznamovací a informační (Učitelka pracuje

s dětmi necelé tři měsíce). Průběh konzultace autorka přiblíží na konkrétním setkání.

Na začátku se učitelka ptá dítěte, co se mu líbí/nelíbí ve škole, ptá se na vztahy dětí ve třídě. Na dítěti je znát stud a nervozita, odpovídá, že neví. Učitelka se tedy ptá rodiče na pocity dítěte ze školy, jestli spolu o škole mluví. Rodič říká, že je na dítěti znát změna – přechod do čtvrté třídy i změna paní učitelky. Dítě bývá nejisté i bez těchto okolností, bojí se neúspěchu. Rodič říká, že dítěti nejdou slovní úlohy, ale jinak ve škole nemá problémy, ani s kamarády. Učitelka pozorně poslouchá. Ptá se dítěte, zda si čte. Povzbuzuje dítě, aby více četlo, protože mu to pomůže k většímu pochopení i ostatních věcí, k získávání souvislostí. Učitelka ví, že dítě má potíže s odhadováním délky a s jednotkami délky. Učitelka na praktickém příkladě, aby dítě odhadlo pomocí rukou délku půl metru, ukazuje, jak s dětmi ve škole pracuje. Pomocí krejčovského metru měří délky předmětů nebo vzdáleností, převádí jednotky. Učitelka ukazuje, jak u dětí rozvíjí cit pro odhad délky a vzdáleností. Nabízí to také rodiči jako možnou cestu procvičování doma. Na konci setkání učitelka sepisuje na papír úkoly k procvičování, na kterých se s dítětem a rodičem dohodli. Rodič a dítě dostávají originál papíru, učitelka si nechává kopii.

Z pozorování je patrné, že cílem učitelky je zjistit, jak se dítěti ve škole daří, jak se tam cítí, co mu jde a v čem má nějaké problémy. Chce, aby rodiče získaly náhled na to, jak s dětmi pracuje, jaký k nim má vztah. Ukazuje rodičům práce dětí a rozebírá s dětmi chyby, na nichž také ukazuje svůj postup učení při práci s dětmi. Snaží se děti vést k poznávání a porozumění pomocí vlastních zkušeností a činností. Učitelka vystupuje příjemně, je upřímná a trpělivá.

Interpretace rozhovoru s učitelkou

V rozhovoru s učitelkou se autorka dozvěděla, že tyto konzultace jsou její první, pro děti a rodiče jsou to také první konzultace s novou

učitelkou. Tudíž jejich účel byl seznamovací. Průběh jedné konzultace naplánovala po poradě se zkušenějšími kolegy. Jedno setkání bylo naplánováno na 20 minut. V první části mělo mluvit dítě o tom, jak se mu daří, co mu jde/nejde, zda ho něco trápí. V druhé části pak mluvil rodič o svých pocitech z dítěte a jeho práce ve škole. V poslední části se měli všichni společně dohodnout, na čem budou pracovat a jakým způsobem. Učitelka problémy identifikovala, zapisovala je a vytvořila soupis dlouhodobých úkolů.

Pro učitelku byly konzultace přínosné z více ohledů. Získala pocit, že děti, rodiče a učitelka budou pracovat na úkolech dětí, že jsou rodiče informováni o tom, o čem je učitelka chtěla informovat. Dalším přínosem bylo osobní poznání rodičů, z něhož mohla učitelka poznat nebo pochopit přístup rodičů k dětem a některé vzorce chování dětí. Po některých setkání si uvědomila, že některé aspekty chování dětí nemůže změnit, a proto je přijala. Snaží se být k dětem smířlivější a trpělivější.

Postavení jednotlivých účastníků konzultace byly do jisté míry dány jejím charakterem, který byl seznamovací. Děti ani rodiče nebyli předem ani během konzultace informováni o jejím průběhu a obsahu. Učitelka tedy byla na setkání jako průvodce a autorita. Úlohou rodičů bylo přijmout obsah a cíl schůzky, zapojit se, naslouchat. Role dítěte byla z hlediska autoritativnosti nejnižší. Zároveň se k němu učitelka snažila přistupovat rovnocenně. Dítě mělo možnost se vyjádřit, vysvětlit nějaký problém, mělo příležitost být vyslechnuto učitelkou i rodičem.

Smysl konzultace pro dítě spatřuje učitelka v tom, že se může identifikovat se svými potížemi v učení, že vidí problém opravdově, že přijme společný plán na nápravu.

Komunikace v průběhu schůzky byla vedená učitelkou, ale nebyla nucená. Důležitou částí komunikace bylo naslouchání.

Po skončení konzultací cítila učitelka především vyčerpání, ale zároveň dobrý pocit ze vzniku vzájemné komunikace s rodiči a dětmi.

Ve srovnání s klasickými třídními schůzkami vidí učitelka přínos konzultací v dostatku prostoru říct cokoli o konkrétním dítěti, vyslechnout při diskuzi dítě i rodiče. Konzultace jsou možností přijít společně na něco, může to být problém nebo třeba radost, na co by se jinak nepřišlo nebo by k tomu nebyla vhodná příležitost.

Interpretace skupinového rozhovoru s žáky a písemné aktivity

Skupinový rozhovor s žáky čtvrté třídy probíhal stejně jako u třetího ročníku. Žáci si nejprve povídali o konzultacích ve dvojicích, poté zapisovali svoje nápady, myšlenky na velký arch papíru. Autorka měla pocit, že se žáci trochu ostýchali, nedokázali se tolik soustředit a vyjádřit. O konzultacích společně zapsali: Co jde nebo nejde; zlepšit se, od té doby jsem se zlepšil; nějaké doporučení; ukázka prací; ukázka chyb; bojím se; těžké otázky; bylo to nepříjemné, nevím, co bude; dlouhé (na tom se shodlo 12 dětí z přibližně 20). Lze říci, že pocity dětí z konzultací byly spíše nejisté, nepříjemné. Možná to bylo způsobeno tím, že svou učitelku ještě dobře naznaží a také nebyly seznámeni z obsahem setkání, s jejich úlohou na nich.

Autorka se ještě dětí ptala, proč byla na konzultacích důležitá jejich účast. Děti odpovídaly, že na konzultacích byly, aby se dozvěděly o svém chování, aby mohly odpovídat na otázky přímo, aby se mohly samy vyjádřit, aby mohly překonávat svoje chyby, to, co jim nejde.

Na závěr psaly volným psaním, co si o konzultacích myslí, jak na ně působily, jak se při nich cítily. Mezi časté pocity dětí pařily obavy z toho, že nevěděly, co je čeká. Také jim připadaly těžké otázky paní učitelky, nevěděly, jak na ně odpovědět. Konzultace jim přišly dlouhé.

Psaní některých dětí jsou v příloze č. 9.

Paní učitelka byla na celé skupinové aktivitě přítomná. To, co slyšela od dětí ji přimělo se znovu nad konzultacemi zamyslet z pohledu

děti. Učitelka poté napsala reflexi s náměty a připomínkami pro příští konzultace. S jejím souhlasem autorka její reflexi níže předkládá.

„Diskuse se žáky o KTS pro mne byla velice poučná. Za prvé už jen proto, že proběhla. Nenapadlo by mě samotnou toto téma s dětmi konzultovat. Jsem velice vděčná za to, že diskuse mohla proběhnout.

Mohla jsem zjistit, že jsem měla z konzultací jiný pocit, než děti. Mohla jsem si uvědomit, že jsem příliš nepromýšlela konzultace ze strany dětí; pouze ze strany svojí.

Také jsem se mohla dozvědět, že ač jsme s rodiči vymysleli krásné plány na zlepšení, tak se po konzultacích domácí příprava příliš nezměnila.

