

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce začínajících učitelů s rodiči

Collaboration between beginning teachers and parents

Bc. Kristýna Iroušková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro první stupeň ZŠ

Studijní obor: 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce začínajících učitelů s rodiči potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení mé práce, vstřícnost a věnovaný čas. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentkám, které se podílely na empirické části této diplomové práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem, kteří mě podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá spoluprací s rodiči pohledem začínajících učitelů, absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zvolené téma vychází z účasti výzkumného úkolu *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education.

Práce se zaměřuje na splnění dvou základních cílů, poznávacího a tvůrčího, také se zaměřuje na potvrzení nebo vyvrácení formulovaných předpokladů. V rámci poznávacího cíle jsou zdůrazněny důležité faktory v oblasti pedagogiky. Osobnost učitele, jeho kompetence, vztah učitele a studenta a nový Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Vzhledem k tématu práce jsou uvedeny teoretické i praktické příklady z prostředí škol, začínajícího učitele na základě zkušeností odborníků. Také jsou zde popsány základní definice související s řešenou problematikou. Druhá kapitola popisuje komunikaci, jako důležitou součást každé interakce. Třetí kapitola je pro tuto diplomovou práci nejdůležitější svým zaměřením na hlavní téma, spolupráci rodiny a školy, význam rodiny, její typologii a práva rodičů.

Navazující druhá empirická část práce je oblastí tvůrčí, která je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Cílem výzkumu této části práce, je zjistit poznatky a zkušenosti začínajících učitelů během začátku jejich učitelské profese a praxe. Které formy spolupráce využívají ve vzájemné spolupráci s rodiči a jakou spolupráci upřednostňují rodiče. Je zde navržen metodický postup k dosažení cíle, založený na hloubkových rozhovorech se začínajícími učiteli, absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a jejich následná analýza.

Závěrem jsou uvedeny přínosy diplomové práce pro teorii a její přínosy pro začínající učitele.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající učitel, první roky v praxi, spolupráce rodiny a školy, komunikace učitele s rodiči, primární škola

ABSTRACT

The diploma thesis examines cooperation with parents from the point of view of beginning teachers, graduates of Teaching for the 1st grade of elementary school of the Faculty of Pedagogy of Charles University. The chosen topic is based on the participation in the research task Research of graduates of the 1st grade of primary education as beginning teachers within the Cooperation project in the scientific field of General Education and Pedagogy, field of Pre-primary and Primary education.

The thesis focuses on two primary goals, cognitive and creative, and also focuses on confirming or refuting formulated assumptions. Important factors in the field of pedagogy are emphasized within the learning objectives. These factors include the teacher's personality, competencies, the teacher-student relationship, and the new Competence Framework for the graduate teachers. Theoretical and practical examples from the school environments based on the experience of experts' insights are provided to support the discussion. Also, I described some important basic definitions here. The second chapter describes communication as an important aspect of every interaction. The third chapter, central to the thesis, focuses on the main topic and explores the cooperation between family and school, the importance of the family, typology, and the rights of parents.

The subsequent second empirical section of the diploma thesis is based on qualitatively oriented research. The goal of this research is to uncover the knowledge and experience of beginning teachers during the start of their teaching profession and practice. This section investigates the forms of cooperation which are used in cooperation with parents and the preferences of parents regarding it. A methodical approach to achieve this goal is proposed here, based on in-depth interviews with beginning teachers, graduates of the Faculty of Pedagogy of Charles University, and their subsequent analysis.

In conclusion, the thesis outlines its theoretical contributions and highlights its practical benefits for beginning teachers.

KEYWORDS

beginning teacher, first years in practice, family-school cooperation, teacher-parent communication, primary school

Obsah

Úvod	9
1 Učitel	11
1.1 Vymezení učitelské profese	12
1.1.1 Edukátor	12
1.1.2 Pedagogický pracovník.....	12
1.1.3 Profese	13
1.1.4 Pedeutologie a profesionalita učitele.....	13
1.2 Osobnost učitele	14
1.3 Kompetence a dovednosti učitele	15
1.4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	17
1.5 Začínající učitel	19
1.6 Typologie učitelů.....	21
2 Komunikace.....	23
2.1 Sociální komunikace	24
2.2 Verbální a neverbální komunikace	24
2.3 Pedagogická komunikace	25
3 Spolupráce rodiny a školy	27
3.1 Vývoj spolupráce.....	27
3.2 Význam rodiny	28
3.3 Typologie rodin	28
3.4 Práva rodičů ve vztahu ke škole	30
3.5 Vzájemná spolupráce rodičů a učitelů.....	31
3.6 Druhy spolupráce.....	34
3.7 Formy spolupráce	35

3.7.1	Třídní schůzky	37
3.7.2	Individuální konzultace	38
3.7.3	Konzultace dítě – rodič – učitel.....	38
3.7.4	Den otevřených dveří.....	39
3.7.5	Třídní dílny a besídky.....	39
3.7.6	Zahradní slavnost.....	40
3.7.7	E-mailová komunikace	40
4	Spolupráce v programu Začít spolu.....	41
5	Program Rodiče vítáni	42
6	Empirická část	45
6.1	Charakteristika cíle	45
6.2	Cíl výzkumu	45
6.3	Výzkumné otázky	46
6.4	Soubor respondentů	46
6.5	Charakteristika respondentů	47
6.6	Dotazníkové šetření	51
7	Metodologie a metody sběru dat	52
7.1	Příprava rozhovoru	53
7.2	Design kvalitativního výzkumu.....	54
8	Zpracování a analýza získaných dat	55
8.1	Kódování rozhovorů.....	55
8.2	Technika „vyložení karet“	56
9	Výsledky a interpretace získaných dat	58
9.1	Případová studie k výzkumné otázce č. 1 – Jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči?.....	58

9.2	Případová studie k výzkumné otázce č. 2 – Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli?	61
10	Diskuse	65
10.1	Výzkumná otázka č. 1 – Jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči? ...	65
10.2	Výzkumná otázka č. 2 – Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli?	67
10.3	Zhodnocení využitých metod sběru dat	72
11	Závěr	73
12	Seznam použitých informačních zdrojů	76
13	Seznam příloh	80

Úvod

Tématem mé diplomové práce je spolupráce začínajících učitelů s rodiči. Její základní myšlenkou je zjistit, jakým způsobem na tuto oblast nahlízejí začínající učitelé a které formy spolupráce během své učitelské praxe uplatňují.

Postavení rodičů vzhledem ke škole a pohled na vzájemnou spolupráci s rodiči se od devadesátých let minulého století výrazně změnil. Česká pedagogická společnost si uvědomila důležitost změn ve vzdělávacím rámci učitelů. Tyto změny se staly předmětem velkého zájmu výzkumníků. Školství na základě jejich výzkumů a navrhovaných řešení popírá staré tradice a budoucnost od počátku změn vidí také v dosud opomíjené spolupráci rodiny a školy, jako příležitosti k vytvoření nejlepších podmínek, pro osobní rozvoj dítěte.

Po delším uvážení jsem proto zvolila téma spolupráce rodiny a školy na prvním stupni základní školy. Toto téma vychází z mé účasti ve výzkumném úkolu *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education.

Spolupráce je pro mě jako budoucího začínajícího učitele velmi důležitá k doplnění vzdělání v teoretické části a poznání z praxe, kde je začínající učitel od počátku vystaven náročným požadavkům. Jsem přesvědčena, že pro mě i další začínající učitele budou nová poznání a dovednosti v následující práci přínosná jak z teorie, tak praxe.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá především zkoumáním jednotlivých faktorů vyplývajících z vnitřního prostředí školy. První kapitola se věnuje vymezení pojmu učitel a jeho profesní činnosti, definuje pedagogické kompetence a další pojmy, které se problematiky dotýkají. Druhá kapitola vysvětluje důležitost pedagogické komunikace, jako základu ke každé spolupráci. Závěr teoretické práce se bude opírat o všechny předcházející zkušenosti odborníků, které na sebe navazují a ovlivňují nejen kvalitu vzdělávání, ale i podtrhují význam vzájemné spolupráce učitele s rodiči. Konkrétně se věnuje formám spolupráce, které utvářejí partnerské vztahy, mezi učitelem a rodiči a jejich významu, pro uplatnění v začínající praxi. Poznávací cíl práce je v prostudování současného stavu této problematiky na základě zkušeností odborníků v české a zahraniční literatuře, která je

podkladem pro kladení otázek a získání poznatků a řešení ve školské praxi začínajících učitelů.

Úkolem empirické části je zjistit, jak začínající učitelé, absolventi Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, hodnotí své první roky v praxi z hlediska spolupráce učitele a rodičů. Jejich poznatky a zkušenosti budou odpovědí na tuto otázku. Tvůrčí cíl práce je vytvořit metodický postup, popsáním metody a cíle. Při zpracování práce bude využita kombinace kvalitativních i kvantitativních metod. Primární výzkum je rozdělen na dvě etapy. Prvním důležitým faktorem dotazníkového oslovení byla snaha oslovit tak, aby vzbudil ochotu respondenta pro spolupráci. Vyplněné dotazníky zasílali respondenti prostřednictvím e-mailů. Ve druhé fázi již odpovídaly vybrané respondentky na otázky využitím metody hloubkových rozhovorů k dosažení cíle.

Získané poznatky z dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů budou zpracovány formou případových studií, jejichž cílem je na konkrétních zkušenostech a poznatků z praxe zaujmout čtenáře k novým řešením s možností dalšího rozvoje.

1 Učitel

Učitele každý z nás považuje za důležitou osobnost ve svém životě. V první fázi našeho života uspokojuje primární potřeby a výchovu rodina. Do socializace a výchovy se učitel zapojuje v mateřské škole, kde se dítě ve svých dovednostech postupně zdokonaluje a učí. Toto vývojové období pokračuje nástupem do základní školy, kde výchovně-vzdělávací proces probíhá za spolupráce tří stran, učitel – žák – rodiče. Tato vzájemná interakce má velký vliv na výkonnost dítěte a jeho zájem o učení. Vzděláváním se rozvíjí osobnost dítěte a dochází k osvojování dovedností a poznatků.

Cílem dobrého učitele je vyučovat tak, aby žáci dobře pracovali, porozuměli výuce a naučili se samostatně přemýšlet. „Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.“ (Vašutová, 2007, s.7)

Podle Průchy je význam termínu „učitel natolik známý, že ani v odborných pracích z oblasti pedagogiky není nikde přesně definován.“ (Průcha, 2002, s. 21) Také se pozastavuje nad absencí definice v pedagogických slovnících a encyklopediích. V pedagogickém slovníku, který Průcha et al., vydali v roce 2003 je termín pedagog definován jako učitel, který působí v různých typech a stupních škol. Podobně je tomu i v běžné ne odborné komunikaci, kdy se výraz učitel spojuje s osobou, která vyučuje ve škole. Ve společnosti se jedná o běžně užívaný výraz, s kterým se každý z nás setkal již při vstupu do mateřské školy.

Evropský slovník vzdělávání pedagogických pracovníků (2001) definuje učitele prvního stupně jako všeobecně vzdělaného absolventa vysoké školy, který si osvojil teoretickou i praktickou část oboru.

Spilková (2004) popisuje učitele jako facilitátora, „který umí, sděluje, předává, hodnotí vývoj a samotný proces učení.“ (s. 25) Švec (1999) doplňuje, že facilitátoři „zajišťují zdroje učení z vlastního nitra a vlastní zkušenosti z knih a dalších materiálů, otevírají dveře zdrojům, jež leží mimo okruh zkušeností skupiny, sdílí s ostatními a pokud možno i s rodiči odpovědnost za učební proces.“ (s. 20) Učitele tedy chápeme jako důležitou osobu, která napomáhá celému procesu vzdělávání a výchově žáka.

1.1 Vymezení učitelé profese

Podle Průchy (2002) „učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali.“ (s. 21) Dále uvádí, že z odborného hlediska takové jednostranné vymezení pro činnost učitele není správné, neboť má velkou řadu odlišností. Tímto výrazem se obecně označují osoby pečující o děti v mateřské škole, stejně jako na obou stupních základní školy, středních škol i univerzit. Proto pro vymezení a důslednější objasnění uvádí následující zpřesňující vysvětlení: „Není možné se opírat pouze o pedagogickou teorii, neboť ta tuto záležitost neřeší, ale opřít se spíše o sociologické a právní vysvětlení.“ (s. 17)

V další části, proto budou objasněny důležité termíny, které rozšiřují profesionální rozlišení.

1.1.1 Edukátor

Je profesionál, který někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, provádí edukaci neboli vzdělání. „Edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelé profese.“ (Průcha, 2002, s. 19) Tím konkrétně vysvětluje, že učitelé se řadí mezi pedagogické pracovníky, kteří tvoří větší skupinu, a kromě učitelů do ní patří i další profese (ředitel, vychovatel apod.)

1.1.2 Pedagogický pracovník

Učitelé bývají často nazýváni jako pedagogičtí pracovníci. Někdy se tyto termíny používají jako synonyma, což je podle Průchy (2002) nesprávné. Proto považuje za nutné upřesnit, že učitelé jsou součástí profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci společně s jinými profesionály, kteří jsou do této skupiny s učiteli zařazeni.

Z právního hlediska je možné pedagogické pracovníky najít podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. Jsou to „učitelé všech předškolních zařízení, základních škol, uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, učilišť, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků i zařízeních sociální péče. Do této profesní skupiny patří i vychovatelé, mistři odborné výchovy, vedoucí středně odborných učilišť a trenéři sportovních škol.“ (Průcha, 2002, s. 19)

Z předešlého textu je však patrné, že zde nejsou uvedené dvě kategorie – jednak učitelé vyšších odborných škol, jednak vysokoškolští učitelé. Podle Průchy (2002) je výklad zákona

umožňuje řadit mezi pedagogické pracovníky zvláštní kategorie „akademický pracovník.“ Z právního hlediska je tedy skupina pedagogických pracovníků velmi široká a různorodá co do druhů, stupňů škol a obsahu činnosti. (Průcha, 2002, s. 20)

1.1.3 Profese

Pro větší objasnění je potřeba ještě uvést sociologický a socioekonomický aspekt učitelské profese. V sociologickém výkladu společnosti je pojem této profese důležitý, neboť je jednou z kategorií socioekonomického rozvrstvení společnosti. Je to povolání, které splňuje odpovídající kvalifikaci a odborné znalosti pro výkon profesní činnosti na základě zákonného oprávnění a tomu musí předcházet určitý vzdělávací proces. (Průcha, 2002)

Učitelská profese patří z mnoha důvodů k náročnějším z hlediska psychické zátěže. Na pedagogické kvalitě učitele ve velké míře závisí výsledky jeho vzdělávací činnosti. Významnou roli v přípravě učitele je teorie, v oblasti pedagogiky a školství, která se zaměřuje na profesní charakteristiku učitele a na jeho pedagogické, komunikativní a prezentační dovednosti. Průcha (2015) uvádí, že teorie učitelské profese žádné ustálené označení nemá. Ani v zahraničí nemá teorie učitelské profese, jednotné označení. Používají výrazy „teacher education, „teacher development,“ „teacher research,“ aj., která však označují tematické okruhy, nikoli disciplínu jako celek. (s. 137)

1.1.4 Pedeutologie a profesionalita učitele

Pedeutologie je věda, která se zabývá problematikou teorie učitelské profese a vzděláváním učitele. Průcha (2015) poznamenává, že termín „pedeutologie, se v dnešní době mezi českými pedagogy užívá jen výjimečně a má ve svém významu určité zatížení z minulosti, neboť označoval hlavně normativní požadavky, které učitelé museli dodržovat.“ (s. 137)

Podle Spilkové (2004) znamená profesionalizace učitelské profese v současné době značné rozšíření působnosti učitele o zaměřením na socializaci a celkové zdokonalování dětské osobnosti. Zvyšuje se zodpovědnost za rozeznávání a rozvíjení jednotlivých možností dětí, sledování jednotlivých žáků, jejich hodnocení a výsledky učení. Poche Kargerová (2019) popisuje učitele jako profesionála, který neustále pracuje na svém profesním i osobnostním rozvoji, sleduje nové informace, využívá nové technologie a spolupracuje s kolegy, odborníky i rodinou. Dále také utváří základy pro celoživotní vzdělání žáka, stanovuje pro

něj vysoké cíle, ale dbá na to, aby byly dosažitelné. Dytrtová & Krhutová (2009) také dodává, že stát se učitelem je dlouhodobý proces, který začíná studiem učitelství, upozorňují však na to, že profesní identita není od startu učitelské přípravy, ale od plánování a rozhodnutí se tuto práci vykonávat.

Mikšík (2007) a Dytrtová & Krhutová (2009) se shodují v několika komponentech, které by měly být součástí osobnosti učitele. Jedná se o psychickou odolnost, adaptabilitu, psychickou flexibilitu, schopnost a osvojení si nově získaných poznatků. Dále uvádějí sociální empatii, kreativitu a komunikativnost. Jejich uplatnění je důležité nejen ve školním prostředí, ale i všude kde dochází k výchovně vzdělávacímu procesu.

- Psychická odolnost je druh reakce učitele. Je to určitý druh odolávání nepříjemným situacím. Učitel umí nacházet důvod těchto situací a hledá způsob, jak vhodně tyto situace řešit. K tomu je třeba odpovídající inteligenční úroveň, empatie, kreativita a operativnost.
- Adaptabilita je schopnost učitele vyhnout se nežádoucí situaci a najít alternativní řešení, což vyžaduje psychickou přizpůsobivost, stejně jako přizpůsobení se novým úkolům.
- Schopnost osvojení si nově získaných poznatků, je schopnost osvojovat si nové poznatky, umět je předávat dál a neustále se ve své profesi zdokonalovat.
- Sociální empatie a komunikativnost jsou pro učitele důležité vlastnosti. Empatie je schopnost, která umožňuje vcítit se do pocitů druhé osoby. Zároveň se dá vyjádřit jako určitý nástroj vzájemné komunikace, který udržuje dobré vzájemné vztahy a přispívá k příjemné atmosféře ve třídě. Proto se opakovaně klade důraz na pedagogický optimismus, jehož propagátorem byl J. A. Komenský.

1.2 Osobnost učitele

Změny v moderní společnosti přinášejí změny ve školství. Důsledkem toho jsou na učitele kladeny nové, náročnější požadavky. Učitel musí být odborníkem ve svém oboru, soustavně se vzdělávat a spolupracovat s ostatními kolegy. Svojí osobností ovlivňuje nové metody vzdělávacího procesu a výsledky pedagogického působení. Spolu se žáky utváří edukační prostředí a řídí jejich vzdělávací proces. Jeho osobní vlastnosti a sociálně psychologická fundovanost dopomáhá k rozvoji osobnosti žáka ve výchově i vzdělávání.

Učitel by měl profesními kvalitami podněcovat a motivovat žáky k dobrému chování i dobrým výsledkům v učení a samostatné práci. Jak bude úspěšný, záleží na jeho vlastnostech. Uvědomuje si, že jinak bude působit na svoje žáky a jinak na jejich rodiče a podle toho bude hodnocen svým okolím.