Diskuse mi pomohla si ujasnit, co příště udělat jinak:

Zkrátím KTS z dvaceti minut na patnáct (dětem přišla příliš dlouhá)

Promluví si s nimi před konzultacemi o tom, co nás čeká, ale i jak se cítí, čeho se bojí, co očekávají apod. (děti zmiňovaly, že neví co čekat, že se stydí)

Dám jim předem otázky k rozmyšlení (dětem přišly otázky příliš těžké, divné či nepříjemné)

Má vlastní sebereflexe ke konzultačním hodinám:

Nebudu již rodičům tolik vycházet vstříc v hodinách, které nabízím (nebudu ve škole až do večera)

Daných patnáct minut budu přetahovat jen výjimečně.

Snížím náročnost „obsahu smlouvy“, kterou s rodiči a dětmi „uzavírám“. Zároveň ale také budu důkladnější v jejím dodržování.“ (učitelka „C“)

Interpretace rozhovorů s rodiči

Návratnost dotazníků v této třídě byla velmi nízká. Autorka se zamýšlela nad příčinami. Možné důvody nenavrácení dotazníků: Autorka v této třídě neučí, možná, že tomu děti nevěnovali přílišnou pozornost; Ve třídě je 5 romských dětí, je možné, že pro jejich rodiče je tato reflektivní metoda nevyhovující.

Autorka ale může interpretovat dotazník jedné romské matky, ze kterého je zřejmé, že jí konzultace jako forma komunikace a spolupráce vyhovuje. Na otázku splnění očekávání od konzultací odpovídá, že se splnila. Dozvěděla se, v čem její dcera prospívá a naopak. Hlavní přínos pro rodiče vidí matka v tom, že se setkání zúčastní i její dítě a slyší, v čem se má zlepšit rovnou od učitelky a mohou to konzultovat

společně na místě. Přínos pro dítě vidí v tom, že je dítě pravdivé, nemůže doma říkat opak toho, co říká ve škole učitelka. Přínos pro učitele je podle matky v přítomnosti rodiče i žáka. Učitelka tak vidí vzájemnou komunikaci, např. i při problému. Výhodu oproti třídním schůzkám vidí v tom, že je schůzka osobnější, není zmatek při hromadném vyptávání rodičů na pospěch jejich dětí.

Závěr výzkumného vzorku „C“

Z pozorování a komunikací s výzkumným vzorkem „C“ došla autorka k názoru, že jednotlivé strany – učitelka, žáci, rodiče – jsou stále ve stadiu vzájemného poznávání svých očekávání a požadavků. Domnívá se, že konzultace byly významným momentem pro bližší poznání a navázání kontaktu. Přínos konzultací pro vzájemnou komunikaci a spolupráci bude podle autorky a učitelky větší, pokud budou děti i rodiče lépe připraveni na obsah konzultací. Bližší poznání a pocit důvěry může mít také vliv na postavení jednotlivých účastníků setkání, které by se mělo stát více partnerským.

7.4 Realizace výzkumného vzorku „D“

Postřehy a dojmy z průběhu konzultací

Sezení je upraveno tak, že rodič a dítě sedí vedle sebe, učitelka sedí naproti nim. Konzultace začíná společným přivítáním. Učitelka uvede konzultaci připomenutím úkolu dítěti. Každé dítě mělo za úkol před schůzkou napsat své sebehodnocení, které se týká jeho chování k spolužákům, učitelům, domácí přípravy a procentuálního ohodnocení pracovního výkonu ve škole při vyučování.

Děti se buď hodnotí ústně, nebo mohou své sebehodnocení číst, pokud se tak cítí lépe. Učitelka jejich hodnocení komentuje – souhlasí nebo ho nějak doplňuje. Rodiče poslouchají, mohou se také zapojit. Po

sebehodnocení dětí všichni společně přemýšlí, co je třeba zlepšit. Úkolem dítěte je na konci schůzky zapsat do žákovské knížky, v čem se chce zlepšit a jakým způsobem na tom bude pracovat. Všichni se pod formulaci úkolu podepíší. U některých dětí byl předmětem debaty možný odchod na víceleté gymnázium. Všichni společně mluvili o tom, zda je dítě dostatečně vybaveno pro studium na víceletém gymnáziu a co takové studium obnáší.

Z pozorování konzultací bylo patrné, že učitelka je k dětem i rodičům upřímná, přátelská. Je znát, že se děti s učitelkou znají, vědí, co od sebe mohou očekávat. Děti z ní nemají strach. Na druhou stranu dokáže být i přísná, umí dítěti domluvit.

Interpretace rozhovoru s učitelem

V rozhovoru s učitelkou „D“ se autorka dozvěděla, že konzultaci koncipovala tak, aby v ní žák měl hlavní úlohu. Žáci dostali před konzultacemi tři otázky, jejichž odpovědi písemně zpracovali. Otázky se týkaly hodnocení chování ve škole (během hodiny, o přestávkách), chování k spolužákům, učitelům, dále hodnocení domácí přípravy a nakonec pracovního výkonu ve škole. V druhé části konzultace měli příležitost mluvit všichni, mohli nějak okomentovat nebo doplnit hodnocení dítěte. Dále mluvili o tom, v čem se dítěti daří, co potřebuje zlepšit. V závěru setkání žák zapsal, co se bude snažit zlepšit. Všichni to podpořili svým podpisem (ukázka viz příloha č. 10). Jedna konzultace trvala 15 minut, někdy podle potřeby 20 minut.

Struktura schůzky byla pro všechny děti stejná. Stalo se, že některé děti nechtěly mluvit. Učitelka říkala, že před konzultacemi bylo hodně dětí nervózních, zejména z mluvení před rodiči.

Učitelka vidí přínos v tom, že poznala blíže některé rodiče a jejich vliv na dítě. U některých dětí mohla pozorovat rozdílné chování od toho, jaké u nich zná ve škole. Učitelka si uvědomila, že někteří rodiče mají velmi vysoké nároky na dítě, aniž by viděli realisticky jeho studijní

možnosti. To učitelce pomohlo, aby nahlížela jinak na některé projevy chování těchto dětí. Např. jedna matka je velmi náročná na studijní výsledky svého syna, chtěla, aby se dostal na víceleté gymnázium. Je na něj přísná, někdy se musí učit dlouho do noci, dokud se danou věc nenaučí. Podle učitelky chlapec není špatný žák, ale jeho dobré známky jsou tzv. vydřené. Chlapec je kamarádký, v kolektivu oblíbený a má velmi dobré výsledky ve sportu, k němuž má nadání a kladný vztah. Při testech ve škole je často nervózní a nesoustředěný a zbrklý, často až obtěžuje neustálými otázkami, velmi se bojí špatných výsledků kvůli matce. Učitelka se snaží chlapce při testech uklidnit, aby se nebál výsledků a více se soustředil na vypracování testů. Na konzultaci pak učitelka matce řekla důvody, proč se domnívá, že by chlapec na gymnáziu neprospíval, byl by přetěžován a přišel by o své zájmy. Matka tyto důvody částečně přijala.

Při konzultacích mělo hlavní úlohu dítě, učitelka chtěla, aby si uvědomilo, že se rodiče a učitelka sešli kvůli němu. Dítě má obhájit svůj názor. Učitelka setkání usměrňovala, komentovala. Rodiče měli většinou úlohu posluchačů, někteří se zapojili, jiní mlčeli. Učitelka chápe dítě při konzultaci jako partnera, který má možnost říct svůj názor a také ho obhájit.

Přínos pro dítě vidí v tom, že si uvědomí svoji hlavní roli ve svém vzdělávání. Naučí se hodnotit se, nebát se mluvit před dospělými. Pokud má pocit nějaké křivdy, konzultace je příležitost, jak ji vysvětlit. Když se dítěti daří, má možnost se ocenit. Komunikace byla dle učitelky vzájemná s žáky. Rodiče tolik nemluvili, spíše poslouchali, někdy se zapojili.

Učitelka má z konzultací dobrý pocit. Mohla lépe poznat některé rodiče, měla příležitost k osobnímu řešení problémů. Zároveň souhlasí s dalšími kolegy, že jsou konzultace pro učitele náročné jak časově, tak i psychicky. Několik po sobě následujících konzultací vyžaduje

učitelovu dobrou soustředěnost a schopnost rychle se přeorientovat na další rodinu.

Výhody v konzultacích ve srovnání s třídními schůzkami vidí v osobním přístupu, dostatku času věnovanému jednomu dítěti.

Interpretace skupinového rozhovoru a písemné aktivity s žáky

Žáci také vedli rozhovor ve dvojicích o konzultacích, poté své myšlenky a informace zapisovali na velký arch papíru. Bylo znát, že u těchto dětí nebyly tak časté negativní pocity, jako strach, nervozita. Na archu se objevily, ale žáci většinou uznali, že nakonec nebyly nutné. Žáci popisovali konzultace jako: Schůzka; povídání o známkách; Ž-R-U; velký přísun informací; informace; příjemná atmosféra.

Předmětem konzultace podle dětí bylo: Chování v hodinách, jak se zlepšit; učitelka mluví o nás; slovní hodnocení; vztahy, kamarádství; chování k učitelům; přihlížení (poslouchání reakce rodičů); domácí příprava, pracovní výkon.

Pocity dětí nebo reakce byli: Jsem součástí (je to „naživo“); stydlivost; strach z provalení; strach něco říct; nervozita; zbytečný strach. Po skupinové debatě žáci svoje pocity, názory na konzultace zapisovali samostatně nebo po dvojicích.

Interpretace dotazníků s rodiči

Informace získané z dotazníků rodičů dětí pátého ročníku byly podobné jako u rodičů dětí předchozích tříd. Autorka interpretuje odpovědi, které ještě nebyly zmíněny jinými rodiči. Jeden rodič oceňuje, že na konzultaci může vidět dítě, jak se chová před učitelkou, že z ní má respekt. Pro učitele je pozitivní, že si někteří rodiče uvědomují časovou náročnost konzultací pro učitele a oceňují to. Rodiče vidí výhodu konzultací v možnosti věnovat se jednomu dítěti a řešit jeho

problémy. Jeden rodič říká, že někdy je dobré problémy některých dětí říct i na klasické třídní schůzce. Pro rodiče to může být varování nebo prevence pro jejich děti. Také je to může přimět ke kritickému zamyšlení. Jeden romský rodič říká, že za jeho školní docházky taková forma komunikace nebyla a že je to dobré.

Interpretace rozhovoru s rodičem „Y“

Rodič – matka od spolupráce s učitelem očekává podávání informací o prospěchu dítěte a další informace týkající se aktivit třídy, školních akcí. Vitá spolupráci v podobě týdenních plánů, podle kterých má přehled, co má dítě v časovém období zvládnout. Zároveň je matka ochotná nabídnout svou pomoc – ráda se zapojí do školních akcí.

Matka souhlasí s tím, že konzultace splňují očekávání pro spolupráci. Trochu ji mrzí, že učitelka neposkytla rodičům své telefonní číslo. Během roku rodiče komunikují s učitelkou prostřednictvím mailu, který není vždy dostačující. Pevné telefonní linky do školy také nezajišťují okamžité spojení. Na druhou stranu chápe, že učitelka má právo na soukromí, že chce udržet komunikaci v určitém rozsahu, že chce zachovat nějaký odstup. Řešením by mohly být služební mobilní telefony.

Vztah s učitelkou popisuje matka jako partnerský, ale cítí určité rozdělení rolí – učitel je učitel a rodič je rodič a každý z nich má k dítěti jiný přístup.

Matka na konzultacích cítí, že dítě má strach, je nervózní. Je to ale dáno povahou dítěte, není to strach z učitele ani z rodiče.

Konzultace podporují dle matky pozici žáka tím, že si při nich uvědomuje své místo, má při nich nějaký úkol a rodiče i učitelka mu věnují pozornost. Žák se také učí mluvit, učí se vyjadřovat svůj názor nahlas, což ho může přimět k sebekritičnosti.

S otázkou, zda mohou konzultace budovat žákův pocit odpovědnosti za svou práci a jestli mohou rozvíjet jeho sebehodnocení,

matka částečně souhlasí. Věří, že na konzultaci je dítě schopné se ohodnotit, že slíbí, že na sobě bude pracovat, ale po konzultaci na to brzy zapomene. Proto je dobré, že je na schůzce učitel a rodič, kteří to slyší. Ale potom je důležitá jejich důslednost a podpora, aby dítě svého zlepšení docílilo.

Matka se domnívá, že konzultace mohou prohloubit vzájemné vztahy s učitelkou. Konzultace nabízí soukromí a může vzbudit větší důvěru v učitelkou. Matka si myslí, že pro dítě není dobré, když má učitelka s rodiči příliš blízký, neformální vztah. Myslí si, že je dobré dodržovat určitý odstup, aby dítě cítilo, že každý z nich má svou roli. Kamarádský vztah s rodiči by mohl vyvolávat např. pocit určité nevýhody u jiných rodičů z hlediska vlivu na prospěch dítěte.

Závěr výzkumného vzorku „D“

Výzkumný vzorek má výhodu v tom, že se jeho účastníci již docela dobře znají (učitelka vede třídu třetím rokem) a znají svá vzájemná očekávání. Konzultace je dobrou příležitostí pro rozebírání individuálních záležitostí dětí. Velký přínos je patrný pro dítě, které dostává při konzultacích největší prostor, je jeho podstatou. Pro dítě je přínosné, aby se i vzhledem k svému věku učilo brát zodpovědnost za své vzdělání, umělo se zhodnotit, identifikovat své silné a slabší stránky a bylo schopné hledat účinné strategie svého dalšího rozvíjení.

8 Vyhodnocení výzkumu

Nyní autorka vyhodnotí výzkum ve vztahu k cílům, které si dala na jeho počátku.

8.1 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. cíli výzkumu

Prvním cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou konzultace efektivní formou spolupráce rodiny a školy za účelem úspěšného vzdělávání a výchovy žáka.

Za efektivní formu spolupráce rodiny a školy lze považovat takovou formu, která přispívá nebo podporuje úspěšné vzdělávání a výchovu žáka. Podle interpretací výzkumů u jednotlivých výzkumných vzorků je zřejmé, že individuální setkání učitele, rodiče a žáka je vhodným prostorem k zaměření se na osobnost žáka, jeho hodnocení, prospěch a společné promyšlení strategie dalšího postupu v jeho rozvoji. Konzultace učitel-rodič-žák však může být efektivní pro úspěšné vzdělávání a výchovu pouze tehdy, budou-li všechny strany důsledné v dodržování a naplňování toho, na čem se společně při setkání dohodly (smlouva, dohoda). Další podmínkou je navazování dalších konzultací v určitém časovém odstupu, na kterých budou reflektovány pokroky a budou stanoveny nové cíle.

Autorka si v průběhu výzkumu uvědomila, že velký podíl na zavedení konzultací ve škole má její vedení. Proto se zajímala, jaké impulsy a důvody vedly ředitele a jeho zástupkyni k jejich uskutečňování. Autorka interpretuje část rozhovoru s nimi.

Jedním z bodů školního vzdělávacího programu je rozvíjet a udržovat efektivní a smysluplnou komunikaci a spolupráci s rodiči. Různá nedorozumění, výchovné problémy žáků, často způsobené nedorozuměním nebo nedostačující komunikací s rodiči, vedly vedení školy k zamyšlení, jak komunikaci zlepšit, „zprůhlednit“. Zároveň si uvědomovali, že komunikace a spolupráce s rodiči je o dítěti, tudíž by

toho dítě mělo být přímou součástí, nemělo by se jednat o něm bez jeho přítomnosti, zvláště, když se jedná o jeho záležitosti nebo problémy. Dítě by se mělo účastnit jejich řešení. Proto se vedení školy zajímalo o konzultace jako setkání všech stran a připravilo pro kolegy učitele seminář na toto téma jako průpravu na jejich zavedení.