Je velké množství autorů, kteří se osobnosti učitele věnují a přinášejí mnoho teoretických i výzkumných poznatků, ve své odborné literatuře. Helus (2015) uvádí, že učitel svým působením ovlivňuje žákovu kvalitu života, jak na základní škole, tak i na vyšších vzdělávacích stupních. „Učitel je ten, kdo umí a garantuje jasná pravidla školního života“ (Spilková, 2004, s. 24)

Cakirpaloglu (2012) představuje osobnost učitele jako souhrn temperamentu a charakteru. Společně s dispozičními vlastnostmi jedince, se jedná o souhrn dovedností, které se jedinec musí naučit, aby je dokázal předat dál.

Mikšík (2007) k osobnosti učitele uvádí, že nesmí postrádat především empatii, která je základem k vytvoření dobrého vztahu mezi žákem a učitelem. Vzájemné porozumění a profesionalita učitele ovlivňují kvalitu sociálního chování žáků, rozvoj empatie, zájem o učení, vytváří vztahové spojení, které se následně vyvíjí dlouhodobě jako výsledek interakcí.

1.3 Kompetence a dovednosti učitele

Student si během svého studia na Pedagogické fakultě osvojuje nové vědomosti, dovednosti a postoje. Osvojováním pedagogických kompetencí dochází k přijetí nových myšlenkových pochodů, které student interpretuje po ukončení studia jako začínající učitel. Získání znalostí a dovedností jsou základem pro výkon učitelské profese v oblasti pedagogické teorie a praxe.

Pedagogický slovník popisuje kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha et al., 2003, s. 395) Podobně je popisuje i Vašutová (2001), která chápe profesní kompetenci učitele, jako přijímání cizích podnětů, které jsou pro profesní kvality učitele důležité, a jsou schopné se dále rozvíjet. (In Janík, 2005)

Švec (1999) používá termín pedagogické kompetence pro „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji

pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popřípadě i zdokonalovány u studentů učitelství.“ (In Janík, 2005, s. 13)

Spilková (2004) na základě nových přístupu vidí učitele jako garanta toho, že žák dosáhne co nejvyšší úrovně vzdělání za přispění všech, kdo se jeho vzdělání zúčastní. Za důležité považuje to, aby práce začínala od toho, co děti znají, co je zajímá s čím mají zkušenosti a z toho se prohlubovaly jejich znalosti. Pedagogické kompetence uvádí jako způsobilost nebo celkovou schopnost, která vychází z celkového souboru práce učitele, kde je důležitá provázanost jednotlivých složek, aby učitel mohl úspěšně vykonávat svoji profesi. Zároveň definuje její základní oblasti: „znalost výchovného a vzdělávacího systému, dovednost plánování a organizování, znalost metod a strategií vyučování, třídní management, hodnocení žáka, reflexe a osobnostní rozvoj učitele.“ (s. 24–25)

Každá výuka probíhá za kompetencí učitele tak, aby se ve třídě vytvořilo vhodné prostředí, které napomáhá a usnadňuje dosáhnout vzdělávacích cílů. Zároveň učitel také působí jako diagnostik a průvodce na cestě dětského poznání. Průcha (2015) vysvětluje pedagogickou diagnostiku jako vědeckou disciplínu, která se zabývá teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Učitel jako diagnostik hodnotí, zda žák v určitém období dosáhl očekávaných cílů, ve vzdělání i ve výchově. Na základě zjištění se následně plánují kroky vedoucí k dalšímu rozvoji žáka. Proto je důležité děti stále pozorovat v různých situacích.

Kalhous & Horák (1996) uvádí soupis deseti pedagogických dovedností a vědomostí:

- umět komunikovat se žáky;
- adekvátně hodnotit učební výkon;
- správně realizovat individuální ústní zkoušení;
- ovládat a umět aplikovat metodiku povzbuzování a trestání ve třídě;
- pohotově se rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;
- rozumět a ovládat metody vysvětlování, přesvědčování ve výchově žáků;
- znát základní metody výuky a umět tyto metody zvolit v dané situaci;
- mít jasnou koncepci vzdělávání a výchovy;
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a znát způsoby jejich řešení;
- být si vědom významu spolupráce rodiny a školy.

Kyriacou (1996) popisuje dovednosti učitele jako účelné činnosti zaměřené na řešení krátkodobých a okamžitých problémů. Hlavním úkolem těchto dovedností je co nejlepším způsobem docílit výukových cílů. Ve své knize uvádí následující základní pedagogické dovednosti: přípravu a plánování vyučovací hodiny, realizaci a řízení vyučovací hodiny, důraz klade na třídní klima, kázeň žáků také na hodnocení výsledků žáků, sebereflexi a evaluaci (tj. pedagogická disciplína, která pomáhá hodnotit procesy edukační reality).

V současné době se pojmu učitelské kompetence začala věnovat velká pozornost nejen v České republice, neboť byla vznesena kritika z řad cizích odborníků, která poukazuje na to, že dochází k jinému chápání pojmu kompetence, kdy je pozornost více zaměřena na ekonomický přínos školství a tím se opomíjí kompetence učitele. Tato situace vedla k tomu, že kompetence se začala zkoumat na základě výzkumu expertního jednání. Při takových výzkumech se zkoumají výkony kompetentních osob (expertů), analyzují se znalosti, dovednosti, zkušenosti a struktury, které kompetenci zakládají, aby se následně využívaly v rámci vzdělávání budoucích učitelů. Na základě toho se o učitelské profesi a učitelství hovoří jako o samostatné intelektuální aktivitě, která předpokládá soubor kompetencí, kterými mají být učitelé po ukončení studia vybaveni.

Podle Janíka (2015) je potřeba také upozornit na to, že teoretická východiska uvedených autorů, způsobují určitou přesycenost a na profesi učitele jsou někdy kladeny až nemožné požadavky. „Zaměřují se na kompetence, jaké má učitel získat, ale opomíjí problematiku, co na základě kompetence skutečně vykonává,“ což považuje za nedostačující. (s. 139) Spilková (2004) upozorňuje na stejný problém, a to, že v moderním školství musí být „kompetence budoucích učitelů budovány v souladu teoretických znalostí s kombinací praktických zkušeností.“ (s. 107) Průcha (2015) v této souvislosti dodává „Pedagogika se neobejde ani bez teorie, ani bez výzkumu, má-li být skutečnou vědou.“ (s. 21)

1.4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství vznikl ve spolupráce fakult připravujících učitele s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na Reformě pregraduální přípravy učitelů a učitelek v ČR. Tento dokument popisuje profesní kompetence, které každý absolvent a každá absolventka dosáhne vzděláním na Pedagogické fakultě v přípravě budoucích pedagogů.

Nový kompetenční rámec je společnou vizí přípravy budoucích učitelů a má posílit spolupráci mezi ministerstvem a fakultami připravujícími učitele včetně všech, kdo jsou do přípravy zapojeni. Hlavním cílem je zkvalitňování přípravy učitelů na celém území České republiky.

Hlavními východisky pro tvorbu kompetenčního Rámce byl nový způsob zpracování, neboť spolupráce vycházela z autorského týmu, fakult a dalších aktérů v učitelské přípravě. Propojením velkého týmu expertů, nikoliv shora, tedy Ministerstva školství, které však s týmem spolupracovalo, tento nový Rámec kompetencí schválilo a představilo na „Národní konferenci“ po dvouleté spolupráci, dne 13. října 2023, kde ministr školství Mikuláš Bek prohlásil: „Společná vize kvality přípravy učitelů v České republice doposud chyběla.“ (s. 3) Národní konferenci předcházelo zveřejnění verze Rámce, 3. 3. 2023 a sloužilo k veřejnému připomínkování. Dokument mohl např. pomocí online formuláře připomínkovat každý až do 16. 4. 2023. Prováděly se analýzy předchozí koncepce na vysokých školách. Všechny připomínky byly zpracovány a jsou součástí zkvalitnění tohoto dokumentu, který má vést k celkovému sjednocení v přípravě učitelů ve všech fakultách na našem území. Výsledek je shoda na tom, co je cílem učitelské přípravy a kam směřuje.

Kompetenční Rámec absolventa a absolventky učitelství, je zaměřený na celkem šest oblastí, které jsou během příprav postupně rozvíjeny. Jedná se o oblasti:

- vyučovaných oborů a zprostředkování svých znalostí žákům;
- plánování, vedení a reflexe výuky;
- prostředí pro učení;
- hodnocení a zpětná vazba;
- kolegiální a profesní spolupráce;
- sebepojetí, etika a rozvoj, a osmnáct kompetencí jak oborových a výuky, tak pedagogiky, psychologie, spolupráce a profesního i osobního rozvoje.

Každá kompetence je rozpracována do dílčích bodů pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Je důležité zmínit, že není obecným kompetenčním profilem učitele a učitelky, ale pouze popisem určitého vybavení absolventa a absolventky učitelství pro další uplatnění ve své praxi začínajícího učitele tzn. během adaptačního období a další profesní kariéry.

Rámec je prvotně zaměřen na profesní přípravu přímo ve výuce budoucích učitelů na fakultách a pedagogických praxích ve školách, kdy s ním pracují provázející učitelé, což je důležité pro zpětnou vazbu a vzájemnou spolupráci s vysokoškolskými vzdělavateli k vyhodnocování kvality v praxi. Je návodem pro vzdělavatele, jak změny uplatnit přímo ve vzdělávání budoucích učitelů a seznamovat je s novým Rámcem v každodenním používání. Ke splnění je zapotřebí, aby se absolvent dokázal sám autonomně rozvíjet a orientovat ve své profesi a tím postupně získával přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro budoucí výuku a vzdělávání svých žáků.

Oblast 5.2, Kompetence „Profesní spolupráce“ nového Rámce se shodují s obsahem diplomové práce, proto je uveden stručný náhled. Přehledně je v Rámcu uvedena struktura změn v souvislosti spolupráce učitele s rodiči a širšího okolí školy. V první fázi, která je zaměřena na čerstvého absolventa a využití jeho dovedností s důrazem na komunikaci s rodiči a jejich partnerské zapojení ke spolupráci. Druhá fáze, popisuje začínajícího učitele, jako iniciátora spolupráce s rodinou ve škole i širším okruhu školy. Zároveň jsou uvedena pravidla vzájemné, efektivní komunikace s rodiči, která vedou především k všestranné podpoře vzdělávání a rozvoji jejich dětí. Důležitá kompetence je rozpoznat situaci, kdy podpora rodičů žáka chybí, usilovat v takovém případě o podporu vedení školy k vyřešení jeho problému, např. chybějící pomůcky k vyučování. V poslední úrovni zkušeného učitele dochází k zapojení expertů a externích příležitostí z praxe.

Závěrem je třeba dodat, že obor primární pedagogiky prošel od r. 1989 velkým vývojem, který neustále pokračuje. Pro začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ je to výzva, musí obsáhnout znalosti a dovednosti z více předmětů. Velkým posunem v rámci regionálního školství (MŠ, ZŠ a SŠ) je legislativní zakotvení pozice uvádějícího učitele, pro zkvalitnění praxí a propojení přípravy budoucích učitelů a samotných škol a je nyní pilotován v rámci pokusného ověřování od 1.1. 2024, což doposud chybělo.

1.5 Začínající učitel

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2003) je začínající učitel definován jako pedagogicky způsobilá osoba, která absolvovala potřebné vzdělání bez potřebné zkušenosti (pedagogické praxe) a je na úplném začátku své profesní dráhy učitele. Je to tedy učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a nastoupil do praxe.

Nástupem do konkrétní školy začíná nacházet sám sebe, začíná uplatňovat teoretické znalosti a částečné zkušenosti z praxe, přičemž rozhodující je jeho profesní start.

Učitelská profese se vyznačuje tím, že se od ostatních liší následujícími příklady. Ze svého okolí známe, že u většiny profesí je začátečník postupně zaučován zkušenějšími kolegy, což u učitelství až na výjimky není. Učitel má od začátku plnou odpovědnost a ve své třídě stojí před žáky sám. Kalhous & Horák (1996) potvrzují, že během výzkumu roku 1985 měli začínající učitelé při nástupu do profese k dispozici svého zavádějícího učitele, který jim pomáhal nejen v oblastech vzdělávacích ale i metodických. V současné době si z různých důvodů musí začínající učitelé poradit většinou sami, neboť zavádějící učitel není podmínkou, kterou by základní školy museli akceptovat. Při svém nástupu do základní školy se začínající učitel musí připravit na několik zásadních změn. Jedná se například o plnou zodpovědnost o žáky ve třídě, musí plánovat vzdělávací činnosti, zvládat administrativu a nepodléhat stresu.

Dytrtová & Krhutová (2009) uvádí, že místo pomoci jsou začínající učitelé často kritizováni ze strany vedení škol za nedostatečné pedagogické dovednosti a nepřipravenost pro práci ve škole. Průcha (2002) doplňuje, že podmínky na všech školách nejsou stejné. Jsou školy, kde podpora v osobě uvádějícího učitele chybí a pro začínajícího učitele to může znamenat tzv. „profesní náraz“.

Z předchozích tezí a stručně vyjádřených myšlenek a tvrzení odborníků vyplývá, že by měli učitelé více komunikovat s ostatními kolegy a na základě toho i spolupracovat. Zkušenosti učitelé ve srovnání se začínajícími učiteli mají již vyhraněný styl vyučování, což začínající učitel postrádá. Začínající učitel se musí snažit navázat a rozvíjet spolupráci s kolegy, ale ani to někdy není snadné. Učitelé většinu času tráví ve třídě se žáky a na vzájemné setkání s učiteli nezbývá čas. (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 20)

Průcha et al. (2003) uvádí, že „časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele. Obvykle se stanovuje období prvních 5 let profesní praxe.“ (s. 306)

Nástupem do práce začínající učitel pozná, jak je psychicky vybavený. Musí pracovat především na své osobnosti, vlastních poznání a hledání svého stylu vyučování. Objevování

podmínek může být pozitivní i negativní. Záleží na osobnosti a na situaci ve škole, jak uplatní kompetence, nebo ustojí nepříznivé vztahy. A také na tom, jak budoucí kolegové a vedení školy začínajícího učitele podpoří.

Závěrem této kapitoly je potřeba dodat, že osobnost učitele není hlavním tématem diplomové práce. Učitel je však stěžejní osobností ve vztahu k žákům i rodičům a hlavním aktérem jejich spolupráce. Proto byl uveden soubor vědomostí, postojů a hodnot, vztahující se jak ke stránce obsahové a soubor kompetencí a osobnosti, které jsou potřebné nejen k učení, ale jsou i neodmyslitelnou součástí v komunikaci, vztahu k rodině žáků a jejich spolupráci. Snahou bylo vytvořit přehled, co dnešní učitel musí umět na základě teoretických znalostí. Podle Heluse (2009) musí mít učitel profesní základ, lásku k dětem, odvahu rozhodovat ve prospěch dítěte a důvěru rodičů.

1.6 Typologie učitelů

Učitele je možné rozlišit podle několika kategorií, které ovlivňují vzdělávací proces žáka. Podle Průchy (2002) lze učitelskou profesi rozlišit nejzákladnější typologií, podle druhu a stupně škol (MŠ, ZŠ 1. a 2. stupně, SŠ atd.) Toto rozlišení lze dále přesněji specifikovat podle vyučovacích předmětů také na skupinu učitelů tzv. „univerzalistů,“ kteří vyučují všechny předměty na prvním stupni školy a učitelů, kteří se specializují na jednotlivé předměty.

Typologie osobnosti učitele může také vycházet i z různých stylů práce učitele. Dyrťová & Krhutová (2009) uvádí typologii, jako popis profesní stránky osobnosti učitele. Vyučovací styl učitele posuzují podle toho, jaké používá metody při vyučování, jak vnímá žáka, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Podle těchto kritérií uvádějí tři kategorie:

- a) manažerský styl – se vyznačuje efektivitou, učitel vede žáky k lepší výkonnosti, povzbuzuje žáky k učení systematickou organizací a správnou zpětnou vazbou;
- b) facilitační styl – je zaměřen na žáky, učitel vnímá jejich potřeby a zájmy a podle toho klade důraz na usnadnění procesu učení;
- c) pragmatický styl – je zaměřen na cíle a dosažení znalostí, učitel vychází ze zájmů dítěte, upřednostňuje společné řešení problémů v učení, vychází

z poznatků praktického, profesního i osobního života. Kromě procesů učení, jsou zdůrazněny i výsledky vzdělávání.

Záleží na učiteli, který z vyučovacích stylů si zvolí, cílem je volit takový postup učení, který dovede žáka k jeho úspěchu. Janderková (2019) uvádí, že každý učitel je svébytnou osobností, a i přesto je možné u určitých skupin najít společné rysy. Uvádí, že takové dělení je poměrně zjednodušující, ale může být užitečné pro analýzu příčin pedagogických úspěchů nebo neúspěchů. Jedná se o:

- a) logotropi – jsou to učitelé, kteří se zaměřují na učivo a vědomosti žáků;
- b) paidotropi – učitelé, kteří se zaměřují na žáky, jejich rozvoj osobnosti a výchovu.

Při určování typu učitele se přihlíží k jeho charakteristickým vlastnostem, zdali je schopen se vcítit do druhého člověka, jakou má ve třídě autoritu (zda si zakládá na oblibě, nebo odstupu). Hlavním a důležitým bodem je dobře poznat své žáky, neboť každý žák je jiný a podle toho zvolit vhodný přístup. (s. 56)

2 Komunikace

Dobrý vztah učitele mezi školou a rodinou není samozřejmostí, a vyžaduje oboustranný zájem. Nejdůležitějšími prvky, které vedou k vzájemné spolupráci, jsou důvěra, respekt a odpovědnost obou stran. Aby byla komunikace efektivní, musí být pravdivá, pravidelná a srozumitelná. Takový základ vede ke konstruktivnímu řešení a vzájemné dohodě.

Cílem každé komunikace by mělo být vzájemné pochopení a ochota příjemce obsah sdělení přijmout. Vhodnou komunikací a poskytováním pravdivých informací mezi školou a rodiči je možné dosáhnout zapojení rodičů do různých procesů školy. Než k takové spolupráci dojde musí učitelé často překonat nezájem rodičů. Tento nezájem musí umět překonat a vhodným způsobem vysvětlit rodičům jaké pozitivní výhody tato spolupráce přinese jejich dětem. Učitel se musí naučit jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a různého vzdělání, což je pro začínající učitele velmi náročné. Důležitou vlastností učitele je ochota s nimi spolupracovat a vytvořit takové prostředí, kde budou obě strany otevřeně a vstřícně komunikovat.

Komunikace se stala důležitou součástí života každého z nás a je předpokladem k vzájemné spolupráci, neboť pomocí komunikace dokážeme naslouchat a porozumět druhým. Podobně i latinský ekvivalent „communicare est multum dare – komunikovat znamená mnoho dát“, lze chápat jako prvotní podnět jakékoliv spolupráce. (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 15) Podle Heluse (2009) je komunikace součástí procesů vzájemné interakce lidí, kteří na sebe reagují. Jejím účelem je jakákoliv komunikační výměna, která má za úkol splnit jednu nebo více funkcí. (Vybíral, 2009)

Lze ji také vyjádřit jako soubor dorozumívacích prostředků, pomocí nichž lidé navazují styk mezi sebou, aby si mohli předávat zkušenosti, učili se společenským zásadám a chování. Je tedy základem sociálního dění, jehož součástí je každý jedinec, který uplatňuje své vyjadřovací schopnosti, názory, myšlenky, emoce, city apod. „Člověk se stává člověkem především tím, že rozumí sociálním podnětům, že sám dává svému chování sociální význam.“ (Vališová, 1992, s. 34)

Při komunikaci můžeme rozlišovat několik základních skupin komunikačních kanálů, např. sociální komunikace, verbální a neverbální komunikace.