Zástupkyně konstatuje, že dříve se rodič s učitelem většinou sešel jen v případě nějakého problému. Říká i z vlastní zkušenosti jako matka, že rodiče dobrých studentů si na třídních schůzkách nechodí vyslechnout pochvalu na své dítě, protože se jim to zdá zbytečné nebo možná i trapné. Konzultace je přínosná v tom, že se učitel sejde se všemi rodiči, tedy i rodiči „bezproblémových“ žáků. Je to příležitost k sebehodnocení dítěte, ocenění jeho úspěchů. Schůzka s rodiči a dítětem může být příjemné setkání, navázání pozitivních vztahů. Pro učitele, zvyklého komunikovat s rodiči jen v případě problému, je tato forma i oceněním jeho dobré práce, což ho může pozitivně motivovat.

Vedení školy si uvědomuje, že první konzultace mohou v účastnících vyvolat obavy nebo strach. Domnívají se však, že negativní emoce s porozuměním cílům této formy komunikace a spolupráce brzy vymizí.

8.2 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. cíli výzkumu

Druhým cílem bylo zmapovat, jaké přínosy, výhody mají konzultace pro jednotlivé aktéry, zejména pro žáka.

Přínosy a pro učitele

Přínosem je, že se učitel může plně věnovat jednomu dítěti spolu s jeho rodičem nebo rodiči. Mohou společně hodnotit, co je dobré a co je potřeba zlepšit. Učitel může rozebírat osobní záležitosti, pro které nejsou klasické třídní schůzky vhodnou příležitostí. Učitel má možnost blíže poznat rodiče, jeho vztah k dítěti a přístup k jeho vzdělávání.

Konzultace jsou příležitostí, kde si její účastníci uvědomují, že úspěšný proces vzdělávání je úkolem pro všechny strany, každá na nich má určitý podíl.

Přínosy a výhody pro rodiče

Za velký přínos konzultací považují rodiče čas a prostor věnovaný pouze jejich dítěti. Rodiče mohou hovořit o soukromých záležitostech. Dozví se o prospěchu a chování dítěte ve škole. Vidí a slyší, jak dítě komunikuje v přítomnosti dospělých. Rodiče mají možnost poznat vztah mezi učitelem a dítětem. Společně a přímo se domluví, jak dítě podpořit a pomoci mu. Rodiče oceňují, že mají možnost volby termínu setkání, vyhovuje jim krátká doba trvání této schůzky ve srovnání s třídními schůzkami rodičů.

Během výzkumu se autorka zajímala také o průběh konzultací v jiných třídách, než které do něho byly zahrnuty. Společně s kolegy si všimla jedné zajímavé skutečnosti. Školu, kde autorka působí, navštěvuje deset procent romských žáků z celkového počtu žáků školy. Rodiče těchto dětí ve velké většině nenavštěvují klasické třídní schůzky. Je možné, že se cítí být nějakým způsobem ohroženi v přítomnosti většiny neromských rodičů. Praxe těch romských rodičů, kteří mají zájem osobně mluvit o prospěchu či chování svých dětí s učitelem, je taková, že se většinou přijdou zeptat některý z následujících dnů po třídních schůzkách. Po zavedení konzultací již k takovému jednání není důvod a ti romští rodiče, zajímající se o osobní kontakt s učitelem, se konzultací zúčastnili. Je tedy možné říct, že konzultace učitel-rodič-žák přispívají k vzájemné komunikaci učitelů s romskými rodiči a že je pro ně tato forma setkání vyhovující. Ze dvou dotazníků romských rodičů se autorka dozvěděla, že jsou s konzultacemi spokojeni a vidí v nich přínos pro svoje děti.

Přínos a výhody pro žáky

Jak již bylo naznačeno v závěru výzkumného vzorku „A“, konzultace svou formou a svým obsahem umožňují reflektovat a zároveň i částečně rozvíjet klíčové kompetence žáků, jejichž rozvinutí je jedním ze zásadních cílů základního vzdělávání. Je to zejména kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. V následující části autorka popíše příklady, v nichž jsou jednotlivé kompetence v souvislosti s konzultacemi reflektovány nebo částečně rozvíjeny.

Kompetence k učení

Žák se ve škole učí různými strategiemi vzdělávání. Na konzultacích s pomocí učitele i rodiče vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují, a ty rozvíjí. Žáci nižších ročníků si zvykají na školní režim, s pomocí učitele a rodičů se učí orientovat např. v týdenním plánu, s jehož pomocí se učí organizovat svůj čas na práci, zábavu, odpočinek. Konzultace je příležitostí pro dítě, kdy se může s učitelem a rodiči poradit, jak zlepšit své výsledky. S jejich pomocí si stanoví postup práce a podmínky (žákovská smlouva, dohoda), za kterých bude jeho práce úspěšná.

Kompetence komunikativní

Konzultace je příležitostí, kdy dítě rozvíjí svou schopnost komunikovat s dospělými lidmi, tzn. že rozlišuje mezi mluvou se svým spolužákem a mluvou s učitelem a rodiči. Snaží se mluvit zřetelně, srozumitelně. Učí se naslouchat druhému bez přerušování, pokud mluví, dívá se druhým do očí. Konzultace je setkáním, které se snaží o rovnocennost všech stran, takže i dítě má právo říci svůj názor, vysvětlit ho.

Kompetence sociální a personální

Téměř na všech konzultacích bylo jedním z předmětů, aby dítě zhodnotilo, jak se chová ve třídě, jak dokáže pracovat ve skupině, zda dokáže spolupracovat, zapojit se, vypracovat dílčí úkol, jestli mu při tom něco činí potíže.

Konzultace je také prostorem k sebehodnocení. Žáci se učí mluvit o svém chování, chování ke spolužákům. Učí se hodnotit svůj pracovní výkon ve škole, domácí přípravu – zda je dostačující, účinná.

Dalšími přínosy pro dítě je, že vidí vzájemnou komunikaci učitele a rodiče, kteří se domlouvají na jeho podpoře, pomoci.

8.3 Interpretace výsledků ve vztahu k 3. cíli výzkumu

Třetím cílem výzkumu bylo zjištění výhod a nevýhod konzultací ve srovnání s klasickými třídními schůzkami, tedy setkáním rodičů s učitelem.

Výhody jsou v individuálním setkání učitele s jednotlivými rodiči za přítomnosti žáka, které umožňuje věnovat se konkrétním záležitostem týkajících se výchovy a vzdělávání dítěte. Je to osobní setkání umožňující bližší poznání a navázání konkrétní spolupráce.

Nevýhodou konzultací je, že při nich není možné řešit záležitosti kolektivu třídy, při kterých je důležitá společná debata.

Výhodou pro rodiče je časová úspornost, pro učitele je naopak nevýhodou velká časová náročnost.

Je zřejmé, že konzultace a klasické třídní schůzky mají své výhody a nevýhody, jež se vzájemně doplňují. Pro efektivní spolupráci je tedy dobrá kombinace obou dvou forem setkání.

ZÁVĚR

Autorka se ve své práci na několika místech zmínila, že komunikace a spolupráce s rodiči je pro ni oblastí, v níž není zkušená, nebyla ni na vysoké škole připravována. Napsání diplomové práce ji přimělo k hlubšímu studiu a zájmu o literaturu napsanou o tomto tématu. Teoretická část práce jí umožnila dívat se na problematiku komunikace a spolupráce rodiny a školy nejen z pohledu učitele. Pochopila, že vztahy mezi rodinou a školou mohou mít různá očekávání a že je třeba je respektovat a snažit se najít společnou cestu pomoci dítěti.

Působení ve škole umožňuje autorce získávat zkušenosti a vidět teoretické poznatky v praxi. Výzkum v oblasti zavedení a praxe konzultací ji přesvědčil o tom, že přímá a vzájemná komunikace učitele, rodiče a žáka je často nejefektivnější forma spolupráce, která mnohdy zabraňuje zbytečným nedorozuměním a posiluje postavení žáka v procesu vzdělávání. Vstřícnost, ochota vzájemné komunikace a podpory v pomoci dítěti posiluje jeho sebedůvěru a motivaci k dalším úspěchům.

Při reflexi empirické části diplomové práce a jejích závěrů došla autorka k několika bodům, které nabízí škole a učitelům jako doporučení, která mohou ještě zlepšit kvalitu zavedených konzultací učitel-rodič-žák.