2.1 Sociální komunikace

Pro sociální komunikaci je důležité porozumět chování a projevům jiných lidí. Zároveň je důležité umět přizpůsobovat své chování druhým.

„Důležitou součástí sociální interakce je sociální komunikace neboli výměna informací mezi lidmi. Patří sem nejrůznější slovní sdělování jednoho člověka druhému, která umožňují dobře vykonávat společnou činnost, předávat si zkušenosti, ale také vybízejí druhého člověka k určitému slovnímu chování a jednání.“ (Čáp, 1993, s. 35) Člověk může vykonávat jak samostatnou činnost, tak společnou činnost. Sociální psychologie má pro společnou činnost termín „sociální styk“.

V učitelské praxi vykonává učitel činnost, kterou by žák sám nezvládl. Společnou činností se učitelé a žáci vzájemně poznávají, působí jeden na druhého. Dochází tak k sociální interakci, kde je hlavním cílem vzájemné porozumění.

Sociální komunikaci lze rozdělit na stranu formální, tedy jakým způsobem své sdělení druhému člověku sdělujeme a stranu obsahovou, kdy se jedná o samotný obsah sdělení. (Mareš & Křivohlavý, 1995) Toto sdělení se skrze sociální komunikaci předává způsobem verbálním a neverbálním.

2.2 Verbální a neverbální komunikace

Verbální neboli slovní komunikace zahrnuje zvukovou i psanou formu řeči, pomocí které dochází k výměně informací v širším pojetí. (Mareš & Křivohlavý, 1995). Nelešovská (2005) uvádí fáze verbální komunikace, které se pravidelně vyskytují v pedagogickém procesu. Prvně se jedná o záměr sdělit informaci, tento záměr následně přechází ke slovní formulaci a vlastnímu sdělení adresátovi, který tuto informaci převezme a zpracuje.

S verbální komunikací úzce souvisí komunikace paraverbální při které používáme sílu, barvu hlasu, také jakým tónem mluvíme a jaký důraz na slova klademe. Důležitá je i rychlost řeči, aby byla srozumitelná atd. (Helus, 2009)

Za nonverbální též mimoslovní chápeme takovou komunikaci, která zahrnuje všechny prostředky neslovního původu. (Klenková, 2006). Nelešovská (2005) upozorňuje, že se jedná o celý komplex (nonverbálních) signálů. Rozumíme tím neverbální prostředky, které verbální komunikaci doprovázejí. Mareš & Křivohlavý (1995) uvádí osm základních

nonverbálních způsobů, se kterými se v odborné literatuře můžeme setkat: pohledy očí, pohyb v obličeji, pohyby celého těla, pohyby rukou, tělesný kontakt, osobní prostor při komunikaci, blízkost nebo odstup a také styl oblékání. Vybíral (2009) doplňuje další možnosti těchto způsobů, například je možné sledovat stanovení délky odmlčení během komunikace, nebo zkoumat mimiku v horní i dolní části obličeje. Přiklání se k názoru, že více než slovy je možné posluchače ovlivnit neverbálním projevem. Jedná se o sympatie, které je možné získat i mimoslovně, zájmem o druhou osobu, nebo empatii.

2.3 Pedagogická komunikace

Mareš & Křivohlavý (1995) popisují pedagogickou komunikaci jako zvláštní případ sociální komunikace, která má za cíl sledovat pedagogické cíle a plnit určité pedagogické funkce. Jedná se tedy o dvousměrnou komunikaci, která probíhá při procesech vzdělávání a výchovy.

Pedagogická komunikace probíhá v prostředí školní třídy a může se jednat o naprogramovanou komunikaci, kterou lze promyslet předem a detailně připravit. Bejdáková et al. (2018) doporučuje připravit si jasnou předlohu komunikace, která učiteli odpoví na následující body: cíl komunikace, co potřebuji prokonzultovat; který komunikační kanál zvolím; které informace potřebuji vědět před komunikací.

V ojedinělých případech se také může jednat o nepřipravenou komunikaci, kde se jedná o emocionální situaci, kterou učitel nepředpokládal a musí být připraven pomáhat dětem zvládat emoční problémy nebo problémy výchovné.

Mareš & Křivohlavý (1995) uvádí, že tento typ komunikace zpravidla probíhá mezi dvěma skupinami účastníků – učitelé, školní třída (vychovávatel) a žák, skupina žáků (vychovávaný). Vališová (1992) dodává, že za určitých pravidel probíhá z velké části uvnitř školy, může však probíhat i v domácím prostředí v průběhu přípravy na výuku, během níž dochází k dialogu s rodiči nebo sourozenci. Dále také uvádí několik pravidel, podle nichž by se měl dialog mezi dospělými a dětmi odehrávat:

- 1) pojímejte oponenta nikoliv jako nepřítel, ale jako partnera při hledání pravdy;
- 2) snažte se druhému porozumět;
- 3) tvrzení bez věcných důkazů nevydávejte za argument;

- 4) neutíkejte od témat;
- 5) nesnažte se mít za každou cenu poslední slovo;
- 6) nesnižujte osobní důstojnost druhé strany v dialogu;
- 7) nezapomínejte, že dialog vyžaduje kázeň;
- 8) nezaměňujte dialog s monologem.

Když se na tato pravidla více zaměříme, zjistíme, že jsou pravidlem, které využijeme při komunikaci s rodiči dítěte. Pokud má být vzájemná spolupráce efektivní, nelze rodiče považovat za nepřítel, neboť jsou účastníky konstruktivního řešení. Během dialogu s rodičem je důležité naslouchat, věcně reagovat, a naopak hledat společná řešení. V průběhu rozhovoru by obě strany měly ovládat své emoce, mít dostatečný čas a prostor pro vlastní vyjádření. Zároveň by měl dialog probíhat v příjemném prostředí, bez výtek a vzájemného ponižování.

Jak bylo výše uvedeno, vlastnosti člověka a jeho verbální i neverbální projevy ovlivňují naši lidskou komunikaci a naše vnímání druhých. Často si ani neuvědomujeme, jak to ovlivňuje naše postoje. Více vnímáme ty vlastnosti, které se od našich vlastností odlišují, a dáváme je do popředí, což vede k neobjektivnímu úsudku. Takový způsob komunikace je asertivní. „Asertivita je způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně, otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje jak pozitivní, tak i negativní podoby.“ (Vališová, 1992, s. 11)

Rodiče jsou v životě dítěte nejdůležitějšími osobami, proto je pro každého učitele důležité umět s nimi komunikovat. V této kapitole byly uvedeny principy komunikace, různých autorů, které lze uplatnit při komunikaci s rodiči svého žáka a propojit tak rodinu se školou.

3 Spolupráce rodiny a školy

3.1 Vývoj spolupráce

Základní škola na našem území zasahuje do vzdělání dětí, od dávné minulosti, zavedením povinné školní docházky. Vznik vzdělávání učitelů primárních škol souvisí již s reformami Marie Terezie, z jejichž základů se dá vycházet. První instituce učitelů poskytovaly jen omezené učivo základní školy.

V současné době dochází k přelomovým reformám. Před rokem 1989 se pracovalo ve škole podle jednotných předepsaných norem. Do chodu školy neměli rodiče možnost zasahovat a škola to po nich ani nevyžadovala. O výchovu dítěte se tak jednalo zcela odděleně. Postavení rodičů vzhledem ke škole a pohled na vzájemnou spolupráci se v devadesátých letech minulého století výrazně změnil. Společnost si uvědomila důležitost změn ve vzdělávání učitelů a vzdělávacích programech. Šlo o zásadní změny v koncepci, cílech, obsahu a metodách výuky i hodnocení studentů.

Stále však kompetentní osoby a experti nacházejí nedostatky z minulé doby, neboť přetrvávají předsudky rodičů vůči škole i učitelům. Polechová (2005) určité nedostatky vidí v tom, že „dodnes rodiče školu často vnímají jako autoritu, která nemá zájem o komunikaci s rodiči a jejím cílem je poukazovat pouze na prohřešky jejich dětí.“ (s. 14).

Čapek (2013) ve své publikaci na základě vlastního výzkumu, a vlastních praktických zkušeností, upozorňuje na to, že ač je spolupráce rodičů a učitelů důležitá, je jí dosud věnováno málo pozornosti. Uvádí, že je stále mnoho škol, kde je využívána pouze komunikace a spolupráce se opomíjí. Upozorňuje na to, že aktivita zapojit rodiče ke spolupráci se školou chybí a rodiče jsou vyzýváni k aktivitě pouze tehdy, když škola nebo učitel rozhodnou o nutnosti návštěvy. Z takových zkušeností je potřeba vycházet a neopakovat chyby minulosti.

Výše uvedení autoři na základě svých výzkumných poznatků vyjadřují nespokojenost s pomalým vývojem některých škol. Uvádějí, že současná škola vytváří dostatek příležitostí, při kterých je možné vzájemné vztahy a spolupráci mezi školou a rodiči posílit. Každá škola prochází určitým vývojem a má určitá specifika. V současné době společné pro všechny

školy však je, udržovat dobré partnerské vztahy s rodiči a být dobrým učitelem jejich dětí v pozitivním sociálním klimatu.

3.2 Význam rodiny

Pod pojmem rodina si představíme společenství, kde se dítě narodí. Tato skupina lidí vytváří prostředí, ve kterém si dítě osvojuje primární dovednosti tím, že je zapojováno do společných činností rodiny. Prostor rodiny ovlivňuje dítě také ve vztazích, což má vliv na jeho chápání mladší i starší generace a je i počátkem jeho vzájemné komunikace. „Pro žáka není důležitější prostředí, než je rodina, rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv, nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování.“ (Čapek, 2013, s. 13)

Toto nejbližší společenství je prvotním zdrojem uspokojování potřeb dítěte a celkový vliv rodiny se odráží na jeho vývoji a osobnosti. „Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré a trpělivé vyslechnutí, radu a pomoc, je útočištěm v situacích životní bezradnosti.“ (Helus, 2015, s. 222)

3.3 Typologie rodin

Výše uvedené citace potvrzují, jak důležitá je rodina pro rozvoj dítěte v ideální podobě. V reálném životě však do rodin zasahují různé problémy. Většinou se jedná o problémy, které rodina dokáže během určité doby vhodně vyřešit. Jsou však rodiny, které své problémy řeší obtížně, nebo je nedokáží vyřešit vůbec. Řešení problémů má velký vliv na příznivý či nepříznivý vývoj dětí a celkovou atmosféru rodiny.

Helus (2015) uvádí rozdělení z hlediska funkčnosti rodiny:

- 1) rodiny stabilizovaně funkční, spolehlivě zajišťují svým dětem kvalitní socializační podmínky, jak bylo uvedeno v úvodní části, jedná se o funkční domov, kde rodina splňuje všechny předpoklady pro dobrý vývoj dítěte;
- 2) funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy. Tyto problémy dokáže rodina vždy vhodně vyřešit. Řešení problému často rodinu ještě posílí. Problémům se v budoucnu buď vyvarují nebo najdou opět řešení;

- 3) rodiny problémové. Zde nejde jenom o to, že rodina má problémy, ale má problémy i s plněním jejich funkcí. Rodina často hledá pomoc i mimo rodinu. Přesto je výsledek jen dočasný a konflikty vedou k rozpadu rodiny;
- 4) rodiny dysfunkční. Některé z funkcí rodiny jsou vážně a dlouhodobě narušeny natolik, že jsou ohroženy děti. V takovém případě zasahují vnější instituce, ale rodina není schopna se řídit jejich radami. Většinou se jedná o rodiny postižené krizemi, například důsledkem bývá malý finanční příjem, alkohol apod.;
- 5) rodina afunkční. Rodina neplní vůči dítěti svůj účel a tím dítě vyloženě ohrožuje. V takovém případě rodina naprosto ztratila svůj význam a funkci. V takovém případě nemá smysl hledat nápravu a je nutné hledat řešení mimo rodinu;

Helus (2015) dále také uvádí charakteristiky rozdělení problémových rodin podle nejčastějších typů:

- 1) nezralá rodina – většinou se jedná o mladé lidi, kteří jsou příchodem dítěte zaskočeni a jejich nezkušenost může být překážkou. Jsou však možnosti, kdy učitel primární školy může v takovém případě pomoci radou, co jejich dítě potřebuje a vzbudit tak větší zájem rodičů o dítě;
- 2) přetížená rodina – jedná se o rodinu se zájmem o výchovu s dobrým materiálním zázemím dítěte, a přesto jde o problémovou rodinu z různých důvodů, např. přetíženost jednoho nebo obou rodičů v práci. Většinou jde o problémy, které rodina po určité době zvládne vyřešit. V případě, že se taková situace projeví na změně chování žáka, se učitel svojí pomocí snaží toto kritické období žáka překonat;
- 3) ambiciózní rodina – rodiče dávají přednost seberealizaci na úkor rozvoje osobnosti jejich dětí. Děti na jedné straně jsou hýčkané a mají vysoké materiální zázemí, na druhé straně žijí na okraji jejich zájmu a citových potřeb;
- 4) perfekcionistická rodina – rodiče kladou na své dítě vysoké nároky, formou nátlaku jej přesvědčují, aby podávalo ve všem nejlepší výkony bez ohledu, co jejich dítě může dokázat. To však vede u dítěte ke ztrátě sebejistoty a vážnému ohrožení vývoje;
- 5) autoritářská rodina – v takovém případě rodiče jednají s dítětem na základě příkazů a zákazů, aniž by přihlíželi k tomu, že potlačují rozvoj samostatného rozhodování

- dítěte. Hrozí nebezpečí v tom, že dítě nemá prostor, aby mohlo o sobě rozhodovat, a tím postrádá i vlastní zodpovědnost;
- 6) rozmazlující rodina – rodiče se snaží vždy vyhovět přáním dítěte, což často vede ke ztrátě samostatně řešit problémy. Dítě tak postrádá schopnost poznat svůj pokus – omyl, což vede k ukřivděnosti jak dítěte, tak rodičů. Z tohoto důvodu se tak rodiče často dostávají do problému s učitelem;
 - 7) nadměrně liberální a improvizující rodina – jedná se o rodinu, která dítěti neurčuje žádná pravidla, nemá žádné společné výchovné cíle a netrvá na jejich dosažení. Takové dítě snadno podlehne pohodlí bez cílevědomosti a v horším případě k asociálnímu chování;
 - 8) odkládací rodina – většinou se jedná o rodiče, kteří dávají přednost svým životním plánům, nebo rodiče, kteří se nacházející v životní krizi a mají tendenci upřednostňovat sebe. Svě děti tak svěřují jiným osobám např. prarodičům, rodinným příslušníkům. V případě, kdy dítě je často svěřováno do péče cizích lidí, začíná postrádat sounáležitost rodiny, domova a dochází k citovému odcizení nebo strádání;
 - 9) disociovaná rodina – rodiče nevytváří důležité vztahy v rodině nebo ve svém okolí. Rodina se izoluje od vnějšího prostředí a žije bez kontaktu s příbuznými a přáteli. Pro učitele je náročné začlenit dítě z takové rodiny do kolektivu třídy.

Uvedeny jsou různé přístupy rodin, se kterými se učitel během své praxe může setkat. Problémové rodiny většinou odmítají vzájemnou spolupráci, v důsledku toho je pro učitele obtížné najít cestu k dítěti v jeho nelehké situaci.

Většina rodičů při komunikaci s učitelem o problémech v rodině nerada hovoří. Učitel v každém případě musí respektovat soukromí rodiny, je však žádoucí, aby se obě strany informovaly ve prospěch dítěte. V případě, kdy učitel pozná bezvýhodnou situaci, je vhodné začít spolupracovat s dalšími odborníky, které v případě potřeby může rodičům doporučit.

3.4 Práva rodičů ve vztahu ke škole

Vztah mezi školou a rodinou prošel v České republice změnami, které jsou zapsány v oficiálních dokumentech. Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) se vztahuje k budování vztahů školy s rodinou a rozšiřuje práva rodičů mimo jiné i k spolurozhodování o dění ve škole.

Než dojde k vzájemné spolupráci rodičů a učitelů, je prvním úkolem rodičů vybrat pro své dítě vhodnou školu. Rodiče v současné době už vědí, že školy nejsou stejné, liší se přístupem k dětem i metodami výuky, do kterých mají velmi malou možnost zasahovat. Ovšem mají právo svobodného výběru školy, čemuž věnují velkou pozornost. Využívají této možnosti a navštěvují základní školy během vyčleněných dnů otevřených dveří.

Den otevřených dveří je akce, která je realizovaná školami, zejména z důvodu prezentace školy pro rodiče možných budoucích žáků. Rodiče zde získají důležité informace, mají o akci velký zájem a svého práva využívají. Zajímají se o vzdělávací program, jaká je možnost kroužků pro jejich děti, jestli hodnotí škola známkami či slovně. Některé školy umožňují i přístup do hodin, aby měli rodiče možnost vidět, jak učitelé komunikují s dětmi. Během těchto dnů se škola plně otevírá široké veřejnosti a snaží se prezentovat její běžný chod. Rodič má tak příležitost prohlédnout si budovu školy, třídy, seznámit se s učiteli a jiné, má tak jedinečnou možnost poznat kvalitu vybrané školy. (Čapek, 2013)

3.5 Vzájemná spolupráce rodičů a učitelů

S rodinou působí na dítě okolní sociální prostředí a všechny instituce, které s rodiči navštíví. Zejména se jedná o mateřskou školu a základní školu. Obě tyto instituce mají vliv na vývoj dítěte. Rodina se stává důležitou součástí vzdělávacího procesu, a proto je důležité s rodinou dítěte spolupracovat a komunikovat.

Spolupráce je určitá součinnost, při které vzniká spojitost mezi dvěma stranami. Učitelem na jedné straně a rodiči žáka na straně druhé, kdy obě strany směřují k tomu, aby jejich vzájemná spolupráce byla prospěšná pro žáka. Vztahy mezi školou, učitelem a rodinou se utvářejí postupně. Dobrým předpokladem je ochota spolupracovat. Pěstování partnerských vztahů vyžaduje oboustrannou efektivní komunikaci. Hlavním základem úspěchu spolupráce jsou komunikativní schopnosti učitele.

Následující podkapitoly obsahují inspirující podněty odborníků, kteří se věnují této tématice. Pomocí různých analýz objevují určité rozpory v přístupu učitelů a rodičů z hlediska spolupráce a míry zodpovědnosti. Je důležité také upozornit na to, že velmi podstatný vliv pro adaptaci dítěte ve škole má předškolní výchova. Mateřské školy vytvářejí první adaptační prostředí v přechodu z domácího prostředí do školního. Dochází zde k úzké

spolupráci s rodinou kde „celý adaptační proces by měl probíhat velmi citlivě s ohledem na individualitu dítěte.“ Tato zkušenost je první zkušeností školy a rodičů v procesu vzdělávání jejich dítěte. (Bejdáková et al., 2018, s. 92) Střechová dále doplňuje, že tento „edukační proces je základ celoživotního vzdělávání a vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.“ (In Bejdáková et al., 2018, s. 22) Proto je důležité stanovit skutečnosti, které budou mít významný vliv na kvalitu spolupráce, jak v předškolním vzdělávání, tak v následujícím studiu. Za velice přínosnou proto považují vzájemnou spolupráci mateřských škol se základní školou. Tato spolupráce, zahrnující předávání zkušeností a poznatků učitelek z mateřských škol kolegyním z prvních tříd, umožní plynulejší přechod do základního vzdělání. Střechová dále uvádí několik faktorů, které mají pozitivní vliv na spolupráci a měly by být vytvořeny na takové úrovni, aby tato spolupráce byla prospěšná pro všechny zúčastněné. Jedná se o oboustranný zájem, odhodlání ke spolupráci, motivaci, kolegiální přístup pedagoga a vedení školy, kreativita, vzájemná výměna informací, vytváření pozitivního klimatu vztahů. (In Bejdáková et al., 2018)

Z textu vyplývá, že škola, učitelé, domov žáka a rodina jsou neoddělitelně propojeny na další řadu let, je proto v zájmu všech, a hlavně v zájmu zdravého rozvoje dětí, vytvářet podmínky pro kvalitní spolupráci a pravidelnou komunikaci. Kočková (1958), již v předešlé době chápala, že spolupráci s rodiči nesmíme chápat „jako izolovaný úsek, ale jako organickou část práce školy“ (s.126) a upozorňovala na to, „zda bude tato spolupráce aktivní či pasivní rozhoduje vzájemná kooperace těchto dvou stran.“ Kočková vedle termínu spolupráce, použila pojem kooperace. Podle Pohnětalové (2015, s. 10) je „kooperace vnímána jako vyšší stupeň spolupráce, v průběhu, které dochází k součinnosti a aktivnímu spolupůsobení všech.“

Rymešová & Žáková (1993, s. 47) již od počátku změn ve školství, vidí spolupráci rodiny a školy jako příležitost k vytvoření těch nejlepších podmínek pro osobní rozvoj dítěte. Poukazují na to, že s „dítětem je škola přítomna v jejich domově a jejich domov je přítomen ve škole.“ Z domova dítě přináší buď přirozenou poslušnost, nebo opačný návyk, neposlušnost, který se projeví v nerespektování učitele jako autority s narušováním kolektivní práce. Jakékoliv napětí, nedůvěra nebo konflikty mezi školou a rodinou znamenávají především dítě. Proto by v zájmu dítěte měla škola i rodina spolupracovat.

Porter (2008) má zajímavý názor, uvádí, že cílem rodičů není chovat se jako učitelé a hlídat, zda jejich děti plní domácí úkoly, zda jsou připraveni na následující den vzdělávání nebo řešit problémy, které vznikají ve škole, natož je za to trestat. Hlavní poslání rodičů vidí především v roli „být rodičem dítěte.“

Čapek (2013) považuje kooperaci s učitelem, školou, rodiči a dětmi za velmi důležitou. Přesto hodnotí rozvoj některých škol a spolupráci jako nedostatečný. Podivuje se nad tím, že v přechodu na moderní školství, kdy je nutné provádět nová opatření a změny, jsou stále v řadě škol aktivně podporovány staré tradiční postupy na úkor aktivit, které slouží k větší spolupráci s rodiči. Podle jeho názoru „moderní škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství.“ (s. 15) Zároveň apeluje na ochotu rodičů spolupracovat ve prospěch svých dětí, neboť právě rodiče mohou novým přístupem ke škole značně přispět k úspěchu svého dítěte tím, že se budou o školu zajímat a spolupracovat s ní.

Tim Elmore (2013) proto uvádí několik způsobů, které mohou podpořit vzájemnou spolupráci učitelů a rodičů.

- a) Pro seznámení a ujasnění problému nabádá k tomu, aby škola uspořádala informační schůzi pro rodiče, na které vedení školy vysvětlí způsoby kooperace. Takovou aktivitu vidí jako způsob, který předchází problémům, které mohou vzniknout během školního roku.
- b) Upřímností mohou rodiče získat od dobře připravených učitelů dostatek pravdivých informací k uvědomění si, že jejich dítěti ve škole vzroste jeho osobnost, osvojí si správné návyky a převezme odpovědnost za vlastní činy.
- c) Pravidelnou komunikaci a osobní setkání je vhodné podpořit informačními zdroji (např. letáky, články)

Souhrn těchto doporučení je návod k následování a vedou ke splnění očekávání rodičů i učitelů. K učitelům je potřeba přistupovat jako k fundovaným odborníkům, důvěřovat jim a zároveň rodičům neupírat právo na výchovu.

3.6 Druhy spolupráce

Pokud však rodiče nejsou součástí dění ve škole přijímají informace týkající se jejich dítěte pouze z třídní nástěnky, webové stránky nebo e-mailové zprávy, tehdy se jedná o spolupráci pasivní. Spolupráce se v takovém případě týká jen jejich dítěte s učitelem a rodič s učitelem komunikuje zcela výjimečně. Tento pasivní typ spolupráce lze vhodnou motivací a vzájemnou komunikací s rodiči přeměnit ve spolupráci aktivní a vytvořit tak přátelský, partnerský tým, ve kterém je žák hlavním aktérem. (Čapek, 2013)

Během aktivní spolupráce rodičů se ve škole vytváří příjemná atmosféra pro všechny zúčastněné, která posiluje vzájemnou důvěru, povzbuzuje děti na jejich cestě vzdělávání a také pomáhá odbourávat strach i předsudky. (Čapek et al., 2017)

Pasivní typ spolupráce hodnotí Průcha (2015) jako realitu vztahů mezi školou a rodiči zapříčiněnou pomalým vývojem, kde vztahy mezi rodiči a školou spíše stagnují, než aby byly více intenzivní. Tato skutečnost stagnace a její příčiny byly zjištěny rozsáhlým výzkumem Rabušicové a Pola z roku 1996, kde sledovali proměny školy a její spolupráce s rodiči, kdy bylo prokázáno, že jen v málo školách pracují například tzv. rady škol, ačkoli zákon pravomocně umožňuje např. schvalovat školní řád, vyjadřovat se k vzdělávacím výsledkům atd. Na druhé straně bylo zjištěno, že existují školy, a to jak mateřské, tak základní i střední u kterých intenzivní spolupráce s rodiči dospěla k vzájemné spolupráci a spokojenosti obou stran. Průcha (2015) dále uvádí, že tento nedostatek spolupráce mezi školou a rodiči se pokusila objasnit Rabušicová a kol., sestavením speciálního dotazníku, kde byly uvedeny názory, rodičů, ředitelů mateřských a základních škol na vzájemnou spolupráci a aktivity. Zajímavým a překvapujícím bylo následující zjištění, že „Nadprůměrné množství komunikačních a jiných aktivit školy k rodičům ještě nezaručuje spokojenost se spoluprací.“ Důležitějším faktorem spokojenosti je „postojové a názorové klima dané školy.“ Hlavním ukazatelem pro spokojenost rodičů se ukázalo i to, zda jsou rodiče školou vnímáni jako partneři a zákazníci. Většina rodičů inklinovala k roli zákazníka a volili školu podle toho jaký jim poskytne komfort před volbou spolupráce. To se projevilo především u vyšších ročníků škol. Naopak větší zájem o spolupráci byl u rodičů na primárním stupni školy. (In Průcha, 2015, s. 176)

Pol & Rabušicová (1997) doporučují následující body interakce ve vztahu mezi školou a rodinou:

- 1) vítání a přijímání rodičů po celou dobu školní docházky, která napomáhá k tvorbě přátelské atmosféry;
- 2) dvousměrná písemná zpráva – minimálně dvakrát ročně by škola měla písemně informovat rodiče o dítěti. Zpráva by měla obsahovat úsek, kde se rodiče sami vyjádří a toto vyjádření předají zpět škole;
- 3) individuální konzultace – staví na předchozích písemných zprávách a měly by být organizovány alespoň dvakrát do roka;
- 4) pololetní rodičovské schůzky – mají za úkol informovat rodiče o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu pomoci. Konat by se měly minimálně dvakrát do roka;
- 5) sdružení rodičů – vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli;
- 6) rada školy – rodiče v ní musí být zastoupeni, se sdružením rodičů se vzájemně podporují;
- 7) školní publikace – např. pravidelné vydávání časopisu nebo letáku, který průběžně informuje rodiče o chodu a věcech školy;
- 8) právo rodičů vidět záznamy o dítěti (k dispozici při individuálních konzultacích);
- 9) respektování přání rodičů – všechna zásadní rozhodnutí týkající se dítěte by měla být konzultována s jeho rodiči a v případě jejich nesouhlasu by se mělo hledat řešení vycházející jim, pokud možno co nejvíc vstříc;
- 10) návštěvy v rodinách.

3.7 Formy spolupráce

Pokud s rodiči chceme spolupracovat je v první řadě nezbytné mít kladný vztah k dětem a komunikační schopnost. Tento partnerský vztah je potřeba začít budovat hned od prvního okamžiku, kdy dítě nastoupí do školy a bude vycházet z potřeb dítěte. Lauermann ve svém článku upozorňuje na to, že jestli má být společné partnerství učitele a rodičů kvalitní, musí být založeno především na důvěře. K dosažení takové důvěry musí být nejprve ve škole vytvořena atmosféra, která tuto důvěru bude podporovat (In Čapek et al., 2017)

Učitel je především člověk, který má zájem s rodiči spolupracovat, pro efektivní komunikaci by měl rodičům nabídnout vhodný způsob spolupráce, který povede k porozumění. Například zavede sešit, kde bude zapisovat důležité zprávy rodičům o práci jejich dítěte. Pravidelné informace o práci ve škole, jsou příležitostí, jak vzbudit zájem rodičů a zapojit je do chodu školy.

Navodit tento vztah je často problematický a vyžaduje trpělivost, neboť určitá část rodičů předpokládá, že se nemusí starat o to, co jejich dítě ve škole dělá, jakým způsobem probíhá jeho vzdělání, a tudíž nejsou ani nechtějí být do způsobu metody vzdělávání zapojeni. Negativní postoj rodičů může vznikat z obavy, že spolupráce bude náročná na čas, nebo se bojí upozornit na nevyhovující chod školy z obavy, že to poškodí jejich dítě, v opačném případě z obavy, aby jejich dítě nebylo považováno za zvýhodněné. (Čapek et al., 2017). Podobné obavy postihují i učitele, mají strach z toho, že rodiče větším nahlédnutím do chodu školy budou upozorňovat na nedostatky. Takové problémy bývají základem toho, proč se spolupráce s rodiči dostatečně nezlepšuje. Na takových základech nelze budovat fungující vztahy. Feřtek (2011) uvádí, že je pro obě strany důležité vědět, že každý kritik nemusí být nepřítel a obavy nesmí zvítězit nad tím pozitivním.

Lauermann považuje způsoby zpřístupňování školy veřejnosti a pěstování trvalých vztahů mezi rodiči a školou i způsoby její prezentace za kompletní strategii každé školy. (In Čapek et al., 2017) Důraz v této souvislosti klade na oboustrannou komunikaci, která vzniká pomocí různých možností např. rodičovská pomoc při organizování různých společných akcí až po dobrovolnou finanční podporu školy. Feřtek (2011) dále setkání doplňuje o třídní besídky, akademie, školní koncerty a divadla, výstavy a třídní jarmarky, výtvarné dílny, kde se zapojí rodiče podle svých dovedností, zahradní slavnosti, vzdělávací semináře pro rodiče nebo odpolední akce pro rodiče a jejich děti.

Učitelé v primární škole tráví se svojí třídou velkou část výuky, proto mají možnost své žáky poznat a podle toho s nimi i pracovat. Takovou možnost spolupráce rodiče nemají, proto Čapek (2013), doporučuje výpomoc rodičů při výletech, školních akcích, školách v přírodě, a exkurzích. Taková setkání vedou k navázání důvěrnějších vztahů a lepší spolupráci.

Jan Hoštička (2006) ve svém odborném internetovém článku také zmiňuje aktuální webové stránky, které budou pro rodiče dostatečně srozumitelné a nápomocné například v získávání

důležitých informací o vzdělávání svých dětí. Další zajímavou možností je informační leták nebo školní noviny, které by podobně jako webové stránky měly obsahovat základní informace o škole, organizační záležitosti školního roku a důležité kontakty na zaměstnance školy. Jejich součástí také mohou být odborné články, fotografie ze školních akcí nebo vlastní tvorba žáků.

3.7.1 Třídní schůzky

Škola vytváří v moderní škole dostatek příležitostí, při kterých dochází k vzájemnému setkávání. Za nejdůležitější formu komunikace lze považovat třídní schůzky, především při zahájení školního roku. V úvodu každé třídní schůzky by měl učitel zaujmout rodiče informacemi, které se týkají jejich dětí, hovořit věcně, informovat jaké škola připravuje akce, jaké změny škola chystá, a včas na ně rodiče připravit. Na začátku školního roku se třídních schůzek účastní nejvíce rodičů, včetně těch, kteří nejeví velký zájem o školu během školního roku. Učitel by proto měl co nejlepším způsobem využít této příležitosti a vzbudit v nich zájem o dění ve škole a předem připraveným programem upoutat pozornost až do konce setkání.

Třídní schůzky by měla škola pořádat v hodinách, které jsou pro rodiče přijatelné, aby se jich mohl účastnit aspoň jeden ze zákonných zástupců. Nutné je rodiče informovat s časovou rezervou. Třídní schůzka v moderním pojetí by neměla být jen o známkách a chování. Měla by být základní cestou k pravidelnému setkávání a získávání informací o kvalitním vzdělávání, které vede k rozvoji dítěte. Zároveň by měla posílit sounáležitost mezi rodiči a školou. Podle Čapka et al. (2017) je třídní schůzka důležitá pro pedagogy, neboť slouží k nahlédnutí do soukromí rodin žáků. Každá schůzka je místem, kde učitel potvrzuje rodičům svoji profesionalitu tím, že poskytuje rodičům čas potřebný k dotazům a také prostor k výměně názorů mezi sebou samými. Respektuje vyjádření názoru na výchovu i vzdělávání svých dětí. Uvádí, že moderní učitel má pro své rodiče připravené všechny informace o třídních akcích. Pokud se třída účastní olympiády, informuje o výsledcích, informuje o všech podobných akcích sportovních, recitačních atd. Po dohodě s rodiči může využít hromadný e-mail k průběžným informacím. Třídní schůzku považuje za nejdůležitější interakci mezi školou a rodiči. Motivuje učitele, aby této příležitosti maximálně využívali,

neboť je to „jedna z mála možností, kdy se ukazuje kvalita učitelovi práce rodičům.“ (Čapek, 2013, s. 88)

3.7.2 Individuální konzultace

Individuální konzultace, která se dá nazvat jako osobní setkání, slouží především k informování rodičů o vývoji, chování a stavu vědomostí jejich dítěte. Během konzultací učitel s rodiči diskutuje a společně plánují, jakými dalšími způsoby můžou dítěti ve výuce pomoci, aby jeho vzdělávání bylo prosperující a rozvíjející.

Většinou si rodina může čas a den konzultace vybrat z termínů, které učitel nabídne. Zpravidla se konají tři až čtyři konzultace za rok v časovém rozsahu od dvaceti do čtyřiceti minut a probíhají ve škole před vyučováním nebo po ukončení vyučování.

V základních školách mají konzultace nejčastěji dvě podoby, buď probíhají v podobě učitel – rodič, nebo v takzvané triádě, kde je přítomen učitel – rodič – dítě. Během tohoto typu konzultace se na dítě přenáší větší část zodpovědnosti. (Poche Kargerová, 2019)

3.7.3 Konzultace dítě – rodič – učitel

V současné době nejsou studijní výsledky a chování dětí veřejnou součástí třídních schůzek, přesto rodiče tyto informace potřebují, proto jim je po vzájemné domluvě učitelé poskytují. Pohnětalová (2015) uvádí zkušenost jedné učitelky ze svého výzkumu, která uvádí konzultaci dítě – rodič – žák jako přínosnou, když říká: „Pravidelná komunikace s rodiči na individuálních konzultacích, kde je přítomné i dítě mi velice vyhovuje. Dítě se může ke všemu vyjádřit, říct co se mu povedlo nebo co mu ještě moc nejde. Mám zkušenost, že případné nedostatky rodič lépe přijme a taky se spíš snaží dítěti pomoci.“ (s. 91)

Tato prospěšná forma spolupráce se řadí k poměrně novým způsobům schůzek, je to takzvaná tripartita, kdy se ve škole setkávají tři důležité strany konzultace. Hlavním cílem těchto schůzek je poskytnout žákovi prostor vyjádřit se k vlastním vzdělávacím úspěchům i neúspěchům. Vzniká zde prostor pro sebehodnocení žáka a řešení případných problémů.

Úvodní slovo má zpravidla učitel, poté získá slovo žák, který hovoří o tom, jaké má potřeby, jaké jsou jeho cíle, snaží se najít možnosti, které by mu pomohly. Rodiče a učitel naslouchají a jsou mu oporou. Po zbývajícím čase dostává prostor k vyjádření rodič, aby doplnil jakékoliv informace ke konzultaci či položil doplňující otázky. V závěru konzultace dochází ke

společné dohodě související s následujícím vzděláním dítěte, nebo případná domluva individuálního vzdělávacího plánu pro žáka.

Kreislová (2009) z hlediska přínosu pro žáka doporučuje, aby tripartitní konzultace probíhaly pravidelně, minimálně jednou za měsíc po dobu dvaceti minut. Tato konzultace je pro žáka příležitostí, kde se může poradit s učitelem a rodiči o svém problému, například v učení, najít společné řešení ke zlepšení, případně jak lépe pracovat ve skupině a podobně. Zároveň posilují žákovu osobnost, sebedůvěru a vlastní motivaci k učení.

3.7.4 Den otevřených dveří

Den otevřených dveří je příležitostí pro rodiče, jak vybrat školu pro své děti. Je to příležitost, jak nejlépe prezentovat školu a upoutat zájem rodičů k zápisu budoucího žáka. Vzhledem k tomu, že dítě bude trávit ve škole několik let, je důležité, aby výběru školy byla věnována větší pozornost, jak bylo uvedeno výše v podkapitole 3.4 – Práva rodičů ve vztahu ke škole.

Čapek (2013) je názoru, že ač školy nabízí mnoho informací na webových stránkách, nikdy nenahradí osobní zážitek a skutečnou atmosféru školy. Důležité je připravit školu tak, aby zaujala svým programem a prohlídkou v areálu školy.

3.7.5 Třídní dílny a besídky

Vztah školy s rodiči a jejich dítětem je dlouhodobý a stále se rozvíjející proces. Budování vztahů s rodiči je pro učitele vždy jeden z nejobtížnějších úkolů, proto učitelé do svých třídních plánů přidávají různé společné aktivity ve škole i mimo školu.

Třídní besídky jsou tradiční akce, kterých se rodiče účastní a zpravidla je hodnotí pozitivně. Na besídkách, děti obvykle předvedou krátké představení, jehož součástí může být zpěv, krátký tanec nebo dramatizace vybrané scénky. I tyto akce by měly probíhat v termínech po dohodě s rodiči a nejlépe v odpoledních hodinách, aby se jich mohli rodiče společně se svými dětmi plně účastnit. (Feřtek, 2011)

Dílny patří k dalším společným akcím. Mohou probíhat dvakrát do roka, zpravidla se jedná o velikonoční a vánoční dílny. Je však na každé škole, jaké dílny zrealizuje. Během této akce může rodič společně s dítětem vytvářet jednoduchou dekoraci, která souvisí s tématem dílen. Současně vzniká další prostor pro komunikaci s rodiči a posílení vzájemného vztahu.