1. Každý učitel by měl mít vypracovanou strukturu konzultace tak, aby všichni účastníci dopředu věděli, jak bude probíhat, jak se na ni mohou připravit. Završením konzultace by mělo být písemné zaznamenání úkolu, na kterém bude žák s podporou a dohledem učitele a rodičů pracovat.
2. Učitel by měl připravit prostředí třídy tak, aby podporovalo vzájemnou komunikaci, navozovalo přátelskou atmosféru. Měl by

k rodičům a žákovi přistupovat jako k partnerům, aby povzbudil vzájemnou důvěru a otevřenost pro přímou komunikaci bez negativních prožitků.

- 3.** Vzhledem k tomu, že autorka získala velké množství informací a poznatků od jednotlivých učitelů, kteří mají různé postřehy a nápady na zlepšení dalšího konání konzultací, doporučuje učitelům zorganizovat reflektivní seminář. V něm by mohli učitelé stručně představit svoji strukturu a obsah konzultace a obohatit kolegy o osvědčené postupy nebo nápady, postřehy a doporučení pro změny.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- BENDL, S. *Otevřený dopis rodičům mých 724 dětí.* Rodina a škola. 2002. Str. 12.
- CAMPBELL, J.R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí.* Praha. Portál. 2001. ISBN 80-7178-516-4.
- DVOŘÁK, D. *Efektivní učení ve škole.* Praha. Portál. 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí.*, Praha, Portál. 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KOCKOVÁ, M. *Spolupráce školy s rodiči.* Praha, SPN, 1958. č. 74-3-24.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementární pedagogika.*, Praha, Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž. Spirála. 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem první třídou.* Praha. Grada. 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KREJCOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu.* Praha. Portál. 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KUCHAŘOVÁ, P. Komunikace a spolupráce školy s rodiči – Vzájemná očekávání rodičů a učitelů. *Učitelství listy.* 2007. Roč. 15. Číslo 1. Str. 11.
- LAUERMANN, M. Věčné téma: rodina a škola. *Rodina a škola.* 2004. Roč. 3. Číslo 4. Str. 6-7.
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor, děti!* Dobrá voda. Nakladatelství a vydavatelství Aleš Čeněk. 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.

- PIŤHA, P.; HELUS, Z. *Návrh pojetí Obecné školy*. MŠMT ČR. Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál. 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha. Portál. 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- RABUŠICOVÁ, M. *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů škol (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu)*. Pedagogika. 2004. Roč. 54. s. 326-341.
- RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĎOVÁ, K.; TRNKOVÁ, K.; ČIHÁČEK, V. *Škola a/versus rodina*. Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SPIPKOVÁ, V. a KOL.: *Proměny primárního vzdělávání.*, Praha, Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9
- ŠTECH, M. Rodiče často nevědí, co po nich škola chce. *Rodina a škola*. 2005. Číslo 5. Str. 4-6.
- VÚP Praha. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. VÚP. Praha. 2007. ISBN 979-80-87000-07-6

Elektronické zdroje

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha:

<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

ŠTECH, S. Jsou rodina a škola rivalské instituce? *Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na téma Škola versus rodina.*): <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102982>

RVP ZV VÚP Praha 2007: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

<http://www.zs-ln.cz/zs/>

Slovní hodnocení za 1. čtvrtletí školního roku

Milý Rišo

uběhly nám tři společně měsíce. Je z tebe druhák a naučil ses opět něco nového. Jsi dobrý čtenář. Čteš hlasitě a plynule. Občas si sice domyslíš nějaké písmeno nebo slovo, ale je vidět, že si doma trochu čteš. Dokážeš o přečtených knížkách vyprávět a také napsat zápis do kulturního deníčku. Pokud čteme nějaké texty ve škole, pamatuješ si, o čem jsou. Při psaní do písanky se snažíš psát pečlivě. Jen si stále hlídej správné sezení a držení pera. Nenech se nikým a ničím rušit. Piš si svým tempem a vše si po sobě dobře překontroluj. Při opisování nebo diktátech se někdy stane, že zapomeš na čárku, háček nebo tečku. Naučil ses dobře rozpoznat druhy vět. Umiš je vymyslet, doplnit správné znaménko a také věty napsat. Správně napišeš větu a jméno vždy napišeš s velkým písmenem. Jsi dobrý počtář. Bezchybně sčítáš i odčítáš. Poradíš si se slovní úlohou. Problémy ti nedělají ani složitější příklady, chytáky, pyramidy nebo číselní hadi. Někdy potřebuješ delší dobu na rozmyšlenou, jak co vyřešit. Pokud si někdo neví rady, umíš poradit. V přírodních a společenských vědách se ti daří. Opakovací testíky jsi zvládnul výborně. Pokud opakujeme nebo se něco nového učíme, zapojiš se a je vidět tvá snaha. Dáváš pozor v hodinách a také se doma učíš. Pani učitelka Linda tě chválí za práci v hodinách angličtiny. Aktivně se zapojuješ do různých aktivit, her i písniček. Doma si stále opakuješ slovíčka a říkej si je nahlas. Občas tě ale pani učitelka musí napomínat za vyrušování v hodině a nepozornost. Někdy si také zapomeš na angličtinu donést učebnici nebo domácí úkol. Tvůj kalendář je pěkně barevný, vlepované věci přilepuješ pečlivěji. Pozorněji si opisuješ zápisy do kalendáře. V hodinách se Rišo snažíš. Hlášíš se, ale někdy se zapovídáš s okolím a rušíš hodinu. Pokud se na práci nesoustředíš a necháš se rušit okolím, zapomeš, co děláme. Domácí příprava je v pořádku. Někdy je vidět, že si dokážeš rozvrhnout úkoly na celý týden. Při skupinové práci se umíš rychle zapojit. Někdy ti jde spolupráce hůř. Když si myslíš, že máš pravdu a nedokážeš se s ostatními na jednotném řešení domluvit. Při takové práci se nauč šeptat a nepošťuchovat se s ostatními. Někdy tvé dovádění naruší společné povídání v kroužku, to je potom velmi nepříjemné. Jsi kamarádský a ochotný. Ať se ti dobře daří ve futsale. S chutí do dalšího čtvrtletí a hodně štěstí 😊

INFORMACE O VYUŽITÍ

PLUPIS ZAKA - ZAKTNE

Klasifikace a součet razítek za 1. čtvrtletí

ČTVRTLETNÍ KLASIFIKACE	Jiná opatření
Český jazyk 1-2	
Anglický jazyk 1	
Přírodní vědy 1	
Společenské vědy 1	
Matematika 1	
Hudební výchova 1	
Výtvarná výchova 1	
Člověk a svět práce 1	
Tělesná výchova 1	
	$37 + 26 + 20 + 2 = 85$

ČTVRTLETNÍ KONZULTACE

Moje příprava na konzultaci

1 Věta (část věty) z hodnocení, ze které jsem měl-a radost:

*Raději mě ze semu dobudý
čendá*

2 Věta (část věty) z hodnocení, která mě vybiž ke zlepšení

*Vyměňování v hodině a nepo-
hobynost.*

3 V čem se mi v tomto čtvrtletí ve škole nejvíce dařilo

V hodinách Matematika.

ZÁZNAM ZE ČTVRTLETNÍ KONZULTACE

DEN: _____ SETKANÍ SE ZÚČASTNILI: ŽÁK: _____ MATKA: _____ OTEC: _____ JINÝ ČLEN RODINY: _____ UČITEL: _____

MŮJ DÍL/HODNOBY ÚKOL:

*PRAVIDELNĚ NAHLAS ČÍST, SAM SE ZAČÍT
UČIT (KOLEM PÁTÉ HODINY). NEVYRUSOVAT
A NEVYBÍJET SE VYRUSOVAT.*

PODPIS RODIČŮ:

Kita

PODPIS ŽÁKA:

Riša Kopandé

PODPIS UČITELĚ:

Khimé

Dobrá práce 35-ke 3. 1. 2019

Priloha č. 1: Ukázka slovního hodnocení a smlouvy z konzultace 2. ročníku

Mé čtvrtletní sebehodnocení listopad 2008

Jméno : _____

A Příprava do školy

1. Jak si připravuješ věci do školy?

- a) sám podle rozvrhu a plánu
- b) společně s rodiči
- c) věci do školy mi připravují rodiče

2. Jak vypadá práce s Radílkem (týdenním plánem)?

- a) V pondělí si Radílka společně s rodiči přečtu a dohlídnu na podepsání. Během týdne podle zadání plním úkoly.
- b) Radílka si přečtu sám , podepíši a nechám ho potom přečíst rodičům. Nekontroluji, jestli je podepsaný. Rodiče mi říkají, kdy je úkol.
- c) Radílka si přečtu občas. Někdy zapomenou. Rodičům ho číst nedávám. Úkoly podle Radílka neplním, pamatuji si zadání ze školy.

3. Kolik času věnuji přípravě do školy a učení?

- a) Většinou se připravuji a učím odpoledne po kroužku, po družině, nebo když přijdu ze školy. Mám na učení čas a klid. Připravuji se tak hodinku.
- b) Připravuji se večer. Nemám na učení moc času, mám hodně zájmů. Připravuji se půl hodinky až hodinku.
- c) Připravuji si, jen když je to nutné. Aktovku a vše potřebné připraví rodiče. Do školy se moc neučím. Píši si jen úkoly.

4. Jak vypracovávám domácí úkoly?

- a) Rozvrhnu si je do celého týdne. Většinou vypracuji úkoly sám a rodiče zkontrolují.
- b) Rodiče mi poradí, kdy si mám úkol napsat. Pomáhají mi s vypracováním úkolu.
- c) Úkoly dělám na poslední chvíli. Pomáhají mi rodiče.

B Práce ve škole

1. Napiš tři zážitky, které jsi prožil se třídou a které se ti nejvíce líbily.

2. Co ses naučil nového od začátku 2. třídy? Napiš alespoň 2 věci z nadepsaného předmětu.

ČJ, psaní, čtení: _____

Matematika: _____

Přírodní vědy : _____

Společenské vědy: _____

3. Co se ti zatím ve škole nejvíce daří, v čem jsi úspěšný?

4. V čem by ses chtěl zlepšit, co ti dělá problémy?

5. Napiš 2 věty o naší třídě. _____

Příloha č. 3: Tabulka pro zapisování konzultací 2. ročníku

KONZULTACE TŘÍDY II. B

(paní učitelka Lucie Klimešová)

S sebou vždy: 1. Kalendář 2. Portfolio

Termín: ČTVRTEK 20. 11. 2008

Čas (20 minut)	Jméno žáka	Podpis rodičů
15:00	ADRIANA JANKOVSKÁ	_____
15:20	DANĀRA VOGLOVÁ	_____
15:40	CHLAČ JARUB	_____
16:20	Rižičková Moncora	Jana
16:40	JULIE STRÍBENÁ	H. Žil
17:00	STONČEK	_____
17:40	KOVANDA Richard	Kom 1
18:00	SELICHAROV MŠT	_____

Termín: PONDĚLÍ 24. 11. 2008

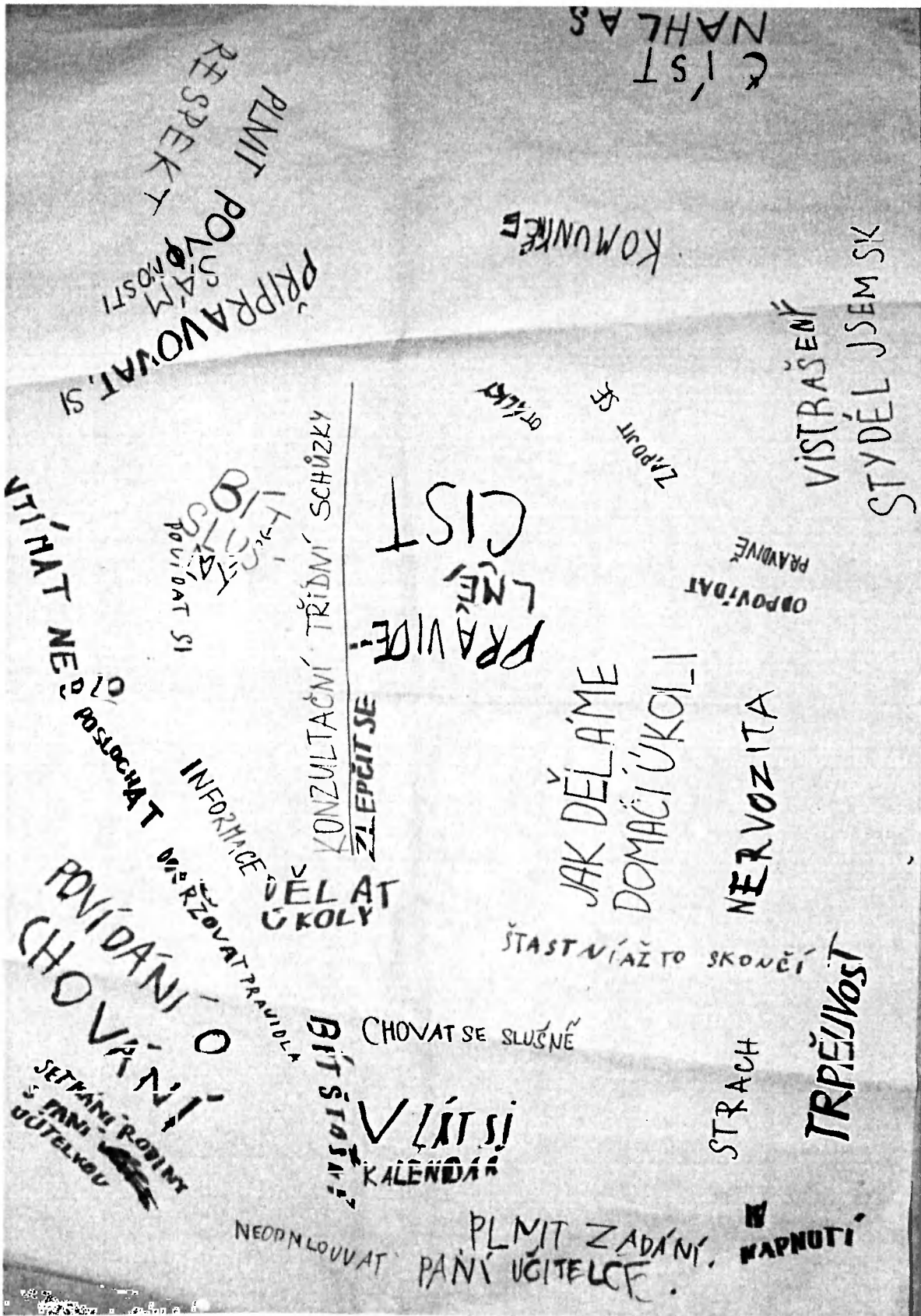
Čas (20 minut)	Jméno žáka	Podpis rodičů
15:00	_____	_____
15:20	JOHANA ŠPANCLOVÁ	8)
15:40	* ANNA HODKOVÁ	* _____
16:20	* _____	* _____
16:40	VAŇČHLAVA KRNTYŇKA	Váňčhlavá
17:00	STONČEK ONDŘEJ	_____
17:40	ETHEL HATELA	_____
18:00	LABORER KRISTINA	_____

* Pozn: Na těchto dvou konzultacích bude pravděpodobně přítomna „pozorovatelka“ paní učitelka Marie Hronková (výzkum k diplomové práci).