3.7.6 Zahradní slavnost

Další možností, jak posílit spolupráci s rodiči je zahradní slavnost. Během této neformální akce se mohou učitelé sblížit s rodiči svých žáků a zjistit, jak ke škole přistupují ve volné přírodě a uvolněné atmosféře. Zahradní slavnost by neměla být příliš organizovaná, je to příležitost pro vzájemnou komunikaci rodičů. Zároveň tato akce slouží pro učitele jako diagnostika rodinného zázemí, při této akci mají možnost sledovat, jak se k sobě rodina chová. (Feřtek, 2011)

Zahradní slavnost je většinou realizovaná na konci školního roku, kdy slouží k rozloučení a přivítání letních prázdnin. Na většině škol tuto akci spojují s třídními výstupy žáků nebo třídními koncerty. Jedná se tedy o jakousi alternativu třídní besídky. Lze ji pořádát i na začátku školního roku, kdy cílem je především seznámení a zavedení spolupráce s rodiči.

3.7.7 E-mailová komunikace

Dalším způsobem pro rychlou a efektivní spolupráci je využití e-mailové komunikace, která je snadnější pro rodiče, kteří jsou více časově vytíženi. Většina učitelů takovou komunikaci hodnotí jako nejlepší pro rychlou informaci se zpětnou vazbou. Zároveň poskytuje záznam společné komunikace, ze které může učitel, ale i rodič dále vycházet.

4 Spolupráce v programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu je metodickým modelem pro předškolní a primární školy, který upřednostňuje individuální přístup k dítěti, škole i rodině. Realizace vzájemného působení, ovlivňování a komunikace, otevírá prostor pro naplnění očekávání obou stran.

V publikaci Kompetentní učitel 21. století (2016) je tento program popsán jako didaktický systém, který nabízí kvalitní vzdělávání. Je součástí mezinárodní sítě a jeho patronem je mezinárodní asociace International Step by Step Association (ISSA), která má za cíl posilovat zapojení rodičů do vzdělávání dětí a podporovat demokratické principy. Jedná se o děti v předškolním a mladším školním věku. V základních školách České republiky je tento program naplňován od roku 1996. V současné době je v programu zapojeno více než sedmdesát základní škol České republiky.

Program vyzdvihuje individuální přístup k dítěti, rozvíjí klíčové kompetence dětí, které jsou nezbytné pro prosperující život a shoduje se s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Díky tomuto programu umí dítě komunikovat, spolupracovat s ostatními, vyřešit problémy a zvládá přijmout změny.

Za přínosné hodnotí učitelé i ředitelé škol to, že program stanovuje pouze Rámec a dále dává prostor učitelům k rozvíjení programu individuálně dle svých možností, klade důraz na individuální přístup k dítěti a zároveň podtrhuje spolupráci s rodiči i širší společností v oblasti vzdělávání a výchovy. Cílem programu je vzbudit v rodičích zájem o akce, do kterých se mohou s dětmi zapojit. Tato vzájemná spolupráce školy s rodinou je klíčovým aspektem, který ovlivňuje vzdělání dítěte. (Poche Kargerová, 2019)

5 Program Rodiče vítáni

Smyslem programu Rodiče vítáni je podpořit vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči žáků. Následující kritéria, která škola musí splňovat jsou uvedena na webových stránkách www.rodicevitani.cz

- 1) Rodiče se dostanou bez problémů do školy, včetně odpoledních hodin.
- 2) Rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy.
- 3) Rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje.
- 4) Komunikace mezi školou (učitelem) a rodiči.
- 5) Se záměrem přihlásit se ke značce Rodiče vítáni jsme seznámili rodiče dětí, které využívají služeb naší školy.
- 6) Pořádáme školní akce pro rodiče v termínech a hodinách, které jim umožní se jich opravdu zúčastnit.
- 7) Informační tabule o značce Rodiče vítáni je viditelně umístěna u vstupu do školy.

Škola, která tyto kritéria sestavené společností Řízení školy (splňuje, obdrží certifikát, který vystaví na vstupní dveře školy a rodičům pak dává na vědomí, že si školu vybrali správně, neboť vzájemná spolupráce a komunikace je pro ně důležitá.

Některé školy se snaží propagovat tuto iniciativu, ta se primárně zaměřuje na to, aby škola vytvořila pro rodiče přátelské komfortní prostředí, kde se dočkají pěkného zacházení s pravdivou informací. Čapek (2013) ze své zkušenosti uvádí, že nevýhodou toho je, že škola splnění požadavků pouze deklaruje, a když učitelé právě těchto certifikovaných škol na seminářích pro sborovnu vypovídají o tom, jak vypadá informování rodičů i všeobecný stav třídních schůzek a spolupráce s rodiči, tak „bych pravděpodobně sám musel u 60-80 procent takto označených školou certifikaci strhat jako klamání školní veřejnosti, to, že si učitel určí konzultační hodiny a zveřejní e-mail, z něho bohužel ještě nedělá kvalifikovaného komunikátora s rodiči.“ Také dodává, „pokud škola s rodiči komunikuje a spolupracuje kvalitně, vědí to rodiče jako první a není třeba barevné osvědčení přilepené u vchodu (s. 67)

Poslední část teoretické práce se věnuje problematice spolupráce rodiny a školy, což je hlavním tématem diplomové práce.

V posledních letech se zvyšuje zájem o tuto problematiku, která je velmi důležitou oblastí pedagogiky. Spolupráce školy a rodiny je důležitá z několika hledisek, které vedou ke spokojenosti rodičů a dětí. Pozitivní spolupráce učitele a žáků vytváří celkové klima třídy a působí na efektivitu učebního procesu. Docílit takové spolupráce je jeden z nejnáročnějších úkolů začínajícího učitele, který zásadně ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání s důrazem na osobnostně sociální rozvoj dítěte.

Inspirací a rozhodnutí pro hlavní téma práce bylo, načerpat zásadní znalosti v měnícím se prostředí oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, které jsou pro pokračování v oboru učitelství primárních škol velmi důležité. Zásadní předpoklady ke kvalitní práci učitele, jsou dovednosti v oblasti sociálně vztahové. Proto jsou uvedeny v práci především komunikační dovednosti verbální i neverbální, řeč těla, umění naslouchat, klást správné otázky ve vztahu k žákům, rodičům i kolegům a umět překonávat námitky. Ve vztahu k žákům a jejich rodičům se práce zaměřuje především na schopnost empatie a snahu o porozumění, které vedou k dobré spolupráci. Komunikace, musí být založená na respektu a vzájemné důvěře. V současné době učitel mimo vztahových dovedností musí mít další profesní kompetence a morální hodnoty. Musí být odborníkem ve svém oboru, soustavně se vzdělávat a spolupracovat s ostatními kolegy. Spolu se žáky utváří edukační prostředí a řídí jejich vzdělávací proces. Z hlediska metody výuky, jsou důležité diagnostické dovednosti k zjištění potřeb dítěte. Za jednu z nejdůležitějších schopností pro kvalitu učitele je jeho profesní růst, založený na dovednosti reflexe a sebereflexe. Každá škola má svoje specifika, prioritou pro všechny školy však je, udržovat dobré partnerské vztahy s rodiči a být dobrým učitelem jejich dětí v pozitivním sociálním klimatu.

Hlavní teoretická část práce se věnuje této oblasti a představuje celkový vývoj vztahů mezi školou a rodinou žáka se zaměřením na primární vzdělávání. Celá práce se opírá o profesionalitu autorů, zkušených odborníků, kteří se věnují výzkumu českých škol. Práce je postavena na jejich znalostech a analýzách v didaktické a pedagogicko-psychologické oblasti. Z těchto poznatků je možné dojít k závěru, že je nutné odlišit ideál od reality praxe, kde se učitel setká s rodinami různých sociálních vrstev. Proto by student vysoké školy měl

mít možnost většího propojení teoretické části s praxí, aby případný profesní náraz nebyl pro začínajícího učitele tak náročný.

6 Empirická část

Tato diplomová práce je součástí výzkumného úkolu *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education. Mnou sebraná data budou samostatně analyzována pro účely této diplomové práce, případně pro dílčí publikační výstup a zároveň budou poskytnuta pro další výzkumné analýzy v rámci zmíněného projektu. Jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy jsem měla příležitost stát se součástí tohoto projektu a částečně se na něm podílet.

Všechna data pro účely výzkumného úkolu výše zmíněného projektu byla získávána a shromažďována od září roku 2023 do prosince roku 2023, pomocí kvalitativní metody. Některá ze získaných dat pro výzkumný úkol byla využita pro účely této diplomové práce, některá data byla poskytnuta i pro další účastníky výzkumného úkolu, kteří se na výzkumném úkolu podílejí.

6.1 Charakteristika cíle

V teoretické části se odborná veřejnost shoduje v tom, že učitel je strůjce oboustranné pozitivní spolupráce se svými žáky a vhodnou komunikací ji rozvíjí i s rodiči. Čapek (2013), který se této oblasti učitelství hluboce věnuje, považuje spolupráci učitele a rodičů za jednu z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších oblastí učitelské profese.

V současné době je na tuto oblast kladen stále větší důraz, proto jsem došla k zamyšlení nad tím, jak začínající učitelé tento náročný úkol zvládají a jaké zkušenosti mají na začátku své profesní dráhy, což je cílem mé empirické části práce.

6.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy hodnotí své počáteční zkušenosti učitelské profese v praxi, zejména v oblasti vzájemné spolupráce s rodiči.

6.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z literatury teoretické části diplomové práce a pomáhají zaměřit oblast výzkumu v souladu se stanoveným cílem. Pro oblast zkoumání jsem definovala dvě hlavní výzkumné otázky:

- 1) Jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči?
- 2) Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli?

Z výše uvedené charakteristiky cíle vyplývá, že se jedná o důležitou oblast výzkumu. Vzájemná spolupráce by měla být založena na potřebách učitelů a rodičů. Předpokládám, že pokládané otázky dostatečně souvisí s hlavním cílem a výsledek výzkumu poskytne doplňující praktické informace k teoretické části.

6.4 Soubor respondentů

Hlavní soubor výzkumného vzorku je tvořen šesti učitelkami, které působí na prvním stupni základních škol a ukončily studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. První čtyři rozhovory byly realizovány mnou, poslední dva realizovala kolegyně Kateřina Kratochvílová, která je také studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Z důvodu příslibení anonymity z naší strany, vystupují paní učitelky pod pseudonymy. V této souvislosti nejsou uvedeny ani žádné údaje, které by respondentky mohly identifikovat. Pro přehlednost jsem vytvořila tabulku, ze které vyplývá základní charakteristika respondentek.

Obrázek 1 – Charakteristika oslovených respondentů

Respondent	Rok ukončení studia	Typ studia	Délka praxe	Místo působení
Lenka	2021	Prezenční studium	2 roky	ZŠ v Praze
Magdaléna	2021	Prezenční studium	2 roky	ZŠ v Praze
Tereza	2021	Prezenční studium	2 roky	ZŠ v Praze
Barbora	2020	Prezenční studium	3 roky	ZŠ v Kladně
Marcela	2022	Prezenční studium	2 roky	ZŠ v Praze
Hana	2022	Prezenční studium	2 roky	ZŠ v Praze

Z výše uvedené tabulky je zřetelné, že všechny z dotazovaných respondentek působí na prvním stupni základních škol, řádně ukončily prezenční studium na Pedagogické fakultě a délka jejich praxe jsou dva až tři roky, což souhlasí s teoretickou částí, kde je uvedena doba do pěti let. U respondentek se tedy jedná o začínající učitelky. Většina učitelek učí na základních školách v Praze, pouze jedna respondentka působí na základní škole ve Středočeském kraji.

6.5 Charakteristika respondentů

Způsob výběru respondentek lze charakterizovat jako záměrný, na základě daných kritérií a jejich ochotě spolupracovat. Podrobnější charakteristiku uvádím níže.

Respondentka Lenka

Respondentka **Lenka** ukončila své studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obor Učitelství pro 1. stupeň v prezenční formě studia v roce 2021. Nyní, již druhým rokem působí na základní škole v Praze. Během čtvrtého ročníku studia začala pracovat na částečný úvazek v základní škole, kde se jeden den v týdnu věnovala výuce výtvarné výchovy.

Začátek své pozdější učitelské praxe na plný úvazek popisuje jako náročný. *“Náročný, protože jsem hned první rok v praxi dostala prvňáčky.”* Náročnost přikládá nejen velké zodpovědnosti k žákům v první třídě, ale také v hledání hranic při spolupráci s rodiči, které během profesních začátků považovala za nejtěžší.

Respondentka Magdaléna

Respondentka **Magdaléna** začátkem své praxe působila na státní základní škole, ze které odešla z osobních důvodů. Nyní pracuje jako učitelka v soukromé základní škole v Praze, kde je moc spokojená a uvádí, že pracuje pod vedením, ke kterému vzhlíží.

Studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ukončila v roce 2021. Průběh studia hodnotí kladně, úspěšně a přiznává, že na celé studium vzpomíná hodně ráda. *„Já jsem byla poctivý student, co nikdy nechyběl a chodil na ty přednášky. Všechno jsem si poctivě zapisovala. I do dnes někdy, se vracím k zápiskům.“*

První rok v praxi byl pro Magdalénu náročný, především z hlediska organizace času, který vynaložila při přípravě na výuku. *„Bylo náročné naučit se organizovat ten čas pro děláni příprav a tak. Ale po zkušenostech jsem zjetá a mám svůj systém.“*

Svoji pedagogickou praxi hodnotí kladně, zejména zdůrazňuje její vztah k žákům, kteří ji při vykonávání této profese naplňují. Učitelství popisuje pozitivně, stále je pro ni srdeční záležitostí. *„Pořád jsem ta nadšená učitelka, která to chce dělat.“* Spolupráci s kolegyněmi a s bývalými spolužáky z Pedagogické fakulty, zmiňuje jako jeden z podporujících aspektů při jejích profesních začátcích.

Respondentka Tereza

Respondentka **Tereza** ukončila své studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v roce 2021. Rovněž jako předchozí respondentky pracuje na základní škole dva roky.

Svůj první rok v praxi hodnotí jako náročný. *„Většina věcí nových. Hodně náročný pro administrativu, získávání nových dovedností, zkušeností.“* Studium na pedagogické fakultě

popisuje jako mezikrok, který je povinný k získání titulu. „*Já to hodnotím asi jako povinný k titulu k tomu, abych mohla dělat tu práci, kterou chci dělat.*“

Tereza učí na základní škole v Praze, kde je moc spokojená. Práce s dětmi ji velice baví a naplňuje. Zejména radostná je pro ni komunikace. „*Komunikace s dětma mimo výuku, přestávky, výlety. Být s nima, bavit se mimo výuku, to mě moc baví.*“ Tereza během našeho rozhovoru však přiznala, že se její pohled na děti od vstupu do učitelské praxe lehce změnil. „*Změnil se v tom, že mi trochu vzal ideály v tom, že jsou opravdu drzí k učitelům, jak jsou neslušný. Hlavně ten druhý stupeň teda. Jako že jsou opravdu i sprostí. V životě by mě nenapadlo, že budou sprostí i před učitelem a budou se vysmívat učiteli do očí a není jim to trapný.*“ Pravidelně využívá vzájemných hospitací a zpětné vazby od kolegyň, své postřehy a nápady také sdílí se spolužačkami z fakulty se kterými se dodnes setkává.

Respondentka Barbora

Respondentka **Barbora** ukončila studium v roce 2020 a délka její učitelské praxe jsou tři roky. Ráda vzpomíná na studium na fakultě a hodnotí jej pozitivně a ráda. „*Myslím si, že nám dala vše potřebné.*“

Jako jediná respondentka momentálně působí na základní škole v Kladně ve Středočeském kraji. Svůj první rok v praxi hodnotí velice pozitivně. „*No, to bylo skvělý, protože jsem byla pod vedením skvělé paní učitelky a hodně jsem se díky ní naučila.*“ Uvádějící paní učitelka pomohla Barboře v době profesních začátků s plánováním výuky. Během svého profesního startu využívala také možnosti párové, tandemové výuky a náslechu u zkušenějších kolegů. Za nejvíce přínosné považuje následné reflexe a rozbor hodin. Nejtěžší pro ni byla organizace času ve výuce, vytváření vhodných podmínek pro učení žáků a jejich následné hodnocení.

Pro Barboru je nejvíce radostná práce s dětmi, jejich dětská radost, otevřenost a zpětná vazba, která je pro ni důležitá. Jak přiznává, její pohled na to, jakou chce být učitelkou se změnil. „*Já jsem měla na fakultě hodně takový představy až jako Montessory školy, alternativnější školy, ale postupem času jsem dospěla k tomu, že ta alternativa není vždycky*

pro ty děti, které do té školy reálně docházejí.“ Vlastní zkušeností tak dospěla k názoru, že alternativní školství nesplňuje její představy a přestoupila na státní základní školu.

Respondentka Marcela

Respondentka **Marcela** během svého studia na pedagogické fakultě působila jako párová učitelka a současně vyučovala hodiny hudební výchovy na prvním stupni. Vyzkoušela také další profese. *„Učila jsem v družině, učila jsem ve školce a pak jsem začala učit na prvním stupni.“* Své studium ukončila v roce 2022. V jejích profesních začátcích pro ni byly nejnáročnější administrativní záležitosti. Radost ji dělá pozitivní zpětná vazba od jejích žáků a možnost pozorovat jejich vývoj v delším časovém horizontu. Přiznává, že být učitelkou na plný pracovní úvazek přináší hned několik kladů. *„Když jsem je učila jednou týdně na hudebku, tak jsem je sice viděla se rozvíjet, třeba po dobu tři čtvrtě roku, ale nebylo to takové, jako když se s nimi pak vidíš každý den a máš s nimi i jiné zážitky než jenom to učení samotné. Takže tady ten benefit toho být s tou třídou víc a navnímat ji, vědět, jací jsou.“*

Během prvního roku v praxi se její pohled na to, jakou chce být učitelkou změnil. *„Tím, že jsem dostala ucelenější obrázek toho, jak to funguje. Že jsem šla do toho s myšlenkou, že bych chtěla věci dělat takhle a takhle. Pak jsem zjistila, že to tak nejde a spíš jsem si je tak přetvářela k tomu, jaká je ta praxe, jaká jsou moje očekávání od toho a hledala jsem nějakou společnou cestu, jak to udělat.“* Marcela tak v průběhu svých profesních začátků nacházela různé cesty, které ji postupně přiváděly k jejímu dosavadnímu pojetí učitelské profese.

Respondentka Hana

Hana už během svého studia na pedagogické fakultě věděla, jakým způsobem chce pojmout svoji výuku. *„Vždycky jsem chtěla to učivo pojmout hravou formou, aby to ty žáky bavilo. Chtěla jsem to dělat různorodě.“*

Po dobu studia učila v předškolní skupině. Své studium ukončila v roce 2022 a po absolvování studia nastoupila na první stupeň základní školy v Praze. Podobně jako ostatní respondentky i ona uvádí, že náročné pro ni bylo plánování učiva po delší časový úsek. *„Vzít to vlastně od začátku, od toho vyvození, vysvětlení, aby to ty děti uchopily, aby tomu*

porozuměly.“ Hana také často využívá možnosti náslechnů u svých kolegů a přiznává, že jí slouží k inspiraci. Využívá také různé kurzy, webináře a semináře. Na své studium na fakultě vzpomíná ráda. „*Jsem spokojená s tím, že mi to dalo nějaký směr, kterým bych se chtěla ubírat. Dalo mi to motivaci pracovat s dětmi a ukázalo mi to různé formy, jak s dětmi pracovat.*“

6.6 Dotazníkové šetření

Část výzkumného projektu proběhla rozsáhlejším kvantitativně orientovaným šetřením. Prvotní oslovení absolventů studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy, proběhlo formou elektronického anonymního dotazníkového šetření. Dotazník byl absolventům zaslán prostřednictvím jejich e-mailové adresy. Hlavním cílem bylo získání informací o tom, jak chápou a prožívají realitu na základních školách a jak zpětně hodnotí své studium na pedagogické fakultě.

Absolventi, kteří na základě dotazníkového šetření souhlasili s poskytnutím anonymního rozhovoru, byli dále osloveni jednotlivými účastníky výzkumného úkolu. Pro svůj výzkum jsem e-mailem kontaktovala celkem čtyři respondentky, z nichž reagovaly pouze dvě. Respondentka prvního rozhovoru mi doporučila kontakt na další dvě absolventky, které byly ochotné spolupracovat.

Všem respondentkám byla nabídnuta možnost online setkání, této možnosti využila pouze jedna respondentka z důvodu nemoci. Rozhovor proběhl skrz video komunikační službu Google Meet. Další tři rozhovory proběhly formou osobního setkání. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně okolo sto osmdesáti minut a probíhaly jako dialog dvou osob, mnou a respondentka. Před začátkem každého rozhovoru byly respondentky požádány o udělení souhlasu s audionahrávkou, která byla následně použita jako podklad k doslovné transkripci.

7 Metodologie a metody sběru dat

Pro řešení další práce je důležité objasnit pojmy této kapitoly. Metoda je chápána jako činnost, která postupně vede k dosažení vytyčeného cíle. Metody jsou nástroje určitých pravidel, kterými se musíme řídit, aby byly získány potřebné poznatky. Metodologie výzkumu je disciplína, která zkoumá a popisuje plánování provádění výzkumu včetně vyhodnocení dat. Metodologická část diplomové práce je podkladem pro empirickou část práce.

Nejprve byl představen předmět a cíl práce a výzkumné otázky. Na základě charakteru výzkumného problému a stanovených výzkumných otázek, byl zvolen kvalitativně orientovaný přístup. U kvantitativního výzkumu jde vždy o speciální výběr vzorku, oproti kvalitativnímu výzkumu. Jedná se o vzorek s danou problematikou začínající učitel, který na dané otázky podá pravdivou zprávu z prostředí, kde pracuje. V tomto případě se výzkumník soustředí na méně případů. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku je kvalitativní výzkum nejvhodnější. Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který je ideální pro zkoumanou oblast v řešení problematiky a kladení otázek jednotlivým účastníkům. (Švaříček & Šed'ová, 2007)

Jak uvádí Gavora (2006) hlavní úlohou výzkumníka je odhalit a pokusit se objasnit, jakým způsobem oslovení respondenti chápou zkoumanou oblast. Mým hlavním cílem bylo získat co nejvíce informací ve zkoumané oblasti cílových otázek, jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči a jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli v reálném prostředí. K získání dat jsem použila nejčastěji využívanou metodu, takzvaného hloubkového rozhovoru a postupným dotazováním jsem realizovala rozhovory s respondenty za účelem získání detailních odpovědí k danému jevu.

Švaříček & Šed'ová (2007) rozhovor dále dělí polostrukturovaný a nestrukturovaný. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru je polostrukturovaný volnější a je v něm prostor na doplňující otázky dle vlastní zkušenosti. (Hendl, 2008)

V našich výzkumných rozhovorech jsme se s kolegyní Kratochvílovou zaměřily na několik témat, ke kterým jsme měly předem připravený seznam následujících otázek:

- základní informace o sobě, znalostem v oblastech oborových a obsahových, didaktických, jistotě v obsahu vzdělávání, administrativě a spolupráci s ostatními učiteli;
- výuka v inkluzivní třídě;
- řízení třídy;
- spolupráce s rodiči;
- začínající učitel a obsah učiva.

Společně jsme tak získaly velké množství dat, která jsou v rámci výzkumného projektu nabídnuta k dalšímu zkoumání. Všechna data z výzkumného šetření byla postupně získávána od září roku 2023 do prosince roku 2023.

7.1 Příprava rozhovoru

Příprava rozhovoru patří mezi nejdůležitější aspekty pro kvalitu získaných dat, jak bylo výše popsáno, jeho struktura se opírá o teoretické zázemí výzkumného problému. Každý rozhovor se skládal ze dvou částí, a to z úvodních otázek a otázek specifických.

Úvodní otázky rozhovorů sloužily k získání základních informací o respondentce. V této části jsem se dotazovala na dosavadní délku učitelské praxe, rok ukončení studia, profesní podporu a zdali se daná respondentka po absolvování vysokoškolského studia ihned zapojila do pedagogické praxe.

Obrázek 2 – Úvodní otázky

Délka učitelské praxe?
Kdy jste dokončil/a studium?
Šel/šla jste učit hned po ukončení studia?
Měla jste praxi už v průběhu studia? Jak dlouho? Kdy? Kolik času?

Hlavní specifické otázky pak byly zaměřeny na oblast spolupráce začínajícího učitele s rodiči žáků. Některé z nich obsahovaly i tazatelské podotázky.

Obrázek 3 – Hlavní specifické otázky

1. Co pro Vás znamená spolupráce s rodiči?
 - a. Je podle Vás spolupráce s rodiči důležitá? Proč?
2. Jakou formu spolupráce s rodiči nejčastěji využíváte?
 - a. Zkoušeli jste i jiný způsob?
 - b. Pokud ano, jaký?
3. Jakou formu spolupráce využívají nejčastěji rodiče s Vámi?

V průběhu rozhovorů, byly respondentkám pokládány i navazující otázky, které nebyly dopředu připravené a vycházely ze získaných odpovědí. Struktura předem připravených otázek se nachází v příloze diplomové práce.

7.2 Design kvalitativního výzkumu

Vzhledem k charakteru procesu výzkumného problému byl zvolen kvalitativní design výzkumného šetření, konkrétně případová studie.

Design chápeme jako prezentaci a uspořádání metodologických přístupů, který plynule navazuje na výzkumné otázky, pomocí nichž dosáhneme předem stanovených cílů. Proto je důležité si vždy předem ujasnit, jaké výsledky či zjištění chceme od výzkumného šetření získat a jaký přínos studie přinese. (Sedláček In Švaříček & Šed'ová, 2007)

8 Zpracování a analýza získaných dat

Hlavním cílem výzkumné analýzy bylo zjistit dosavadní zkušenosti začínajících učitelů, absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, ve spolupráci s rodiči žáků, během začínající praxe. Získaná data byla analyzována s předem stanovenými výzkumnými otázkami.

Pro zpracování nahraných dat rozhovorů byla zvolena doslovná transkripce. Tento proces byl časově náročný a zároveň byl prvním stupněm metodologie. Podle Hendla (2008) se s organizováním dat a jejich analýzou začíná již ve fázi sběru dat kvalitativního postupu a směřuje výzkumníka k novým zdrojům. Proces sběru dat a analýzy interaktivně pokračuje až do doby, kdy výzkumník dosáhne svého cíle.

8.1 Kódování rozhovorů

V této části práce jsem využila interakci s programem, kam jsem vložila data k dalšímu zpracování. Přepis jednotlivých rozhovorů, doslovné transkripce a jejich následné kódování bylo zpracováno v programu (softwaru) MAXQDA.

Všechna data získaná přepisem byla kódována. V tomto procesu jsem třídila a hledala společně související kategorie, které jsem označila kódem, aby byly lépe dohledatelné, mohla je dále porovnávat mezi sebou a následně použít k další analýze jednotlivých jednotek. Tento program je určený pro výzkum kvalitativních smíšených metod, vybrala jsem jej pro urychlení a zpřehlednění kódování.

Švaříček & Šed'ová (2007, s. 211) definuje otevřené kódování v kvalitativním výzkumu jako „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ Dále však upozorňují na to, že se jedná o subjektivní operaci, především z důvodu různé variability kódování, a tak je možné, že dva výzkumníci stejný text okódují zcela odlišným způsobem a výsledky budou také odlišné. Informují také o tom, že během otevřeného kódování můžou vzniknout až stovky kódů, které se seskupují podle podobnosti a tím dochází k budování takzvaného hierarchického systému.

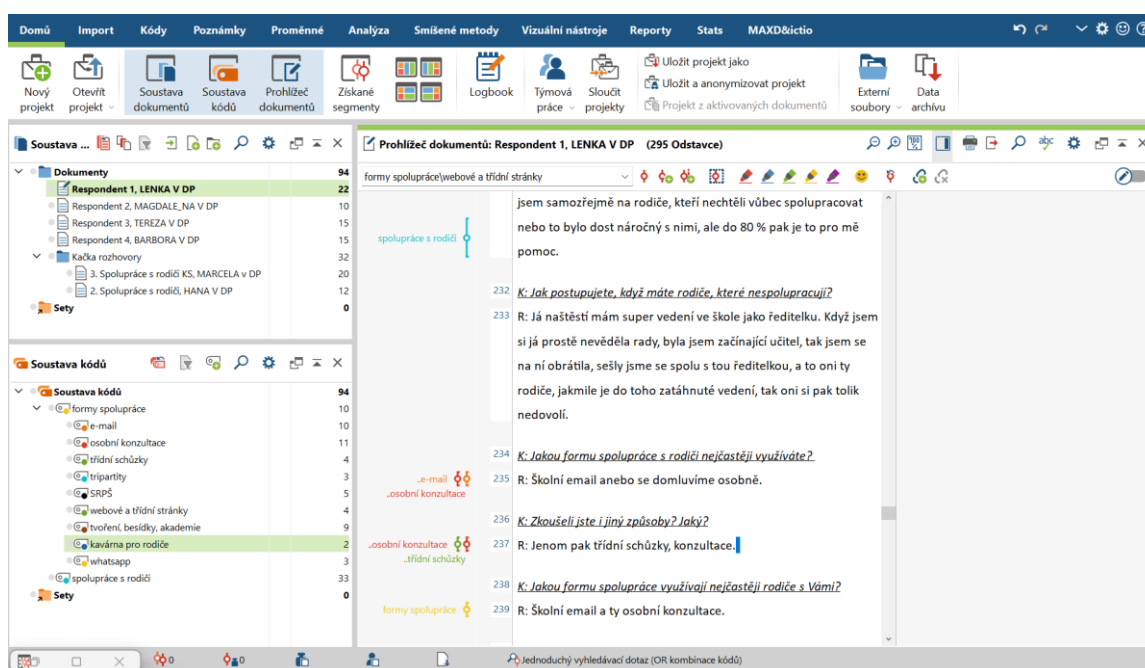
8.2 Technika „vyložení karet“

Švaříček & Šedřová (2007) popisují techniku vyložení karet jako nejjednodušší nastavbu pro otevřené kódování. V první fázi kódování jsem na základě výzkumných otázek vytvořila v programu MAXQDA dvě základní kategorie:

- Spolupráce s rodiči
- Formy spolupráce

Během procesu jsem k vybraným kategoriím vytvářela určité podkategorie, které vycházely z rozhovorů s respondentkami. Kódování segmentů jednotlivých kategorií mi umožnilo přehlednější a rychlejší vhléd pro následnou interpretaci dat.

Obrázek 4 – Otevřené kódování v programu MAXQDA



Obrázek 5 – Okódované segmenty kategorie spolupráce s rodiči

Okódované segmenty

Kód: spolupráce s rodiči 33 okódovaných segmentů (z 6 dokumentů, 1 skupina dokumentů)

Myslím si, že pokud učitel s rodiči spolupracuje, tak vytváří mnohem lepší zázemí pro dítě a hlavně motivace dítěte stoupá. Myslím motivace k učení ve vzdělávání obecně. Myslím si, že rodič a učitel by měli být vždycky jako jeden tým, který má jediný cíl a to je motivovat, posouvat a rozvíjet dítě

Komentář	Skupina dokum...	Název dokume...	Kód	Začátek	Konec	Hodnota váhy	Náhled	Změnil/a	7 ^
		Respondent 4, ...	spolupráce s ro...	207	207	0	je moc prima, k...	Kristýna	...03.20:
		Respondent 4, ...	spolupráce s ro...	208	208	0	Za mě ta spolu...	Kristýna	...03.20:
		Respondent 4, ...	spolupráce s ro...	230	230	0	hodně s rodiči ...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	3	3	0	Svoji první třídu...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	6	6	0	Ze začátku bylo...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	14	14	0	Důležité pro mě...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	14	14	0	Samozřejmě jse...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	21	21	0	Napadá mě tře...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	23	23	0	Na škole nemá...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	25	25	0	Také jsem dbal...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	32	32	0	Jsou rodiče a r...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	33	33	0	Škola je pro dět...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	3. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	34	34	0	Určitě by to mě...	Kristýna	...03.20:
	Kačka rozhovory	2. Spolupráce s...	spolupráce s ro...	3	3	0	Myslím si, že p...	Kristýna	...03.20:

9 Výsledky a interpretace získaných dat

Výstupem empirické části této diplomové práce jsou dvě případové studie, které se opírají o získaná data z výzkumného šetření a jsou považovány za důvěryhodnou výzkumnou strategii.

9.1 Případová studie k výzkumné otázce č. 1 – Jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči?

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Lenka

Pro Lenku, začínající učitelku, vzájemná spolupráce s rodiči vytvářela stresové situace. „*Oni vlastně se mnou komunikují a někdo komunikuje až moc.*“ Dodává, že důležitá je míra této vzájemné spolupráce. „*Někdo je takovej šťoural, že by mluvil úplně do všeho. Někdo opravdu chce spolupracovat, ale na úrovni, že je vidět, že chtějí něčeho dosáhnout a nechtějí jen prudit.*“ Lenka si je vědoma, jak důležitá je vzájemná spolupráce s rodiči svých žáků a jaké výsledky spolupráce přináší v případě, kdy ona sama potřebuje zjistit určité informace.

V profesních začátcích Lenky bylo náročné vymezení určitých hranic ve vztahu s rodiči. Dle jejího názoru je důležité stát si za svým. „*Ty rodiče, když vidí někoho mladého tak to zkouší, snaží se smlouvat.*“ V takovou chvíli doporučuje Lenka nepolemizovat, koncentrovat se a být si jistá. Toto uvědomění považuje za klíčové pro pedagogickou profesi.

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Magdaléna

Magdaléna vnímá spolupráci s rodiči jako jeden z hlavních pilířů, který napomáhá vzdělávání každého dítěte. „*Spolupráce je podle mě důležitá, protože máme společný zájem, a to je to dítě a ten jeho úspěch.*“ Působí jako třídní učitelka na soukromé základní škole a dodává, že oproti základní škole je zde spolupráce s klienty (rodiči žáků) více intenzivní. „*Pro mě to znamená docela hodně času, protože s těmi rodiči hodně komunikuju nebo spíš oni se mnou.*“ Dodává také, že vzhledem k pojetí a přístupu celé školy je na místě, aby si učitelé pro klienty udělali vždy čas. Ačkoliv je komunikace dle jejího názoru dostačující, není vždy kvalitní. „*Někdy se děje třeba, že se rodiče ptají na otázky, třeba k testu, kdy dítě dostalo špatnou známku a oponují, že dítě látku umělo. Tak mě tohle zdržuje.*“

Podobně jako Lenka si i Magdaléna uvědomuje důležitost vzájemné spolupráce, která je provázána s komunikací. Snaží se proto rodiče svých žáků o všem informovat, komunikovat s nimi a být tu pro ně.

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Tereza

Pro Terezu je vzájemná spolupráce s rodiči prioritou, jak sama dodává následným tvrzením. *„To dítě je vlastně prioritou moje i toho rodiče, že máme společný zájem.“* *„Podle mě je důležité, jak se na začátku nastaví ty hranice a aby i oni chápali, že prioritou je to dítě. A podle toho se ta práce odvíjí.“* Z jejího vyprávění je zjevné, že je pro ni důležité mít kladný vztah s rodiči, to také dokazuje následným tvrzením. *„Dbám na to, aby ta spolupráce byla kladná, aby jsme měli ten přátelský vztah.“* Dále podotýká, že pro fungující spolupráci je klíčové nastavení určitých hranic, dle jejího názoru je nejvhodnější hranice nastavit již při prvním setkání s rodiči žáků. Uvádí, že důležitý je vzájemný respekt, rodiče ji musí respektovat především jako učitelku. *„Pořád je tam ta autorita versus přátelství.“*

Škola, na které Tereza působí je zapojena do oficiálního projektu Rodiče vítáni. Zmiňuje také, že rodiče se do chodu základní školy dobrovolně zapojují a sami například organizují i některé akce. *„Měli jsme akci „Do školy pěšky“, kterou organizovali právě rodiče, takže vylepili různě po městě plakáty, na školu nalepili veliký baner.“*

Podobně jako Magdaléna však vidí úskalí v komunikaci. *„Často narážím na to, že rodiče se ptají na zbytečné otázky mě, i když by se nejdříve měli zeptat toho dítěte.“* Jako východisko z těchto situací vidí zkvalitnění komunikace a spolupráce mezi rodičem a dítětem.

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Barbora

Barbora, hodnotí komunikaci jako kvalitní a dostačující. V rámci svých vlastních možností se snaží rodiče informovat o všem. *„Píšu rodičům i z hlediska chování třeba když někdo extrémně vybočuje, tak píšu, že jsem hodně spokojená, že to či ono dítě pracuje velice perfektně.“* Vztah a pravidla, která si Barbora s rodiči svých žáků nastavila, hodnotí jako efektivní. Rodiče žáků ji často doprovází při školních výletech, nebo při přípravách a pořádání školních akcí.

Úskalí vzájemné spolupráce spatřuje Barbora v momentech, kdy rodiče nejeví o školu zájem. Takovou spoluprací hodnotí jako oddělenou, založenou na tom, že každá ze zúčastněných stran si splňuje pouze své povinnosti. Dodává, že s takovou situací se naštěstí ještě nesetkala a v případě potřeby pomoci, by se jednoznačně obrátila na vedení školy.