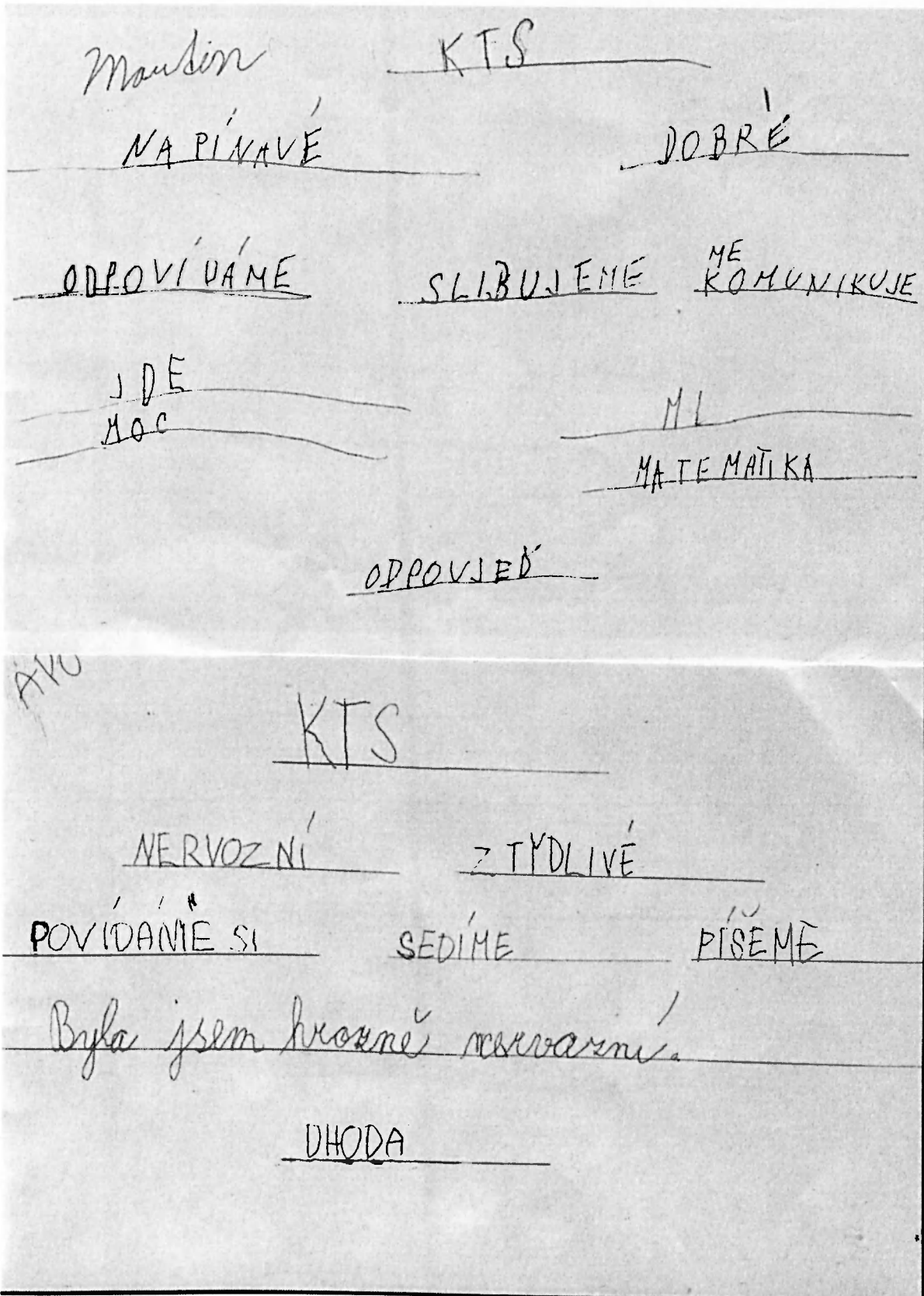
Příloha č. 4: Celkový harmonogram konzultací 2. ročníku

HARMONOGRAM KONSULTACÍ							
ČTVRTEK 20.11.		PONDĚLÍ 24.11.		ÚTERÝ 25. 11.		STŘEDA 26.11.	
15:20	Barbora V.	15:00	Hana P.	16:00	Sebastian Š.	14:20	Filip M.
15:40	Jakub Ch.	15:20	Johana Š.	16:20	Jakub D.	14:40	Vojta S.
16:20	Jana B.	15:40	Anna H.	16:40	Martin K.	15:00	Apolena O.
16:40	Julie S.	16:20	David D.	17:20	Karolína H.	15:40	Jiří S.
17:00		16:40	Kristýna K.	17:40	Barbora Č.	16:00	Adriana J.
17:40	Richard K.	17:00	Ondřej Š.	18:00	Nikola H.		
18:00	Michaela S.	17:40	Erik M.				
		18:00	Barbora G.				

Příloha č.5: Brainstorming na téma konzultace v 2. ročníku (třída „A“)



Příloha č. 6: Ukázky Pětístků na téma Konzultace (KTS)



Příloha č. 6: Ukázky Pětiletků na téma Konzultace (KTS)

1. KTS Říšu

2. STYDLIVÉ MAPNUTÉ

3. ČTĚME KOMUNIKUJEME PIŠEME

4. STYDĚL JAVM SE VISLOVIT.

5. KONZULTACE

K T S

dobře příjemně

poradali. radávaly i když styděl se

KTS jsou k poradám i děti a radávali i když

poradám

JOHANA

Konzultace UČITEL – RODIČ - ŽÁK (dotazník pro rodiče)

Vážení rodiče,
prosím Vás o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Týká se konzultačních třídních schůzek, které na naší škole probíhají již druhým rokem. Vaše názory a informace poskytnou cenné materiály pro moji diplomovou práci zabývající se komunikací a spoluprací mezi rodinou a školou, ale také poskytnou důležitou zpětnou vazbu nám učitelům a vedení školy. Vaše ohlasy, postřehy a připomínky budou hodnotnými podněty k diskusi učitelů o možných zlepšeních průběhu a obsahu konzultačních třídních schůzek a tedy i k prohloubení vzájemné spolupráce a komunikace.

Děkuji za Vaš vstřícný postoj

Marie Hronková, učitelka AJ

1. Jaká byla Vaše očekávání od Konzultačních třídních schůzek (KTS)?

Chápu (přímá a „neformální“) komunikace
pam učitelů, která zapne a
„učitel“ naučí se komunikovat pro děti

2. Splnila se Vaše očekávání? Jaká?

ještě ne

3. V čem vidíte přínos (smysl) KTS pro Vás?

přímá a neformální komunikace, vždy je
do té doby jen jedním z nástrojů

4. V čem vidíte přínos (smysl) KTS pro Vaše dítě?

• dítě se učí naučit formou tvorby a do píle a
má se o svých postupech a se učí
v, ať se o svých postupech a se učí pro jemu

5. Jaký si myslíte, že mají KTS přínos (smysl) pro učitele?

přímá zpětná vazba od rodičů

6. Jaké výhody a nevýhody mají podle Vás KTS oproti klasickým
třídním schůzkám?

výhoda - více individuální
nevýhoda - časová

7. Překvapilo Vás něco (mile/nemile) na KTS?

nejvíce bylo množství z učitelů
až se objevily a přitom "před lekcí"
učitel

8. Máte nějaké návrhy, připomínky k průběhu či obsahu KTS?

nenám, je mi spíše

Konzultace UČITEL – RODIČ - ŽÁK (dotazník pro rodiče)

Vážení rodiče,
prosim Vás o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Týká se konzultačních třídních schůzek, které na naší škole probíhají již druhým rokem. Vaše názory a informace poskytnou cenné materiály pro moji diplomovou práci zabývající se komunikací a spoluprací mezi rodinou a školou, ale také poskytnou důležitou zpětnou vazbu nám učitelům a vedení školy. Vaše ohlasy, postřehy a připomínky budou hodnotnými podněty k diskusi učitelů o možných zlepšeních průběhu a obsahu konzultačních třídních schůzek a tedy i k prohloubení vzájemné spolupráce a komunikace.

Děkuji za Váš vstřícný postoj

Marie Hronková, učitelka AJ

1. Jaká byla Vaše očekávání od Konzultačních třídních schůzek (KTS)?

LEPŠÍ MOŽNOSTI KOMUNIKACE
A DODANÝCH OTÁZEK.

2. Splnila se Vaše očekávání? Jaká?

ANO, VE VEŠTĚNÝCH BODY.

3. V čem vidíte přínos (smysl) KTS pro Vás?

LEPŠÍ MOŽNOSTI KACHOVÁNÍ SOUČINÍ
A ZPĚTNÉ OTEUŘENOSTI, NEŽ JE
TOMU NA TŘÍDNÍCH SCHŮZKÁCH.

4. V čem vidíte prínos (smysl) KTS pro Vaše dítě?

MAJE NA PRÁVIDLOSTI VE SVETLE SE PRACUJ
A JE VESEL, KUPA PRÁVEMU PRÍPADNE
SI VYKONKAVUJE PRÁVILNĚ OD UČITELE PŘED
RODICEM. MAMOU SE VYKONKAVUJE TÁKÉ VEŠTĚ *

5. Jaký si myslíte, že mají KTS prínos (smysl) pro učitele?

PRÁVILNĚ VĚC U ČERNO 3-4

6. Jake výhody a nevýhody mají podle Vás KTS oproti klasickým třídním schůzkám?

KTS JSOU VYKONKAVUJÍ ALTERNATIVOU
K TŘÍDNÍM SCHŮZKAM, KTERÉ MAJÍ
TÁKÉ SVUJ SMYSL (VYKONKAVUJÍ VEŠTĚ RODICEM,
TÁKÉ VYKONKAVUJÍ PRÁVILNĚ)

7. Překvapilo Vás něco (mile/nemile) na KTS?

VEŠTĚ VĚC U ČERNO 3-4

8. Máte nějaké návrhy, připomínky k průběhu či obsahu KTS?

SEM ŽÁDNÉ

6) VEŠTĚ VĚC U ČERNO 3-4. DÍTĚ
SE VEŠTĚ DIALOGU S AUTORITOU
VEŠTĚ HO TO K VEŠTĚ SODPovednosti
ZA SVUJ PRÁVILNĚ.

Konzultace UČITEL – RODIČ - ŽÁK (dotazník pro rodiče)

Vážení rodiče,
prosím Vás o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Týká se konzultačních třídních schůzek, které na naší škole probíhají již druhým rokem. Vaše názory a informace poskytnou cenné materiály pro moji diplomovou práci zabývající se komunikací a spoluprací mezi rodinou a školou, ale také poskytnou důležitou zpětnou vazbu nám učitelům a vedení školy. Vaše ohlasy, postřehy a připomínky budou hodnomými podněty k diskusi učitelů o možných zlepšeních průběhu a obsahu konzultačních třídních schůzek a tedy i k prohloubení vzájemné spolupráce a komunikace.

Děkuji za Váš vstřícný postoj

Marie Hronková, učitelka AJ

1. Jaká byla Vaše očekávání od Konzultačních třídních schůzek (KTS)?

Dávadět se detailně o synovu prospěchu, chování, popř. problémech ve škole.

2. Splnila se Vaše očekávání? Jaká?

ANO, viz výše

3. V čem vidíte přínos (smysl) KTS pro Vás?

Dozvědět se více, ne jen známky a známky
středně komentář k dění ve škole. Spíše se
me konzultací musí aktivně zapojit.

4. V čem vidíte přínos (smysl) KTS pro Vaše dítě?

Musi se rozvíjet. Popřeky slet o sobě
+ musí si dát "návrach" 😊

5. Jaký si myslíte, že mají KTS přínos (smysl) pro učitele?

Právě více, rodinná společ. práce. Možnost
řetvořit více aspektů na zápisu?!

6. Jaké výhody a nevýhody mají podle Vás KTS oproti klasickým
třídním schůzkám?

Výhoda - osobní přístup, více detailů, jen info
které mě zajímá.

Nevýhoda - kopírování obráz o cel. třídn. kontakt

7. Překvapilo Vás něco (mile/nemile) na KTS? Děti mají slovo je to

jeu mile → atmosféra, občerstvení, přístup
učitelů důležitý.

8. Máte nějaké návrhy, připomínky k průběhu či obsahu KTS?

ne.

Příloha č. 8: Ukázky volného psaní na téma Konzultace z 3. ročníku („B“)

Konzultace 19. února

Přid. konzultace ma jsem se
cítěla divně, měla
jsem strach

ale
jsem, všechno se
učiněná
kudě něco povídat
o mě a o škole
i mluvit povídat

že jsem sběhla
sběhla

jezerní dílně. Ale
jsem ráda že
mi to
růž na rovinu.

Myslím že

by
to bylo lepší

tedy jsem se s holkami v mezinábo.

Když máma mluvíta cítita jsem se po-
máma. Mám radost, úsměv, štěstí
Berka podby, nevěstě.

Příloha č. 9: Ukázky volného psaní ze 4. ročníku („C“)

16. 20. 2. 09

Toběle somta moe oblahe: hlo to
deela doby, ae' nalo ke pom
mavdela co na otisku dporitel.
když sem' rani vchela
~~...~~ somi vchela jala
dona čtu kanyala se mat kin.

20.2.2009

Bara

Paik jsem se ale neměka
jem divod bylo to fajy,
Pani vchela mi dost veci objasnila.



Mě se honilo hlavou to že kdyby jsem kam
měly kamaráda tak bych jsem se cítila
kroch iistěji ale na druhou stranu by mi bylo
nepříjemný to že kdyby se měi nikdo ptal na něco
oslovilo tak zase by to byla nikomu řekl ale
jinak by se mi to líbilo. Ale jinak bych chtěla
aby by konverze byli ve složení žák - rodič + uč
Moc bych si to přeala.

SITKA NOVÁKOVÁ!

Barbora

1. Nejprve jsem se ~~barbora~~
bála - ale potom už ne
a přišlo a bylo to
fajn.

2. S paní učitelkou
sepsali co mi bylo a já
a doma pracovali

matek uvažování
Bála jsem se   ty otázky
nerušela jsem se mám říkat bylo to moc rychle
ale zase celé konzultace byly dlouhé

trochu jsem se i styděla a měla jsem trénu
měla jsem blbě počítat
ale pomohli mi v matematice ale i trochu
v ~~o~~ přírodní vědy se tak
trochu zlepšili ale nejvíce v matematice
paní učitelka říkala v čem si moc neved
tak říkala ať si to budu procvičovat tak
mamce ukázala velké testy Y a Č
ale já si myslím že mi to i trochu pomohlo
a hlavně já byla poprvé na konzultacích v nižší
třídně jsem chyběla

Příloha č. 10: Ukázka zápisu z konzultací v 5. ročníku (třída „D“)

Setkání učitel – rodič – žák

Smysluplná škola

Zápis ze setkání:

Milá Mončo,
jsi kamarádská, nekonfliktní a se spolužáky vycházíš velmi hezky. Pokud někdo potřebuje s něčím pomoci, může se na tebe spolehnout.
Jsi pečlivá a tvá úprava v sešitech je velmi pěkná. Bohužel trochu bojujeme s tvou pozorností při vyučování. Někdy mi přijde, že jsi duchem nepřítomná, jindy rozebíráš určité též velmi důležitá témata se svým nejbližším okolím (Klára, Denis...), ale rozhodně probíraná látka to není. Zkus se nad tím zamyslet. Je škoda mít horší známky jen díky tomu, že nedáváš pozor!
Také v poslední době pozoruji, že při diktátech či jiných testech kontroluješ svoji práci se sousedem. Zkus více věřit sama sobě, vždyť nevíš, jestli soused v daném úkolu také nemá chyby.
Máme za sebou teprve první čtvrtletí a já věřím tomu, že v druhém čtvrtletí zabereš a uděláš maximum proto, abys své výsledky vylepšila. Držím palce!

*Ve škole budu dávat
pozor a nebudu povídat se spolužáky
abych měla pěkné známky
a budu dávat pozor
jakou probíráme látku.*

Podpis třídního učitele

Podpis žaka:

Podpis rodičů:

Škola se účastní projektu Spolupráce a Inspirace
Tento projekt je spolufinancován evropským sociálním fondem, státním
rozpočtem České republiky a rozpočtem hl.m. Prahy



Příloha č. 11: Ukázka z průběhu konzultací