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Marcela

Podobným způsobem nahlíží na význam spolupráce i Marcela, která vnímá základní školu za důležitý bod v životě dítěte. *„Zabírá jim vlastně velkou část jejich dne a je to nějaký režim, něco nového. Učí se sžívat s dalšími spolužáky s přístupem učitele.“* Pro Marcelu, je klíčová součinnost obou stran. *„Určitě by to mělo jít ruku v ruce a pak angažovanost jednotlivých rodičů je asi na tom, jak jim to bude příjemné, ale měli by mít zájem o škole něco vědět.“* I Marcela, podobně jako ostatní respondentky, se setkala s nadměrnou angažovaností i s nezájmem o spolupráci. Takové situace hodnotí jako stresující. *„Jsou rodiče a rodiče. Někteří jsou angažovaní až příliš, někteří jsou pasivní.“*

Východisko, jak zamezit těmto situacím viděla Marcela v nastavení jasných hranic a limitů ve vzájemném vztahu s rodiči. *„Řekla jsem rodičům, jak to chci dělat já, co očekávám od nich, co ode mě mohou čekat žáci. Chtěla jsem jim nastínit, jaká budu učitelka.“* V případě, že se rodiče chtěli na něco zeptat, sešla se s nimi osobně. *„Hodně je zaráželo, že jim nedávám své osobní telefonní číslo. Preferovala jsem email, kde se můžeme spojit v mé pracovní době.“* Toto ujasnění pomohlo Marcelu s průběžnou komunikací a spoluprací s rodiči. *„Důležité pro mě bylo mít nastavené vědomé hranice, že mám i svůj osobní život.“*

Jak na spolupráci s rodiči nahlíží začínající učitelka Hana

Pro Hanu má spolupráce s rodiči klíčový význam. *„Myslím si, že pokud učitel s rodiči spolupracuje, tak vytváří mnohem lepší zázemí pro dítě, a hlavně motivace dítěte stoupá.“* Popisuje, že motivací nemyslí pouze k samotnému učení, ale ve vzdělávání celkově.

Dle jejího názoru je důležité, aby vzájemná kooperace byla funkční a příjemná pro obě strany. *„Myslím si, že rodič a učitel by měli být vždycky jako jeden tým, který má jediný cíl a to je motivovat, posouvat a rozvíjet dítě.“*

9.2 Případová studie k výzkumné otázce č. 2 – Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli?

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Lenkou

Mezi nejčastěji využívané formy spolupráce, uvádí Lenka školní e-mail a osobní konzultace. Uvádí také třídní schůzky, které jsou však dle jejího názoru zbytečné, především z důvodu nediskrétnosti. „*Oni pak stojí třeba ve frontě a já nemůžu, že jo povídat o konkrétním dítěti, když tam ještě stojí další rodiče a poslouchají.*“ Zároveň také dodává, že většina informací, které se řeší na třídních schůzkách lze řešit i jiným způsobem, například školním e-mailem, který rodiče preferují.

Jako další formu spolupráce uvádí spolek rodičů a přátel školy, do kterého si rodiče na začátku školního roku zvolí svého zástupce za třídu. „*Jednou za čtvrtletí je SRPŠ, kdy se zástupci třídy sejdou i s ředitelkou a je tam celý vedení, plus zástupce z každé třídy jako rodič a řeší se tam hromadně velké problémy.*“ Lenka uvádí i další aktivity jako součást vzájemného setkávání a spolupráce, vánoční koncert, školní akademie a vernisáž s doprovodným programem. Těchto akcí se rodiče pravidelně účastní a v případě potřeby se podílejí na jejich přípravách.

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Magdalénou

Magdaléna mezi nejčastěji využívanou formu spolupráce zmiňuje aplikaci WhatsApp, zejména z důvodu rychlé komunikace. Tento typ spolupráce je pro rodiče příjemný, ale Magdaléna aplikaci hodnotí jako nepraktickou, proto jako lepší variantu navrhuje e-mailovou komunikaci. „*Vždycky když po nich něco já chci, tak využívám e-mail, protože mi to přijde jako oficiální cesta, oficiálnější než ten WhatsApp. Případně si přes e-mail sjednám schůzku.*“

Kromě využívání multiplatformní komunikace zmiňuje také třídní schůzky, vánoční koncert nebo kavárnu pro rodiče, které se rodiče pravidelně účastní. Mezi rodiči jsou oblíbené i charitativní a odpolední akce pořádané školou. „*Naše škola také hodně dělá charitativní akce, když byl třeba Mezinárodní den Afriky, tak se tam prodávali různé kožené peněženky,*

co se vyrábí v Africe, docela za vysokou cenu, protože je to ruční práce. A ten výtěžek jde právě na nějaký dobrý účel.“

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Terezou

Podobně jako Magdaléna i Tereza využívá s rodiči svých žáků aplikaci WhatsApp, tento způsob komunikace pro ni není přínosný, neboť nepřináší podněty pro spolupráci. Za vhodnější způsob komunikace s rodiči považuje školní e-mail a webové stránky školy, kde má každá třída vlastní stránku obsahující důležité informace. Tyto možnosti využívají rodiče častěji.

Třídní stránky Tereza koncem každého týdne aktualizuje. *„Tam pravidelně během pátku vkládám týdenní plán na ten následující týden, takže je na nich, zda se kouknou nebo ne.“* Rodiče také pravidelně využívají třídních schůzek a možnosti konzultačních hodin.

Mezi další formy setkání, které rodiče využívají je rodičovská kavárna, kterou škola pořádá jednou měsíčně. *„Je u nás i rodičovský spolek, který řeší třeba párovou výuku, nějaké projekty. Takže rodiče, ti kteří o to mají opravdu zájem se aktivně účastní těch projektů, těch akcí.“* Dále také zmiňuje součinnost na různých odpoledních aktivitách, např. jarní trhy, vánoční dílny a spolupráci při organizování akcí pořádaných školou.

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Barborou

Barbora s rodiči svých žáků využívá nejvíce online program Bakaláři, který slouží pro školní administrativu a komunikaci s rodiči. Upřednostňuje však formu písemné komunikace, neboť touto formou se dá část spolupráce řešit. Zdůrazňuje také důležitost osobního setkání. *„Ta pravá spolupráce, podle mě vzniká až při tom osobním setkání, protože přes tu online komunikaci, kolikrát nevíte, jak to ten rodič myslí.“* Rodiče proto často vyhledávají možnosti individuálních konzultací, tripartit a třídních schůzek.

Mezi další formy spolupráce, které rodiče využívají jsou webové stránky, trhy, třídní jarmarky a vernisáže. *„S dětmi vyrábíme různé předměty a pak je to doplněno nějakým zpíváním koled a u toho si rodiče kupují ty výrobky.“* U žáků mladšího školního věku

využívají rodiče aktivitu podzimního tvoření, do kterého se zapojí se svými dětmi. Zajímavé je také každoroční zaměření školy. *„Letos je to zaměřené na téma ekologie a je to zaměřené na vzájemné porozumění a empatii. A rodič, který je toho součástí, tak má odpoledne besedu, takže na ni mohou přijít děti i rodiče.“*

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Marcelou

Mezi formy spolupráce, které využívají rodiče s Marcelou patří školní e-mail, individuální konzultace a třídní schůzky, při kterých dostanou seznam všech plánovaných akcí v papírové i elektronické podobě. Dvakrát do roka pořádá respondentka konzultace – tripartity. Nejprve dostane prostor k hodnocení dítě, následují rodiče a závěr má učitelka, která během konzultace také pomáhá.

K dispozici mají také online prostředí Google Classroom, kam vkládá veškeré důležité údaje – úkoly, plán akcí, informace z výuky pro nemocné děti. Toto prostředí je především určené pro žáky, kteří tam najdou různé fotografie, odkazy a informace, co je čeká v následujících dnech. Dodává však, že vždy záleží na věku dítěte. *„Pokud jsou děti mladší, spíše tam fungují opět rodiče.“*

Na základní škole, kde pracuje je také zřízen spolek rodičů a přátel školy, skrze něj se rodiče začleňují do různých aktivit pořádaných školou. Marcela zmiňuje, že škola, kde působí, nemá zavedený žádný školní systém, který by byl propojený s rodinou. Pro lepší informovanost rodičů si proto vytvořila vlastní systém, kdy do excelových tabulek pravidelně vkládá průběh a náplň dne. Tento systém ji ulehčuje spoustu práce v případě absence dítěte.

Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učitelkou Hanou

Hana s rodiči svých žáků využívá školní e-mail, přes který rodiče pravidelně informuje a zasílá jim skrze něj celkové shrnutí uplynulého týdne. Dvakrát do roka také pořádá tripartity, konzultace rodič – dítě – učitel, kterých se rodiče s dětmi pravidelně účastní. *„Při tripartitách mám sebehodnotící arch dítěte. Nejprve s hodnocením začíná dítě samo, poté rodič, a nakonec hodnotím já.“*

Často ji také vyhledávají pro individuální konzultace. *„Rodiče za mnou mohou přijít kdykoliv po předchozí domluvě. Jsem ale osobně raději, když je u toho přítomno dítě. Nemám ráda, když se jedná „o něm bez něj“.“*

Podobně jako jiné respondentky i Hana, využívá aplikaci WhatsApp, u které bylo potřeba jasně vytyčit hranice. Tato skupinová konverzace slouží k posílání třídních fotek – například z výletů, školy v přírodě a podobně. Ačkoliv to není úplně časté, zmiňuje Hana také její osobní telefonní číslo, které mají rodiče k dispozici v případě nutné potřeby.

Mezi další formy spolupráce zmiňuje vánoční tvoření s rodiči, vánoční besídku v divadle Gong. K jejím oblíbeným patří zahradní slavnost, kterou škola pořádá v květnu. *„Děti předvádějí to, co se naučily v kroužcích a dále je tam raut pro rodiče a ostatní. Je to pro mě hrozně fajn, protože mohu s rodiči navázat neformální rozhovory.“*

10 Diskuse

Cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit počáteční zkušenosti začínajících učitelů na prvním stupni základních škol, absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, především v oblasti vzájemné spolupráce učitelů s rodiči žáků.

Odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky poskytují výše uvedené případové studie, jejichž obsahem jsou jednotlivé pohledy a osobní zkušenosti začínajících učitelek (respondentek) na vzájemnou spolupráci s rodiči a žáky. V současnosti neustále narůstá význam této spolupráce, neboť je důležitou součástí pro vzdělávání žáka.

Přínosy diplomové práce lze stanovit jak v rovině teoretické, tak praktické. Na základě jejich provázanosti je pak možné získat nové poznatky z praxe současných začínajících učitelů a porovnat je s teoretickou částí. V tom je hlavní přínos diskuse.

10.1 Výzkumná otázka č. 1 – Jak nahlíží začínající učitelé na spolupráci s rodiči?

V teoretické části této diplomové práce jsem popsala názory odborníků z pedagogického prostředí, kteří se zaměřují na spolupráci učitelů a rodičů. V této oblasti výzkumu, se odborná veřejnost shoduje na tom, že domluva, komunikace, vzájemná podpora, respekt a vzájemná spolupráce vytváří příjemné klima ve třídě, kladný vztah k dětem a spokojené rodiče. Jako první článek úspěchu a základu dobrého vztahu uváděli pedagogické komunikační schopnosti. To také svým tvrzením, bez komunikace není spolupráce, potvrzují Mareš & Křivohlavý (1995).

Všechny respondentky se s tímto názorem ztotožňují a uvědomují si důležitost této vzájemné komunikace pro vzájemnou spolupráci učitel – žák – rodiče. Při analýze hloubkových rozhovorů vyvstala komunikace jako nejvíce citovaný prvek a nejobtížnější v jejich začínající praxi. S odstupem doby hodnotí komunikaci s rodiči jako základ vzájemné, efektivní spolupráce, což je pro ně prioritou. Většina z nich komunikaci s rodiči zvládá a považuje ji za kvalitní a dostačující. K dosažení uspokojivého cíle čelily následujícím překážkám, například nadměrnou angažovaností i nezájmem o spolupráci od rodičů

a vyrovnat se s těmito situacemi hodnotí jako náročné. Pro další respondentku má spolupráce s rodiči klíčový význam a vnímá spolupráci s rodiči jako jeden z hlavních pilířů k vzájemné spokojenosti. Důležitý je i poznatek z dalšího rozhovoru, kdy nadměrná komunikace, byla pro začínající učitelku spouštěčem stresu. Hodnotí ji jako bezohlednou a musela zavést určitá pravidla. Zároveň se setkala s podceňováním svých kompetencí ze strany rodičů, vzhledem k svému mládí. Takový přístup rodičů pro začínajícího učitele vidí jako zatěžující vzhledem k tomu, že ve své začínající pedagogické praxi učitelé poznávají nové prostředí, řízení školy a teprve hledají svůj učební styl. Průcha et al. (2003) na takový problém upozorňuje a pro takovou situaci doporučuje najít sílu své osobnosti a umět uplatnit své kompetence. Uvádí, že teprve s nástupem do práce začínající učitel pozná, jak je psychicky vybavený.

Všechny respondentky, se však snaží nacházet vhodná konstruktivní řešení, což se slučuje s následným doporučením. Učitel by měl umět nalézt vhodný způsob, který povede k porozumění, ale musí být také hlavním iniciátorem této spolupráce. Na základě svých kompetencí musí umět nacházet vhodné formy komunikace, které povedou k vzájemné spolupráci v zájmu dítěte i rodičů. (Čapek et al., 2017) Z výpovědí všech respondentek lze hodnotit, že si plně uvědomují podstatu této významné oblasti a snaží se budovat vzájemné vztahy vlastním osobitým přístupem. Případová studie potvrzuje jejich zodpovědný přístup.

Spolupráci chápou jako nezbytnou součást dobrého klima i když je pro některé z různých důvodů složitá. Dokázaly ať už jednotlivě nebo s pomocí svých kolegů počínající překážky překonat. V této souvislosti uvádějí, že jim velmi pomohly rady a pomoc od starších absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Důraz kladou na spolupráci se svými žáky, kde se bez všech pochybností potvrzuje jejich kladný až mateřský vztah a zájem o dobrý rozvoj dítěte. Jedna z učitelek tento vztah potvrzuje slovy „*Dítě je vlastně prioritou moje i toho rodiče, že máme společný zájem.*“ Podle Mikšíka (2007) je důležitá osobnost učitele. Učitel nesmí postrádat především empatii, kterou vidí jako základ k vytváření dobrého vztahu mezi žákem a učitelem. Dytrtová & Krhutová (2009) ztvrdují tuto základní vlastnost učitele. Sociální empatii a komunikativnost uvádí jako schopnost, která umožňuje vcítit se do pocitů druhé osoby. Respondentky lze s touto schopností ztotožnit.

Na problém negativních jevů spolupráce poukazuje Vališová (1992), která doporučuje učitelům brát oponenta, v našem případě rodiče, jako partnera nikoli jako nepřítel.

Feřtek (2011) uvádí, že je pro obě strany důležité vědět, že každý kritik nemusí být nepřítel a obavy nesmí zvítězit nad tím pozitivním. Z rozhovorů bylo patrné, že řešení problémů v této oblasti spolupráce je někdy až stresující, ale naše respondentky se postupně naučily problémy řešit ve shodě s odborníky z teoretické části. Respondentky také podle spolupráce hodnotí rozdílně rodiče svých žáků. Jedna z respondentek uvádí „*Jsou rodiče a rodiče. Někteří jsou angažovaní až příliš, někteří jsou pasivní.*“ Pasivní typ spolupráce lze vhodnou motivací a vzájemnou komunikací s rodiči přeměnit ve spolupráci aktivní. Čapek (2013) učitele vidí jako tvůrce partnerských vztahů s rodiči, ve kterém je žák hlavním aktérem.

Helus (2015) se v teoretické části věnuje rodičům podrobně. Kategorizuje rodiny z hlediska jejich funkčnosti a řešení problémů v rodině i podle vztahu rodičů k dítěti. Doporučuje učitelům různá řešení, která jsou pro začínající učitele důležitá. Také doporučuje učitelům ať se ve vážných případech nebojí požádat o pomoc vedení školy. Poukazuje na to, že spolupráce s rodiči rozšiřuje náhled do rodin a podle toho řeší i případné problémy svého žáka. Respondentky na základě tohoto poznání z teorie uvádějí, že vzájemná spolupráce s rodiči někdy odkryvá nedostatky a je těžké rodinu zapojit, ať už z nedostatku času, nezájmu nebo jiných sociálních příčin. Podle vyhodnocení příčiny, přizpůsobují podnětnou komunikaci a aktivity s dětmi, které vzbuzují zájem o spolupráci.

Jako doporučení pro fungující vztah, je zkušenost jedné z respondentek. Zásadní je potřeba otevřeně rodičům sdělit svoje představy a nastavit od začátku určité hranice. „*Řekla jsem rodičům, jak to chci dělat já, co očekávám od nich, co ode mě mohou čekat žáci.*“ Tato citace se váže k situaci, kdy respondentka byla nucená řešit nástup do práce převzetím třídy po jiné třídní učitelce a dětem i rodičům musela vysvětlit nová pravidla.

Z výše popsaných zkušeností lze usuzovat, že každá respondentka má jiný přístup k žákům, některá se přiklání k oblíbenosti, jiná na určitém odstupu jak k žákům, tak k rodičům.

10.2 Výzkumná otázka č. 2 – Jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli?

Aby spolupráce byla co nejúspěšnější a vytvářela větší náhled do rodinného zázemí svých žáků, pořádají učitelky i škola různá setkání mimo školu, formou zábavy. Rovněž osobní

setkání ve škole vzájemnou spoluprací podporují a spojují zkušenost se vzdělávacím procesem.

K podpoře vzájemné spolupráce a komunikace mezi školou, učiteli a rodinou je možné využít několik různých možností. V teoretické části jsem zmínila několik forem spolupráce, které jsou doporučovány v pedagogicko-psychologické literatuře. Propojením teoretické části a empirické roviny poznání, se respondentky k druhé položené otázce vyjadřovaly podle vlastních zkušeností, je tak možné určit odlišnosti. Pomocí analýzy bylo možné také určit některé rozpory v přístupu učitelů a rodičů z hlediska spolupráce.

Lauermann považuje způsoby zpřístupňování školy rodičům a pěstování trvalých přátelských vztahů mezi rodiči a školou i způsoby její prezentace za kompletní strategii každé školy. (In Čapek et al., 2017)

Při podrobném otevřeném kódování jsem pro kategorii spolupráce vytvořila následující kódy:

- e-mail;
- osobní konzultace;
- třídní schůzky;
- tripartity;
- SRPŠ (spolek rodičů a přátel školy);
- webové a třídní stránky;
- besídky, akademie, tvoření;
- kavárna pro rodiče;
- WhatsApp.

Nejvíce přiřazených kódů spadalo do podkategorie e-mail a osobní konzultace, které jsou k vzájemné spolupráci mezi učiteli a rodiči nejčastěji využívány. Webové stránky a stránky třídy, považují respondentky průzkumné analýzy, pro rodiče spíše za informativní. Učitelé na třídní stránky umísťují třídní plány a informace o akcích.

Osobní konzultace potvrdily všechny respondentky, rodiče je mají buď vypsané na webových stránkách školy, nebo mohou přijít kdykoliv po předchozí domluvě. Ve většině se respondentky shodovaly v tom, že místo využití osobních konzultačních hodin, které

považují za mnohem prospěšnější, dávají rodiče přednost domluvené individuální schůzce přes e-mail. Pohnětalová (2015) prostřednictvím případových studií dvou různých základních škol, považuje jako jeden ze stěžejních faktorů, komunikativní kompetence a k osobním konzultacím nabádá, neboť osobní setkání byla pro další spolupráci v obou případech přínosná. Tento výzkum se slučuje s názorem většiny respondentek našeho výzkumu.

Třídní schůzky, na které Čapek klade velký důraz, byl u dvou respondentek překvapivě negativní a jeho názor nepotvrdily dvě z nich. Podle Čapka et al. (2017) je třídní schůzka důležitá především pro pedagogy, neboť slouží k osobnímu poznání s rodiči žáků. Každou schůzku také považuje za příležitost, kde učitel může rodičům dokázat svoji profesionalitu a předvést, že děti mají dobrého učitele. Respondentky uváděly nediskrétnost schůzek, kdy rodiče stojí ve frontě. Čapek právě tyto fronty z minulých dob kritizuje a doporučuje moderní pojetí třídní schůzky vymezením vhodného prostoru, kde učitel podává zprávy o dítěti soukromě a taktně. Některé respondentky si myslí, že tradiční třídní schůzky jsou zbytečné a informace ze schůzek je možné řešit prostřednictvím e-mailu. Tento názor se s teoretickou částí neslučuje. (Čapek et al., 2017) Většina respondentek, toho názoru není a upřednostňují osobní setkání, především na začátku školního roku považují třídní schůzku za velmi důležitou. Současně je tomu tak i v průběhu školního roku.

Tripartity neboli schůzka učitel – rodič – žák, patří v poslední době mezi nový způsob vzájemného osobního setkání. Tuto formu nevyužívají všechny respondentky. Ty, které toto setkání aplikují, hodnotí především přístup žáka k sebehodnocení. Stejný názor o zodpovědnosti žáka uvádí (Poche Kargerová, 2019)

Výzkumem v teoretické části Raubišicové a Pola z roku 1996, bylo prokázáno, že jen v málo školách pracují například tzv. rady škol, ačkoli to Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) pravomocně umožňuje a rozšiřuje práva rodičů ve vztahu ke škole. (In Průcha, 2015) Respondentky tento stav nepotvrzují a uvádí: Spolek (sdružení) rodičů a přátel školy. Zástupci jednotlivých tříd se aktivně třikrát až čtyřikrát v roce scházejí s vedením dané školy a podílí se na řešení aktuálních problémů.

Škola, na které pracuje další respondentka, je zapojena do oficiálního projektu Rodiče vítáni. Zmiňuje také, že rodiče se do chodu základní školy dobrovolně zapojují a sami například organizují i některé akce.

Všechny uvedené příklady naznačují určitý posun ve spolupráci rodičů a školy. Spolupráci se školou učitelé a škola podporují školními i mimoškolními aktivitami. Besídky, akademie a tvoření jsou akce neformální, které umožňují učitelům nahlédnout do rodinného zázemí dítěte. Průběh akcí uvádějí jako volnější, učitelé tak mají možnost posílit vztah s rodiči svých žáků. Třídní dílny a besídky, tak jak je známe z mateřských škol však nejsou na prvním stupni, tak časté. Z velké části uváděly respondentky spíše charitativní akce a jarmarky, které jsou případně doplněny o krátké vystoupení dětí. Tvoření pro děti s rodiči realizují pouze dvě paní učitelky, z toho jedna z vlastní iniciativy a jedná se o děti v první a druhé třídě.

Některé školy na konci školního roku pořádají zahradní slavnost, která je takovým radostným setkáním k ukončení školního roku a příchodu prázdnin.

Další poměrně nová forma spolupráce je kavárna pro rodiče, kterou umožňují školy, na kterých působí dvě respondentky. Rodiče tak mají možnost se neformálně setkávat v areálu školy a probírat různá témata, která jsou pro ně a jejich děti, v danou chvíli důležitá.

Mezi poslední, často preferovanou formu spolupráce spadala online komunikace skrze multiplatformní aplikaci WhatsApp, která umožňuje skupinovou konverzaci. Dle názoru respondentek, rodičům tento typ komunikace vyhovuje především z důvodu rychlého a jednoduchého spojení. Respondentky, které tuto aplikaci s rodiči využívají však stejného názoru nejsou a shodují se, že je důležité vytyčit si jasné hranice v používání této aplikace. Aplikaci nelze porovnat s teoretickou částí, neboť ji žádný odborník nezmiňuje. Všechny ostatní aktivity se s teoretickou částí slučují a jsou doporučované odborníky jako součást vzájemné spolupráce rodičů a školy.

Průcha (2015) však uvádí, že nadprůměrné aktivity škol ještě nezaručují spokojenost rodičů, jejich nároky se zvyšují a cítí se v roli klienta, podle toho také vybírají školu. Čapek (2013) má stejný názor a zdůrazňuje, že moderní škola respektuje rodiče jako své klienty a podle toho jaké formy spolupráce nabídne, se následně odvíjí kvalita partnerství.

Inovativní školou je například základní škola, kterou uvádí jedna z respondentek, aplikující vzdělávací program *Začít spolu*, kde má učitel možnost rozvíjet schopnosti žáků podle svých možností, přičemž klade důraz na individualitu žáka a spolupráci s rodiči. (Poche Kargerová, 2019) Tento program i program *Rodiče vítáni*, kde hlavním smyslem je podpořit vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči žáků, je součástí teoretické části této diplomové práce. Čapek (2013) ze své zkušenosti však uvádí, že některá škola splnění požadavků pouze deklaruje, ale ve skutečnosti je nedodržuje.

Během rozhovorů s respondentkami jsem u všech zjistila, jak náročný byl pro ně začátek při nástupu do školní praxe. Velmi oceňovaly pomoc svých starších kolegů, absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. To vede k poznání, jak důležitý je pro začátek uvádějící zkušený učitel. Průcha (2002) potvrzuje, že podmínky na všech školách nejsou stejné. Jsou školy, kde podpora v osobě uvádějícího učitele chybí a pro začínajícího učitele to může znamenat tzv. „profesní náraz“.

Proto jsem ve své teoretické části uvedla nový dokument, který vznikl ve spolupráci fakult, které připravují učitele spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a nese název „Kompetenční rámec absolventa a absolventy učitelství“, který popisuje osmnáct profesních kompetencí, rozdělených do šesti oblastí. V jedné z oblastí je uvedeno, že v následujících letech bude uplatněno opatření, aby každý začínající učitel mohl mít možnost se zkušeným uvádějícím učitelem spolupracovat. V Rámci je uvedena struktura změn v souvislosti spolupráce učitele s rodiči a širšího okolí školy. První fáze je zaměřená na začínajícího absolventa a pravidla vzájemné efektivní komunikace s rodiči, která vedou především k všestranné podpoře vzdělávání a rozvoji jejich dětí.

Legislativní zakotvení uvádějícího učitele bude pro budoucí začínající učitele a jejich náročný začátek v praxi důležitou změnou. Spilková (2004) již upozorňovala na to, že v moderním školství je nutné kompetence budoucích učitelů propojovat s praktickými zkušenostmi.

Zkušenosti všech oslovených respondentek uvádím na závěr, neboť se z velké části slučují s názory odborníků v části teoretické, kteří popisují, jak by měla vypadat škola 21. století.

Případové studie této práce a její výzkum lze jen z malé části porovnat s tím, že odborní výzkumníci stále poukazují na odlišnost našich škol i ve srovnání se školami v jiných státech a jsou předmětem neustálého výzkumu a hledání nejlepších metod vzdělávání v rychle se měnící době. Průcha (2015, s. 21) v této souvislosti dodává. „Pedagogika se neobejde ani bez teorie, ani bez výzkumu, má-li být skutečnou vědou.“

10.3 Zhodnocení využitých metod sběru dat

Formy spolupráce mohou být různorodé, důležité však je, že vždy zefektivňují a zkvalitňují samotnou výuku, a vzájemnou spolupráci rodičů a učitele. Což by v současnosti mělo být hlavním cílem každé školy.

Mnou použité metody sběru dat pro získání odpovědí na předem stanové výzkumné otázky považuji za vhodně zvolené. Rozhovory byly realizovány v rámci výzkumného úkolu *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education.

Počet vzorků, které jsme získaly pomocí polostrukturovaných rozhovorů přinesly pro tuto diplomovou práci zaměřenou na téma spolupráce začínajících učitelů s rodiči zajímavé poznatky. Vzhledem k velkému množství dat, která jsou pro začínajícího učitele přínosná, bylo náročné analyzovat pouze tu oblast výpovědí, která se vztahovala k tématu diplomové práce. Náročná byla také interpretace získaných dat, až při psaní empirické části a případových studií, jsem zjistila, že pro zlepšení výzkumu, bylo vhodné otázky ještě doplnit o další informace.

Vzhledem k tomu, že nyní působím jako učitelka v mateřské škole a teprve se chystám na první stupeň základní školy jako začínající učitel po absolvování studia nastoupit, jsem ráda, za možnost získat nové znalosti z rešerše odborné literatury a praktických zkušeností od respondentek. Tato zkušenost mě proto naplňuje přesvědčením, že tato diplomová práce bude přínosná i pro další začínající učitele a povede k zamyšlení se nad náročností a výzvami profese začínajících učitelů.

11 Závěr

Diplomová práce v teoretické části vychází ze současného stavu poznání v dané oblasti spolupráce rodiny a školy na prvním stupni základní školy. Práce uvádí poznatky významných českých a zahraničních autorů z této oblasti, shrnuje je a rozvíjí o další kompetence, které souvisí s profesí začínajícího učitele.

Cílem této diplomové práce bylo zkoumáním zjistit, jak absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy hodnotí své první roky jako začínající učitel v praxi z hlediska vzájemné spolupráce se žáky a jeho rodiči. Hlavní cíl byl řešen pomocí dílčích cílů, vymezením základních pojmů a definic spojených s touto problematikou. Jednotlivé kapitoly tvoří postupně celou teoretickou část práce.

Shromážděné poznatky z odborné literatury vysvětlují z výzkumného hlediska názory odborníků, jak má začínající učitel přistupovat ke své práci.

Snahou teoretické části bylo popsat minulý i současný stav problematiky na českých školách a možnosti dalšího rozvoje v oblasti vzájemné spolupráce žák – učitel – rodič.

Všechny kapitoly teoretické práce zahrnují základ pro část empirickou, aby byla možná vzájemná provázanost. Praxe vychází z teorie a teorie výzkumu vychází z praxe.

Za přínos teoretické práce považuji důležitá doplnění ve vzdělání, dále cenné zkušenosti odborníků z jejich vlastních výzkumů v oblasti spolupráce rodičů a školy. V současné době je vzájemné spolupráci učitele a rodiče přikládán velký význam v rychle se měnícím prostředí škol a celkového vzdělávání.

Během psaní této diplomové práce vznikl ve spolupráci fakult, které připravují učitele spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, významný dokument a nese název “Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.“ Tento Rámec by měl sloužit ke zlepšení kvality učitelů v České republice. Nebylo možné celý dokument interpretovat, dotkla jsem se pouze jedné z oblastí (5.2 Profesní spolupráce), která se týká tématu mé diplomové práce.

Novou změnou je i novela zákona o pedagogických pracovnících od ledna 2024 o uvádějícím učiteli, který bude velkým přínosem pro začínající učitele v začátku jejich pracovní činnosti.

Cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základní školy nahlíží na spolupráci s rodiči a jaké formy spolupráce využívají rodiče s učiteli. Aby bylo možné tento cíl splnit, oslovila jsem absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kteří mi byli přiděleni na základě širšího dotazníkového šetření. Následné rozhovory proběhly formou osobního setkání. Výzkumu se zúčastnilo šest respondentek, pět z nich učí na prvním stupni základních škol v Praze a další učí ve Středočeském kraji. Rozhovory, které jsme společně uskutečnily, se slučovaly s teoretickou částí práce.

Školy, kde respondentky vyučují, se různí charakterem a zaměřením. Rozdílné jsou také zkušenosti respondentek, které byly ochotné diskutovat o problémech týkajících se oblasti výzkumu. Během rozhovoru odpovídaly na hlavní otázky, jak nahlíží na své začátky ve spolupráci s rodiči a jaké nabízené formy spolupráce využívají rodiče. Také uváděly, jaké podpory se jim dostalo během adaptačního období, a potvrdily, důležitost uvádějícího učitele. Této pomoci se dostalo jen jedné z respondentek a ostatní tuto pomoc postrádaly ve svém začátku. Podporu však nacházely u svých starších kolegů, absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Dalším důležitým aspektem rozhovorů byla spolupráce učitelů se žáky. Tady se spolupráce z jejich rozhovorů jevila mnohem vřelejší, bez větších problémů hodnotily počátek své praxe. Vřelý vztah k dětem byl patrný během celé výzkumné diskuse. Pouze jedna z respondentek upozornila na svoje zklamání, které vychází z nevhodného chování některých žáků, především na druhém stupni základní školy. Vzájemnou spolupráci s rodiči s odstupem času hodnotily kladně, neboť nacházely během své praxe vhodné komunikační přístupy. Potvrdily, že budovat vztah s rodiči je jeden z nejnáročnějších úkolů pro začínajícího učitele. Aktivitu se žáky a rodiči mimo školu sjednocovaly vztahy a vedly k lepšímu nahlédnutí do jejich rodin. Respondentky posuzovaly rodiče podle jejich aktivního či pasivního přístupu a podle toho se i odvíjela spolupráce s učitelkami i s vedením školy. Své počáteční úskalí postupně řešily svým osobitým přístupem a konstruktivním řešením.

Potvrdily, že vzájemná spolupráce je velmi důležitá, neboť se projevuje v celkovém klimatu třídy a spokojenosti rodičů, která vede k jejich ochotě spolupracovat se školou. Výsledek výzkumu potvrdil, že spokojení rodiče se snadněji zapojují do různých aktivit ve škole i mimo školu, jak jsem popsala v diskusi a propojila s poznatky z teorie.

Musím však podotknout, že pro lepší poznání této důležité oblasti spolupráce kvalitativní formou by byl vhodnější větší vzorek výzkumu pro objektivnější posouzení. Pro zpracování získaných dat z rozhovorů byla zvolena doslovná transkripce a byla prvním stupněm metodologie plánovaného výzkumu. Následné zpracování bylo provedeno v programu MAXQDA tříděním až na důležité jednotky potřebné k zpracování rozhovorů.

Přínos práce vidím nejen v rovině teoretické, ale i praktické. Teoretická část obsahuje nejdůležitější pojmy související s tématem vzájemné spolupráce rodičů a školy. Také nové pojetí řešené problematiky v českých školách a ukazuje možnosti dalšího rozvoje, z kterých lze vycházet pro část empirickou a výzkumného šetření.

V praktické části za přínosné považuji podněty respondentek pro zlepšení pomoci učitelům v začínající praxi. Jejich poznatky umožnily hlouběji nahlédnout a porozumět dané problematice a přesvědčit o důležitosti komunikačních schopností a vzájemné empatie pro dobrou spolupráci s rodiči, která vede k většímu zájmu o dění ve škole a celkovému vzdělávání jejich dětí.

Jsem ráda za možnost zúčastnit se tohoto výzkumného úkolu *Výzkum absolventů Učitelství I. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary Education. Pomohl mi jako budoucímu začínajícímu učitelí prohloubit znalosti a hlouběji pochopit problematiku začínající praxe.

12 Seznam použitých informačních zdrojů

- Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová, L., Vítková, J., Zdrubecká, H., & Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Raabe.
- Beran, V., Klinka, T., Kratochvílová, J., Loňková, P., Pavlas, T., Pravdová, B., Stuchlíková, I., Šalamounová, Z., Šobáňová, P., & Vrabcová, D. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (M. Bořkovec, Éd.) [Online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Čapek, R., Lauermann, M., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Elmore, T. (2013, 7. listopadu). *Eight ways educators can collaborate parents*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/artificial-maturity/201311/eight-ways-educators-can-collaborate-parents>
- Eurydice (2001). *European Glossary on Education: Teaching staff*. <https://doi.org/2001/4008/23>
- Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Yinachi.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Regent.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hoštička, J. (2006, 26. června). *Komunikace mezi rodinou a školou*. Metodický Portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html>
- Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Raabe.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů [Online]. *Pedagogika*, XLVI(3/1996), 244-255. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>
- Kargerová, J., Krejčová, V., Maňourová, Z., Sobolová, R., & Škardová, M. (2011). Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA [Online]. *Kompetentní Učitel 21. Století: Mezinárodní Profesní Rámec Kvality Issa*, 1-61. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada Publishing.
- Kluwer Wolters (b.r.). *Rodiče vítáni - certifikace škol* [Online]. Rodiče vítáni - Certifikace Škol. <https://www.rodicevitani.cz/>
- Kluwer Wolters. (2020, 1. září). *Rodiče vítáni* [Online]. Řízení Školy. <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/rodice-vitani.a-6973.html>
- Kočková, M. (1958). *Spolupráce školy s rodiči*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Kreislová, Z. (2009). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok* (dotisk 1. vyd). Grada Publishing.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti* (2., přeprac. vyd). Karolinum.

- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1. 9. 2023* [Online]. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Gaudeamus.
- Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Pasparta.
- Pol, M., & Rabušicová, M. (1997). *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* [Online]. Brněnská univerzita. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104627>
- Polechová, P. (2005). *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. AISIS.
- Porter, L. (2008). *Teacher-parent collaboration: early childhood to adolescence*. ACER Press.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Rymešová, J., & Žáková, M. (1993). *Škola bez tajemství: (aneb co by rodiče měli vědět o škole)*. Kvarta.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Švaříček, R., & Šed'ová a kol., K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole: aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. H & H.

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

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace* (vyd. 2). Portál.

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

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

13 Seznam příloh

Příloha 1 – *Strukturovaný rozhovor*

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor

Návrh otázek pro rozhovory k DP:

Zpracovala: Kristýna Iroušková

Vedoucí DP: Prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

1. Co pro Vás znamená spolupráce s rodiči?
 - a. Je podle Vás spolupráce s rodiči důležitá? Proč?
 - b. Jak postupujete, když máte rodiče, kteří nespolupracují?

2. Jakou formu spolupráce s rodiči nejčastěji využíváte?
 - c. Zkoušeli jste i jiný způsob?
 - d. Pokud ano, jaký?

3. Jakou formu spolupráce využívají nejčastěji rodiče s Vámi?

4. Funguje podle Vás spolupráce rodičů s vaší základní školou?

5. Jsou rodiče včasné a dostatečně informováni o různých akcích pořádaných školou?
 - a. Pokud ano, jakým způsobem?

6. Kterých akcí se rodiče podílí nebo jsou jejich součástí. Např. účast na akcích pořádané školou, třídní jarmark, dílny (pro děti a rodiče); spolupráce při organizování akcí, besedy pro rodiče, sponzorské dary, materiální výpomoc.
 - a. Pokud Vám nějaká akce chybí, uveďte ji prosím.

7. Považujete komunikaci s rodiči za kvalitní a dostačující?

8. Mají rodiče možnost využívat konzultací s Vámi i ostatními vyučujícími?

9. Mají rodiče dostatek informací o dění ve škole?
 - a. Mohou se k dění ve škole vyjadřovat?
 - b. Pokud ano, jakým způsobem?

10. Mají se rodiče podle Vás více angažovat v dění školy?

a. Pokud ano, jak?

11. Jaké byly vaše pocity, když jste měl/a spolupracovat s rodiči?

12. Je něco, co byste vypíchla a na co by se začínající učitelé měli při spolupráci s rodiči zaměřit?

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Charakteristika oslovených respondentů	47
Obrázek 2 – Úvodní otázky.....	53
Obrázek 3 – Hlavní specifické otázky.....	54
Obrázek 4 – Otevřené kódování v programu MAXQDA	56
Obrázek 5 – Okódované segmenty kategorie spolupráce s rodiči	57

Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola