

Spolupráce školy a rodiny v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy

Natálie Bartošíková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Natálie Bartošíková**
Osobní číslo: **H18641**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Spolupráce školy a rodiny v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o spolupráci školy a rodiny žáka na 1. stupni základní školy.
Vymezení teoretických východisek týkajících se forem spolupráce školy a rodiny v rozvoji žáka na 1. stupni základní školy.
Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku pro učitele.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jeho shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. London: Dorset Press.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Powers, J. (2016). *Parent engagement in early learning: strategies for working with families*. St. Paul: Redleaf Press.
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. (Eds.). (2019). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*. Hoboken: Wiley Blackwell.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 17. 4. 2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) *Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je zjistit názory učitelů 1. stupně na formy spolupráce mezi školou a rodinou v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy. Teoretická část vymezuje rozvoj žáka, na kterém se podílejí osobní a písemné formy spolupráce, které mohou učitelé s rodiči využít, aby žáka nasměřovali ke školnímu pokroku. Empirická část zahrnuje stanovené cíle výzkumu, výzkumné otázky, hypotézy a jeho závěry. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy, který vyplnilo 133 respondentů. Výzkumná zjištění ukazují, jaké možnosti a různé formy podpory poskytuje škola rodině, aby se jejich vzájemná spolupráce podílela na rozvoji žáka. Bylo zjištěno, že podle učitelů využívají rodiče nejčastěji zápis do první třídy, třídní schůzky a zúčastňují se informačních setkání prvňáčků či pátáků. Je tedy zřejmé, že nejčastěji učitelé zvou rodiče do školy na společná setkání. Co se týká písemné formy spolupráce, frekvenci občas zastaly e-maily. Občas komunikují prostřednictvím telefonu. Společně komunikují o stanovených výchovně-vzdělávacích cílech, komunikují o probíraném učivu velmi často, hovoří o výukových metodách a organizačních formách často. Součástí sdělení je učitelovo hodnocení, kterým sledují žakovské pokroky často. Učitelé nabízí pro rodiče na domácí přípravu konkrétní cvičení k procvičování, poskytnou materiál navíc k probíranému učivu a zadávají domácí úkoly často. Většina učitelů dělá s žáky v průběhu výuky zápisy k učivu, které se žáci odnáší domů často, aby mohli pracovat na daném učivu s rodiči.

Klíčová slova: rozvoj žáka, vztah mezi školou a rodinou, spolupráce, komunikace, formy spolupráce

ABSTRACT

The thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the thesis is to observe the opinions of the teachers of the first grade on the forms of cooperation between the school and the family in student development in the first grade of primary school. The theoretical part defines pupil development involved in personal and written forms of collaboration that teachers and parents can use to guide pupils towards academic progress. The empirical part

includes the stated research objectives, research questions, hypotheses and conclusions. The research was carried out through a questionnaire dedicated to primary school teachers, which has been completed by 133 respondents. The research results show what opportunities and different forms of support the school provides to the family so that their mutual cooperation contributes to the development of the student. It was discovered that, according to teachers, parents mostly use first-grade enrollment, class meetings, and attend first or fifth-grade information sessions. Thus, it is clear that teachers most often invite parents to school for joint meetings. As far as the written form of cooperation is concerned, the frequency is sometimes replaced by e-mails. Occasionally they communicate via the telephone. Together they discuss the set educational goals, the curriculum, and they talk about teaching methods and organization forms frequently. Part of the communication is the teacher's assessment, which they use to monitor student progress often. Teachers offer specific exercises for parents to practice at home, provide extra material on the curriculum covered, and assign homework frequently. Most teachers take notes with students on the material during the lesson, which students take home to work on the material with their parents.

Keywords: student development, relationship between school and family, cooperation, communication, forms of cooperation

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Ph.Dr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. Při psaní závěrečné práce mi poskytovala odborné konzultace, na kterých mi dávala cenné rady a připomínky.

Také bych chtěla projevít dík všem, co se zúčastnili mého dotazníkového šetření, protože bez nich by se výzkum neuskutečnil.

V neposlední řadě velké poděkování patří mým nejbližším, kteří mi byli při psaní diplomové práce oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 DETERMINANTY ŽÁKOVSKÉHO ROZVOJE | 13 |
| 1.1 POJETÍ ROZVOJE ŽÁKA | 13 |
| 1.2 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES | 14 |
| 1.3 ŠKOLNÍ ZRALOST, ZDATNOST, ÚSPĚŠNOST A POKROKY ŽÁKA | 16 |
| 1.4 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST UČITELE PODÍLEJÍCÍ SE NA ŽÁKOVSKÝCH VÝSLEDČÍCH | 17 |
| 1.5 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ | 18 |
| 2 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY | 22 |
| 2.1 SPOLUPRÁCE, KOOPERACE, PARTNERSTVÍ | 22 |
| 2.2 ŽÁKOVA POZICE VE SPOLUPRÁCI MEZI ŠKOLOU A RODINOU | 23 |
| 2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI ŠKOLY A RODINY | 23 |
| 2.4 PŘÍSTUPY ŠKOLY KE SPOLUPRÁCI S RODINOU A DALŠÍ MOŽNOSTI ZAPOJENÍ RODINY DO ČINNOSTI ŠKOLY | 24 |
| 3 FORMY SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY ROZVÍJEJÍCÍ ŽÁKOVSKÝ POKROK | 26 |
| 3.1 KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODINOU | 27 |
| 3.2 OSOBNÍ FORMY SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODINOU | 28 |
| 3.3 PÍSEMNÉ FORMY SPOLUPRÁCE MEZI ŠKOLOU A RODINOU | 35 |
| 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI | 38 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 41 |
| 5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 41 |
| 5.2 STANOVENÉ HYPOTÉZY | 41 |
| 5.3 VÝZKUMNÁ METODA SBĚRU DAT | 42 |
| 5.4 VSTUP DO TERÉNU..... | 43 |
| 5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 43 |
| 6 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU | 47 |
| 7 OVĚŘOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ | 67 |
| 8 ODPOVĚDI NA STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 73 |
| 9 DISKUSE A DOPORUČENÍ DO PRAXE | 77 |
| ZÁVĚR | 80 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 81 |

| | |
|--|-----------|
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 86 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 87 |
| SEZNAM TABULEK..... | 88 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 89 |

ÚVOD

V dnešní době je spolupráce mezi školou a rodinou velmi diskutované téma. Škola se podílí společně s rodinou na rozvoji a výchově žáka. Z tohoto důvodu by měli spolupracovat.

Vztah mezi učitelem a žákem se rozvíjí společnou činností v jejímž průběhu na sebe vzájemně působí. Pro tento proces je důležitá komunikace, která se podílí nejen na rozvoji žáka, ale také na spolupráci školy a rodiny. Z tohoto důvodu jsem si vybrala již zmíněné téma ke své diplomové práci, protože každý učitel by měl vědět, jak komunikovat s rodiči žáka, aby jejich vzájemná spolupráce přivedla žáka k pokroku.

Tato diplomová práce se zabývá právě uvedenou spoluprací mezi třemi hlavními stranami. Jsou jimi učitel, žák a rodiče. Z tohoto hlediska bude cílem teoretické části objasnit následující pojmy, které se budou vztahovat k problematice spolupráce školy a rodiny v oblasti rozvoje žáka. Nejprve zmíním rozvoj žáka a obsah vzdělávání, ve kterém se žák může rozvíjet. Poté vymezím školní zralost a úspěšnost žáka, na kterou má značný vliv školní hodnocení. Popíšu formativní kroky učitele, které vedou k rozvoji žakovských pokroků a zároveň napomáhají učiteli a žákovi hledat efektivní cestu k dosažení cílů. Poslední kapitola vymezí a popíše formy spolupráce, kterými škola s rodinou komunikují, a podílejí se na rozvoji žáka.

Výzkumná část je orientovaná na metodologii výzkumného šetření. Tato část popisuje realizaci kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl uskutečněn prostřednictvím výzkumné metody dotazníku. V této souvislosti je cílem výzkumu diplomové práce zjistit, názory učitelů 1. stupně základní školy na formy vzájemné spolupráce, které ovlivňují žakovské pokroky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DETERMINANTY ŽÁKOVSKÉHO ROZVOJE

Výchovně-vzdělávací proces je součástí života každého dítěte. Dítě se stane žákem, jakmile vstoupí do základní školy a zúčastňuje se výuky. V tomto momentě pro něho začíná nová životní etapa, která ovlivňuje jeho rozvoj.

1.1 Pojetí rozvoje žáka

Rozvoj žáka představuje pojem, který je velmi těžké vymezit. Lukášová (2010) odkazuje čtenáře ve své publikaci na kvalitu života dítěte ve výuce, pod kterou shrnuje celostní pohled na rozvoj žáka. Pojem kvalita života popisuje Křivohlavý (2001, podle Lukášová, 2010) jako spokojenost člověka související s dosahováním cílů, které stanovují směřování jeho života. Pro kvalitu života žáka ve výuce a k vytvoření jeho možností rozvoje jsou důležité čtyři oblasti, na které by učitelé měli nahlížet, pokud chtějí s žákem pracovat. Jedná se o oblast zdravotní, psychickou, sociální a spirituální, které kvalita života žáků ve výuce ovlivňuje. Proto se staly v posledních letech předmětem výzkumu (Lukášová, 2010). Se stejnou myšlenkou přišla také Pavelková (1991), která zdůrazňuje respektování přirozeného vývoje žáka, který si vytváří zralý vztah k přítomnosti a těší se na budoucnost.

Rozvoj žáka líčí studie od Heluse (1982), která popisuje pojem rozvoj jako vyšší rovinu vývojových změn, které staví na rovinách nižších – zrání a psychickým vývoji. Organismus člověka zraje se vším živým v průběhu času a dochází k vývojovým (ontogenetickým) změnám. Složitější vývojovou změnu představuje psychický vývoj, který se vyvíjí individuální zkušeností na úrovni psychiky (např. prostřednictvím procesů učení, experimentování, zpětné vazby), která je uplatněná v interakci organismu a prostředí. Všechny tři roviny souvisí se společensko-kulturním rozměrem života žáka (Helus, 1982).

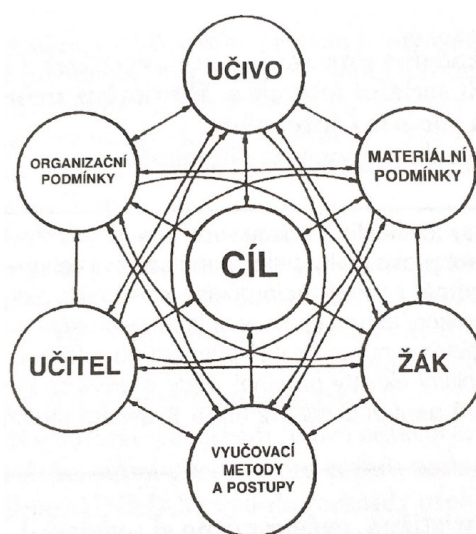
Na rozvoj žáka má účinek výchovně vzdělávací působení. Škola rozhoduje o tom, jaké učivo předá žákovi, které vychází z určitého pojetí vzdělávání. K tomu vznikly kurikulární dokumenty, které představují podle Maňáka, Janíka a Švece (2008) souhrnný obsah vzdělávání (učivo), kterého žáci mají dosáhnout za určité časové období. Lze je rozdělit podle dvou úrovní, a to na státní (Rámcové vzdělávací programy pro vzdělání předškolní, základní, gymnaziální, střední, odborné) a školské (Školní vzdělávací program). Pro diplomovou práci bude důležitý Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

V následující podkapitole bude objasněn již zmíněný pojem výchovně-vzdělávací proces, který představuje interakci mezi učitelem a žákem.

1.2 Výchovně-vzdělávací proces

Součástí výchovně-vzdělávacího procesu jsou učitel, žák a učení. Podstatou tohoto procesu je učení, kterým jsou zkušenosti, které si jedinec získává v průběhu jeho života. Učitel vyučuje a žák si osvojuje nové dovednosti a vědomosti (Maňák et al., 2008).

Modely výchovně-vzdělávacího procesu se zabývala řada odborníků, kteří se ho snažili vystihnout. Byl vybrán Hendrichův model (Průcha, 2002, s. 83), který vyjadřuje výchovně-vzdělávací proces nejpřesněji (viz Obrázek 1 Schéma vzdělávacího procesu podle J. Hendricha). Tento model je složen ze všech činitelů, kteří jsou ve vzájemné interakci a vzájemně na sebe působí (učitel – žák – obsah výuky – organizační a materiální podmínky – vyučovací metody a postupy).



Obrázek 1 Schéma vzdělávacího procesu podle J. Hendricha (Průcha, 2002, s. 83)

Pro téma diplomové práce hraje důležitou roli učivo a interakce učitele a žáka. Hlavním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu je učitel, který je profesionálně kvalifikovanou osobou. Tudiž je zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Dalším důležitým činitelem v tomto modelu je žák, který se vzdělává ve výchovně-vzdělávacím procesu. Díky vzájemné interakci mezi učitelem a žákem probíhá přemístění učiva, které si žák osvojuje v průběhu výuky.

To, co si žák osvojí v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu je obsah vzdělávání. Lze ho vysvětlit jako klíčové kompetence a učivo, které představuje poznatky, informace, činnosti,

normy a hodnocení. Na tomto obsahu vzdělávání staví vyučovací formy, metody, prostředky, pomůcky a vyučovací cíle. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání, jehož hlavní cíle vedou k vytvoření a rozvíjení klíčových kompetencí (Maňák et al., 2008). Tyto klíčové kompetence prezentují soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot. Umožňují žákovský rozvoj. Z toho vyplývá cíl vzdělávání, který je následující. Každý žák obdrží souhrn všech kompetencí. Jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Aby žák dosáhl klíčových kompetencí, musí rozvíjet základní roviny, ke kterým se řadí podle Bednářové a Šmardové (2022) vloh, schopnosti, dovednosti a vědomosti. Z toho tvrzení je zřejmé, že je užitečné vymezit výše zmíněné základní pojmy.

Podle Nakonečného (1977) lze na dovednost nahlížet jako na způsobilost žáka jehož strukturu tvoří schopnosti, které využívá v praxi (např. při řešení úkolů nebo během problémové situace). Žák obdrží dovednost zafixováním určitých operací, nápodobováním, učením, procvičováním nebo si ji osvojí spontánně (např., když si hraje). Oproti tomu vědomosti jsou pochopené informace, poučky, pravidla, pojmy, poznatky, dovednosti a další, které získá v průběhu učení a zkušenostmi (Bednářová & Šmardová, 2022).

Pro vývoj schopností jsou podstatné vrozené dispozice, které jsou uchopovány jako vloh. Ty se rozvinou pouze za určitých podmínek, při dostatku podnětů, situací a činností. O vloh se opírají schopnosti. Označují soubor předpokladů, které jsou vhodné k vykonávání konkrétního výkonu (Nakonečný, 1977). Žák si je osvojuje v průběhu učení a v jeho vývoji. Jejich rozvoj ovlivňuje prostředí, ve kterém se žák vyskytuje (rodina, škola, kulturní prostředí). Jsou předpokladem pro snazší osvojování dovedností (Bednářová & Šmardová, 2022).

Z výše uvedeného textu je patrné, že klíčové kompetence se dotýkají celé osobnosti žáka, který na nich pracuje (rozvíjí je, ale také ztrácí) v průběhu celého svého života. Cílem školy by mělo být vzdělávání, ve kterém je žák schopný efektivně zvládat situace a povinnosti, které má za úkol řešit. Součástí obsahu základního vzdělávání jsou samotné kompetence. Jejich rozdělení je do několika vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a doplňující vzdělávací obory.). Každá jmenovaná vzdělávací oblast je samostatně charakterizovaná. Jejím obsahem jsou cíle vzdělávání, obsah učiva a očekávané výstupy,

kterých dle RVP ZV žák dokáže za určité časové období (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

K osvojovanému učivu přiléhají pojmy školní zralost a zdatnost žáka. Na těchto zmíněných pojmech staví úspěšnost žáka, žákovské pokroky, a proto se jimi bude zabývat v následující podkapitole.

1.3 Školní zralost, zdatnost, úspěšnost a pokroky žáka

S počátkem školní docházky souvisí školní zralost, která znamená aktuální stav rozvoje dítěte ve všech důležitých oblastech (Bednářová et al., 2017). Tento stav je dispozicí pro bezproblémové zvládnutí školní práce po stránce fyzické (stav zdravotní a fyzický), psychická (zrání centrální nervové soustavy), sociální, citové (schopnost odloučení se od rodičů, respektování dospělého atd.) a emocionální (Šulová, 2014).

Nyní je důležité vymežit pojem školní úspěšnost. Školní úspěšnost je řazená mezi pojmy, kterým je málo věnovaná pozornost. Helus (1979) ji definuje jako: „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé“ (s. 39). S tématem souvisí školní výkon, jehož definice není jasně vymezená. Z tohoto důvodu se budeme odkazovat na prospěch či vzdělávací výsledky. Průcha, Walterová a Mareš (2009) formulují vzdělávací výsledky jako: „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů aj., vznikající působením vzdělávacích procesů u vzdělávacích se subjektů“ (s. 369).

Pokud žák dosáhne ve výchově-vzdělávacím procesu školního pokroku, odrazí se od něho školní výsledek. Školní pokrok žáka je v českém pedagogickém prostředí řešen zřídka. Zahraniční autoři ho označují jako pohyb či proces. Jeho vývoj přichází od nižšího stavu k vyššímu, od méně rozvinutého k rozvinutějšímu a od horšího k lepšímu. Je zřejmé, že na procesu učení a pokroku žáka má do určené míry vliv učitel, který poskytuje žákovi různorodou kvalitu vzdělávání (Gelderbloma, Schildkampa, Pietersa, & Ehrenb, 2016).

Z definice je očividné, že školní úspěšnost žáka se vytváří v průběhu výchovně vzdělávací kooperace, která probíhá ve školní třídě. Ovlivňuje ji interakce a řečová komunikace učitel-žák, která má vliv na výchovně-vzdělávací proces žáka, protože v něm probíhá vzájemné působení mezi samotným žákem a učitelem. Takovou interakci rozděluje Holeček (2014) do tří skupin:

1. kooperativní – interakce se koná na základě spolupráce jejichž účastníci mají společný cíl,
2. kompetitivní – účastníci interakce mají společný cíl, ale soutěží mezi sebou,
3. konfliktní – účastníci mají odlišné cíle.

Z hlediska vývoje žáka, stanovených cílů a výchovně-vzdělávacího působení učitele je uplatněná interakce kooperativní (Holeček, 2014). Z toho lze vyvodit, že na úspěšnosti žáka ve škole se podílí jeho rozumové schopnosti a jejich uplatnění ve vyučování prostřednictvím výchovně-vzdělávací kooperace (učitel-žák).

Pojem školní zdatnost je také velice obtížné popsat. Většina autorů se shoduje s Wiegerovou (2012), která ji líčí následovně. Školní zdatnost znamená, jak si žák věří ve své schopnosti učit se a plnit úkoly různé obtížnosti ve škole. Zahrnuje to, co žák umí z minulosti, ze současnosti a jaké má pocity ohledně budoucích pokroků (Wiegerová, 2012).

Následující část práce je věnována školnímu hodnocení, které napomáhá učiteli diagnostikovat žákovy pokroky.

1.4 Diagnostická činnost učitele podílející se na žákovských výsledcích

Učitel zastává ve vyučování mnoha rolí. Jednou z nich je diagnostik, který se zaměřuje na několik problematických okruhů. V rámci diplomové práce bude pozornost směřována, k již zmíněné školní úspěšnosti žáka.

Učitel by měl dobře znát každého žáka ve své třídě. Měl by vědět v čem prospívá, jak se mu v průběhu školního roku daří či naopak nedaří. S těmito informacemi pracuje a snaží se rozvíjet jeho pokroky. Z tohoto důvodu je důležité, aby probíhala ve výuce pedagogicko-diagnostická činnost, která nabídne učiteli přehled o žákovském vývoji, jeho vzdělávacích pokrocích a mnoho dalšího.

Diagnostická fáze by měla probíhat v každé vyučovací hodině, protože prostřednictvím různých druhů diagnostik (nejčastěji zkoušení, prověřování, hodnocení nebo známkování) učitel zjišťuje aktuální stupeň osvojeného učiva. Kalhous a Obst (2002) uvádí níže zmíněný postup učitele při diagnostikování:

1. vymezí si základní diagnostickou a vstupní hypotézu na základě vlastních podnětů, od žáka, rodičů či ostatních učitelů,
2. shromáždí si všechny údaje prostřednictvím vhodných metod,

3. zpracuje je, zanalyzuje, přetřídí a následně je interpretuje a ohodnotí,
4. určí diagnostický závěr a doporučí diagnostické opatření.

Během diagnostikování je nutné si uvědomit oblasti rozvoje u každého žáka, protože každý má jiné vlohy, odlišnou úroveň schopností, dovedností, vědomostí či rozdílné prostředí, ve kterém se ocitá. Těmito oblastmi jsou podle Lukášové (2010) somatický růst a zrání (např. tělesné a duševní zdraví, hygiena, životní prostředí), psychický neboli duševní rozvoj (v oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního vývoje), sociální rozvoj (např. vzájemné poznávání/sdílení vztahů, spolupráce, postavení ve třídě/skupině), seberozvoj vlastního JÁ (např. sebepoznávání, sebehodnocení) a duchovní rozvoj (v oblasti estetické, etické, axiologické a kreativizační).

Na základě dlouhodobého pozorování a vyhodnocování pokroků žáka sestavuje učitel krátkodobé nebo dlouhodobé vzdělávací plány vycházející z cílů, které jsou obsaženy v kurikulárních dokumentech. Dále jsou sestaveny na základě individuálních potřeb, zájmů a možností žáka. Cílem vzdělávacích plánů je poskytnout každému žákovi možnosti jejíž prostřednictvím dosáhne svého osobního maxima. Z tohoto důvodu je dobré zapojit žáka do hodnocení vlastních pokroků (Poche Kargerová, 2019).

1.5 Školní hodnocení

Na pokrocích žáka a jeho rozvoji se podílí učitelova hodnotící činnost, žákovy vědomosti a dovednosti, které získal v průběhu učení. Učitelé využívají ve výuce hodnocení k zhodnocení znalostí, dovedností žáků a jeho prostřednictvím ukazují na jejich pokroky.

Hodnocení představuje pro učitele jednu z nejsložitějších úloh, protože dává zpětnou vazbu nejen žákovi, ale také jeho rodičům. Pomáhá rodičům poznávat jejich dítě, informuje je o prospěchu či výsledcích dítěte ve škole a poskytuje jim informace, které mohou být nápomocné při řešení různých problémů. Šulová (2014) tvrdí, že pro žáka je prostředkem, který ho učí poznávat sám sebe, odhadovat jeho schopnosti nebo zájmy.

Klíčové kompetence žáků lze rozvíjet prostřednictvím formativního hodnocení. Formativní hodnocení neboli průběžné či korektivní představuje hodnocení, které žáka obeznámí o jeho procesu učení (odhaluje chyby a nedostatky v jeho práci), rozvoji a případné nápravě (Starý & Laufková, 2016). Učitel, který hodnotí formativně, poskytuje žákovi zpětnou vazbu, která ho motivuje k učení a mění jeho přístup k učebnímu procesu i sobě samému. Frey (2014) popisuje doporučení a zpětnou vazbu jako oznámení podrobností žákovi, které jsou

zaměřené na jeho pokroky a výsledky během vyučování. Následně žák zvládne posoudit svou úroveň porozuměnému učivu, rozvíjí své dovednosti, díky kterým bude jeho učení efektivnější. Košťálová, Miková a Stang (2008) a Hansen Čechová (2009) navrhují učitelům využívat popisný jazyk při poskytování zpětné vazby:

- charakterizovat vše, co mohou vnímat svými smysly a následně je směřovat ke stanoveným cílům a kritériím,
- vystihnout pokrok,
- popsat žákovské pocity, projevy chování,
- poskytnout žákovi prostor, který je určený pro odhalení chyb,
- neporovnávat žáky mezi sebou.

Nejčastěji užívaným hodnocením je známkování s klasifikační stupnicí 1. – 5, která může ovlivňovat učitelovo jednání s žákem. Cangelosi (2006) popisuje známky jako běžný prostředek komunikace mezi učitelem – žákem – rodičem, který označuje číslice formulující pořadí. Pořadí zaznamená kvalitu žákova školního výsledku k určité školní úloze. Míru kvality může označovat číslo, slovo, obrázek nebo slovní hodnocení, které neobsahuje číselné pořadí. Žáci je získávají hned po příchodu do 1. ročníku a přináší jim značnou motivační hodnotu. Slouží jim jako prostředek k uspokojování vlastních potřeb (např. potřeba úspěchu, sympatií učitele, lásky rodičů). Pro rodiče jsou signálem, který je upozorňuje na učení žáka ve škole, které probíhá podle jejich očekávání či se vymyká jejich stanovených cílů.

Existuje několik metod formativního hodnocení, které jsou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Někteří učitelé je uplatňují ve své výuce, aniž by o tom věděli. Frey (2014) uvádí kvízy, které nemají vliv na známky. Žáci je po jejich vyřešení hodnotí sami. Důležitou roli hraje zpětná vazba, která je pro ně prospěšná a je zaměřená na jejich chyby. Boyle a Charles (2014) doplňují dopisy určené rodičům, ve kterých žáci píšou o svých znalostech.

Žák získá pohled na své vlastní učení prostřednictvím sebehodnocení, díky kterému si zvládne naplánovat učební cíle, které pak vyhodnocuje. Tyto dva kroky se podílejí na zlepšení jeho výsledků. K často využívaným technikám sebehodnocení patří grafické symboly, shrnutí na závěr vyučovací hodiny, hodnotící komunikační kruh, sebehodnotící listy (Kolektiv autorů, 2014) nebo sebereflexní listy, které jsou zaměřené na oblasti, které žákům dělají problémy (Boyle & Charles, 2014).

Se zajímavým podkladem přišla společnost Scio, která vytvořila pro hodnocení tzv. mapy učebního pokroku, které mají zachytit sled kroků v učení. Žák si do nich zapisuje pokroky, úspěchy, ale také učivo, které ještě nezvládl, aby se k němu mohl později vrátit. Mapy učebních pokroků podporují žákovu vnitřní motivaci, zodpovědnost za vlastní učení a rozvíjí jeho schopnost sebehodnocení (Kolektiv autorů, 2014). Lze je využít na konzultacích, které probíhají formou triád. Zmíněné formy spolupráce budou rozebrány v následujících kapitolách. Žák – učitel – rodič vidí pokrok a dosažené výsledky, se kterými následně pracují (International Step by Step Association, 2011).

Školní hodnocení je pro žáky jedním z motivátorů. Proto je úkolem každého učitele motivovat žáky a podnítit je k tvorbě, aby v nich vzbuzoval zájem o dané učivo. Zvědaví žáci pokládají zvědavé otázky a jsou připraveni vypátrat, jak některé věci fungují a proč se dějí. Díky tomu dosahují lepších školních úspěchů a jsou spokojenější ve vyučování (Hayes, 2012).

Mešková (2012) popisuje motivaci jako motivy, které žáka povzbudí k nějakému chování či jednání. Motivace je rozdělená na vnitřní a vnější. Vnitřní motivací je to, co chceme. Vnější motivace je vyvolaná na základě podnětů, a proto se po určité době utlumuje. K dosažení pokroků směřuje motivace vnitřní. Pokud učitel chce, aby žáky motivoval vnitřně, musí během své práce využívat následující tři kroky:

1. aktivně naslouchat – učitel si poslechne žáka, co ho trápí,
2. pojmenovávat pocity, přání nebo očekávání žáka,
3. podporovat žáka v jeho rozvoji (Mešková, 2012).

Školní hodnocení není pouze o znalostech, porozumění či praktických dovednostech jejichž prostřednictvím žáci plní dané úkoly a následně jsou za ně hodnoceni (Hayes, 2012). Je součástí důležité stránky, kterou je spolupráce nejen mezi učitelem a žákem, ale mezi učitelem a rodiči. Učitel usiluje o to, aby žáka nasměroval k žákovskému pokroku. Společně s rodiči ho motivují (např. novou pomůckou, přístupem, odměnou), aby si ke konkrétnímu učivu našel cestu. Učitel může žákovi nabídnout doučování, poskytnout mu materiál na doma nebo se mu individuálně věnovat ve výuce. Žák se lépe adaptuje na školu a pochopí, proč chodí do školy (Šulová, 2014). Pokud nebude motivace ze strany školy úspěšná, učitel kontaktuje rodiče žáka o jeho prospěchu. Učitel je s rodiči v neustálém kontaktu (celý školní rok) a sdělují jim žákovské pokroky. Nevyhledává pomoc rodičů pouze tehdy, když nastane problém. Společně se snaží žáka motivovat a rozvíjet jeho pokroky.

Učitel může žákovské pokroky rozvíjet formou soutěže, která staví na aktuálních pokrocích žáka. Žáci se snaží překonávat navzájem. Jejich snaha jim může přinést dobré výsledky. Rozvoj žákovských pokroků lze prostřednictvím vnitřní motivace, náročnější práce odpovídající jejich aktuální úrovni nebo účasti na mimoškolních aktivitách.

2 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY

Škola je instituce, která zajišťuje vzdělání žákům ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jejím cílem je, aby žáci získali potřebné vědomosti, dovednosti a návyky, které budou v životě uplatňovat. Výsledky učení je nutné průběžně zjišťovat a následně hodnotit. Ovšem někteří autoři, kteří jsou součástí této kapitoly, zmiňují, že žákovský školní pokrok nelze soudit podle dobrých známek. Nezávisí jenom na žácích či učitelích, ale také na tom, jak jsou připravení z domova. Lze tedy konstatovat, že na úspěšnosti žáka má velký vliv rodina.

Rodiče mají během přípravy dítěte na školu svoji nezastupitelnou roli. Pomáhají svým dětem zvládnout školní záležitosti různými způsoby (např. podporují ho při neúspěchu, učí ho vyrovnávání se s neúspěchem, snaží se ho motivovat a využívají toho, co jim škola nabízí) (Šulová, 2014) Z tohoto důvodu by měli být zapojeni do procesu hodnocení jejich dítěte od jeho prvního dne ve škole, protože mohou představovat zdroj informací, který může být nápomocný při plánování žákova učení nebo jeho zlepšování. Učitel, který je chce mít jako své spolupracovníky, musí se zamyslet, jak bude s rodiči kooperovat. Důležitým krokem je seznámení s možnostmi, které vhodně zvolené formy hodnocení nabízejí (Košťálová, Míková, & Stang, 2008).

Je tedy zřejmé, že školu a rodinu sblížuje obsah primárního vzdělávání, ve kterém se většina rodičů snaží být svému dítěti nápomocná (např. v domácí přípravě, která může rodičům ukázat, co se ve škole probírá za konkrétní učivo). V tomto případě se zvyšuje ochota rodiny spolupracovat se školou (Majerčíková, 2015). Vzájemná spolupráce umožňuje učiteli či rodiči nahlédnout na žákovo učení, jeho výsledky a podílí se na odstranění jistých příčin (Omerdić & Riđić, 2017).

Tato kapitola popisuje spolupráci mezi školou a rodinou a vymezí základní pojmy, kterými jsou spolupráce, kooperace a partnerství.

2.1 Spolupráce, kooperace, partnerství

První a zároveň nejdůležitější pojem, který je nutno definovat představuje spolupráce. Spolupráce je definována jako základní forma sociálního chování. Probíhá v sociálních interakcích mezi třemi hlavními stranami. V našem případě učitel – rodič – žák. Jejím úkolem je přivést všechny účastníky ke stanovenému cíli. Vyšším stupněm spolupráce je charakterizována kooperace, během které probíhá aktivní zapojení všech zúčastněných (Pohnětalová, 2015).

Pojem, který je využíván ve všech jazycích představuje partnerství neboli participace (Pohnětalová, 2015). Jeho předpokladem je, že škola a rodina budou rovnocennými partnery, kteří rozvíjí vzájemnou důvěru (Omerdić & Riđić, 2017). Pohnětalová (2015) odlišuje partnerství výchovné, které je v zájmu péče o dítě a sociální, zaměřené na rozvoj školy. Účelem partnerství školy a rodiny je rozvíjet žáka, aby mohl dosáhnout pokroku a lepších školních výsledků. Nelze zapomenout na školní poradenské pracoviště jehož součástí jsou školní psychologové, speciální pedagogové, školní metodici prevence a výchovní poradci, kteří mají podíl na podpoře učení a rozvoji žáka (Reschly & Christenson, 2019).

Je zřejmé, že kontakt mezi školou a rodinou je realizován přes spolupráci, bez které se vzájemná komunikace neobejde. Lze toto téma označit jako vztah školy a rodiny, o kterém Majerčíková (2015) tvrdí, že: „o jejich sociálním vztahu je možné uvažovat jako o určité formě společenského styku s více méně přesně určitým obsahem. Tento vztah je přirozeně modifikovaný aktivním jednáním samotných rodičů a učitelů“ (s. 7).

2.2 Žákova pozice ve spolupráci mezi školou a rodinou

Nelze opomíjet na žákovu pozici, která hraje důležitou roli v komunikaci mezi školou a rodinou. Učitel může informovat rodiče prostřednictvím žáka, který rozvíjí své řečové dovednosti. Naučí se být zodpovědný a spolehlivý.

Smetáčková (2011) udělala výzkum, ve kterém charakterizovala dvě strategie žáků při odevzdávání zpráv rodičům:

1. žáci odkládají zprávy na později až na ně budou rodiče připravení,
2. žáci oznamují zprávy v momentě, kdy se bude konat náprava problému.

Pokud dítě předává informace rodičům, mohou nastat nesrovnalosti. Poté je zapotřebí, aby se vyřešily na osobním střetnutí (osobní konzultace rodiče a učitele), protože rodiče budou brát dítě jako zprostředkovatele informací. Z tohoto důvodu je vhodné, aby se odevzdané zprávy uváděly do reality oběma stranami učiteli a rodiči (Majerčíková, 2015).

2.3 Faktory ovlivňující spolupráci školy a rodiny

Škola a rodina jsou ve vzájemné interakci, ve které se mohou objevovat různé problémy. Vznikají z dočasného nedorozumění nebo mohou mít závažnější příčinu. V současné době jsou mezi nimi napjaté vztahy, které vycházejí ze vzájemného strachu, obav a nejistoty (Feřtek, 2011).

K nejčastějším možným příčinám patří špatná komunikace mezi školou a rodinou, která bude rozebrána v následující kapitole. Pokud neprobíhá vzájemná komunikace, přináší zmíněná obtíž velké riziko. Například při sdělování školních záležitostí. Vzájemnou spolupráci může ovlivňovat:

- nevhodně zvolený způsob komunikace ze strany učitele, který přenáší své chování vůči některým dětem na jejich rodiče (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014),
- nevhodné postoje učitelů (nevnímají rodiče jako partnery, cítí se být ohrožení, jsou pod tlakem, protože dělají přípravy na vyučování),
- zaujatost rodičů ve svém chování a časté jejich připomínky týkajících se pouze jejich vlastních dětí,
- nedostatek času rodičů, který věnují svému zaměstnání, které ho vyžaduje,
- vyhýbání se učitelům nebo celkovému kontaktu se školou, protože mohou mít strach z učitele, z nepříznivé zprávy o jejich dítěti nebo mají nepříjemnou vzpomínku z jejich dětství (Majerčíková, 2015).

Lauermann (2011) doplňuje v odborném článku k častým příčinám neúspěšného partnerství nedostatek zpětné vazby, málo odpovědnosti a vytvoření úspěšného partnerství škola – rodina. Pokud se učitel pokusí s překážkami pracovat, může se jim později vyvarovat. Vše záleží na jeho popudu při rozvíjení spolupráce s rodiči a schopnosti připravit program se strategiemi, které budou pro spolupráci efektivní. Nelze zapomenout na dobré komunikační dovednosti učitele, které mohou překážky zmírnit či porazit.

2.4 Přístupy školy ke spolupráci s rodinou a další možnosti zapojení rodiny do činnosti školy

Rozvoj vztahů mezi učiteli a žáky je důležitý nejen v 1. ročníku základního vzdělávání, ale také v průběhu vzdělávání na 1. stupni základní školy. První třída je pro žáka důležitá nejen v osvojování si dovedností, vědomostí či návyků. Rozhoduje o tom, zda si žák ponechá svoji přirozenou zvědavost, kterou může, ale také nemusí rozvíjet. Z tohoto důvodu jsou vzájemné vztahy mezi školou, rodinou a žákem důležité, protože se podílí na vytváření pozitivního vztahu žáka ke škole (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014). Rodiče porozumí svým vlastním dětem a vybudují si partnerství, které je potřebné při vzájemném sdělování prospěchu (Majerčíková, 2015).

Na vybudování pevného vztahu mezi školou a rodinou stojí mnoho úsilí. V dnešní době musí školy navázat vztahy s rodiči žáků, aby se vůbec podíleli na výchově či vzdělávání jejich dítěte. Z tohoto hlediska by se škola měla zamyslet nad tím, jakým způsobem naváže komunikaci s rodiči a jak je namotivuje ke vzájemné spolupráci.

Od vzájemné interakce se odvíjí strategické přístupy, které učitelé uplatňují ke spolupráci s rodinami (Powers, 2016). K rozvoji součinnosti školy, rodiny a dítěte mohou napomáhat následující strategické přístupy, které učitel využívá ve vztahu s rodiči:

- snaží se o vytvoření pozitivního vztahu s rodiči a žákem,
- individuálně přistupuje ke každému žákovi a jeho rodině,
- snaží se poznat prostředí, ve kterém žák žije,
- usiluje o kvalitní komunikaci s rodinou,
- nabízí rodině různé příležitosti, do kterých se může zapojovat,
- nechá rozhodnout rodiče, jakou formu komunikace si vybere (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014).

Feřtek (2011) tvrdí, že jakmile škola získá rodiče na svoji stranu, rodiče zjistí, že škola není pouze vzdělávací instituce, která má neustálou potřebu něco řešit. Z tvrzení je patrné, že rodina si uvědomí, že škola může být přátelštější, efektivnější a společnými silami mohou docílit zásadních změn, kterými žáky přivedou ke vzdělávacím pokrokům a stanoveným cílům.

3 FORMY SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY ROZVÍJEJÍCÍ ŽÁKOVSKÝ POKROK

V současné době je věnována výzkumná pozornost spolupráci mezi školou a rodinou, a to nejen v českém prostředí, ale převážně v zahraniční literatuře. Důvodem je žák, který by měl úspěšně ukončit povinnou školní docházku. Z tohoto důvodu se v posledních letech mnoho zahraničních výzkumů zabývá spoluprací mezi školou a rodinou a snaží se zjistit, zda má vliv na školní výsledky žáka.

Konkrétními formami, kterými škola zapojuje rodinu do života školy, aby se společnou prací podíleli na školních výsledcích žáka se zabývala Simonová (Simon, 2001). Zjistila, že rodiče žáků, kteří se zapojují do různých akcí školy, mají vliv na docházku a chování žáka. Zjištění lze vysvětlit následovně. Rodiče, kteří se účastní školních akcí mezi sebou komunikují a vytváří si mezi sebou vzájemný vztah, který napomáhá rodině i škole při kontrole docházky žáka ve škole.

Rabušicová a Čiháček (2002) se ve své studii zaměřují na způsoby, kterými lze komunikaci a vztahy mezi rodiči rozvíjet a zlepšovat. Autoři představují čtyři zahraniční modely, kterými se mohou školy inspirovat. Jedná se o modely: 1. „Celodenní škola“, 2. „Partnerství školy, rodiny a komunity“, 3. „Školní rodina“, 4. „Smlouvy rodičů a školy“. Třetí model je v českém prostředí vnímán jako podoba neformální komunikace (např. semináře pro rodiče), která přináší do vztahů školy a rodiny pozitivní změnu. Poslední zmíněný model se začíná objevovat i na českých školách. Na smlouvě neboli dohodě (individuálním vzdělávacím programu) s rodinou se podílí učitelé, speciální pedagogové, ředitel školy, rodiče a žák. Doporučení z projektu se mohou realizovat bez písemných smluv. Pro učitele slouží jako plán, kterým se řídí při práci s žákem.

Stejný pohled na danou problematiku má i Rabušicová (2004), která tvrdí, že užší spolupráce s rodinou má předpoklady ke zlepšení školních výsledků žáka. Škola vytváří pro žáky různé příležitosti. Úkolem rodiny je formovat postoje, sebepojetí a motivaci, které si žák odnáší z domova do školy.

Ze zmíněných výzkumů či studií je patrné, že vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou má vliv na školní výsledky žáka, a proto by měla být uskutečňována na základě postupů, které vyžadují plánování a hodnocení efektivnosti. Majerčíková (2015) doporučuje před zvolením vhodné formy spolupráce, zamyslet se nad mírou vzájemného vlivu, která bude ovlivňovat žakovské pokroky.

Formy spolupráce mezi školou a rodinou lze rozdělit na formy osobní a písemné. Prostřednictvím těchto forem může škola s rodinou spolupracovat. Z tohoto hlediska bude v následujících řádcích pozornost směřována ke komunikaci, bez které se vzájemná spolupráce neobejde.

3.1 Komunikace mezi školou a rodinou

Na spolupráci mezi školou a rodinou se podílí řada forem, na jejichž základě se učitelé a rodiče zapojují do vzdělávání svých dětí. Skutečnost ukazuje, že někteří z nich nemohou nebo nechtějí fyzicky chodit do školy. V tomto případě hraje důležitou roli komunikace, která by měla být prvním krokem ze strany školy (Whitaker & Fiore, 2016).

Komunikace je podle Gavory (2005): „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (s. 25). Základním komunikačním prostředkem je řeč, která má svou stavbu. Tvoří ji komunikátor (osoba, která sděluje své poznatky), komunikant (posluchač), a komuniké (sdělení, oznámení) (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Powers (2016) tvrdí, že komunikace představuje jednu z nejdůležitějších a nejnáročnějších částí práce s rodinou, protože učitel musí zvolit správnou formu komunikace. Správně zvolená forma komunikace předchází nedostatkům, které mohou z komunikační akce nastat.

Aby byla zvolená forma komunikace efektivní, učitel by se měl zamyslet nad principy, které může uplatňovat ve vztahu s rodiči. K těmto principům podle Bulla (Bull, 1989) patří:

1. informování o vzdělávání a rozvoji žáka,
2. vysvětlování výukových metod, forem a průběhu, co se děje ve škole,
3. pozorování skutečného života ve škole,
4. spolupráce při různých příležitostech (např. jako výpomoc při školních akcích).
5. rozhodování o chodu školy.

Pokud mezi školou a rodinou neprobíhá komunikace, která by mohla zajistit žákovské pokroky, musí škola podniknout řadu kroků, které vedou ke zlepšení komunikace s rodinami. Powers (2016) poukazuje na rozhovory, které by neměli vést jen učitelé. Vždy je dobré, když učitel komunikuje s rodiči dostatečně často o různých tématech. Rodiče si zvyknou na společný kontakt (mluvenou a písemnou komunikaci), který později nabyde svého významu. Pokud učitel komunikuje s rodiči o školních pokrocích žáka, může si

natrénovat sdělování informací s kolegou s časovým předstihem, aby byl na rozhovor s rodiči připravený a předcházel případné nervozitě. Někteří ředitelé základních škol posílají své pedagogy na školení, která se se zmíněnou problematikou zabývají. Všechny zmíněné kroky a mnohé další se mohou podílet na zlepšení komunikace mezi školou a rodinou.

Vybíral (2000, podle Čapek, 2013) popisuje určité zásady v komunikaci, které platí pro většinu forem spolupráce mezi školou a rodinou. Jsou jimi:

- vytvořit klidnou atmosféru pro rozhovory s rodiči,
- uvědomit si, zda mu rodiče rozumí,
- sdělovat kratší věty, během kterých se ujistí, že jim rodič rozumí,
- neužívat cizí slova a odborné výrazy,
- mluvit konkrétně, jednoznačně k tématu bez přehnaných emocí,
- poskytovat rodiči dostatečný prostor k vyjádření se nebo ke kladení otázek.

Z této kapitoly jsme se dozvěděli, jaká by měla být komunikace mezi školou a rodinou, aby byla účinná a přivedla žáka k pokrokům. Nyní je otázkou, jaké formy komunikace může škola s rodinou realizovat, aby jejich vzájemná spolupráce měla vliv na žákův rozvoj. Odpovědi nalezneme v následující podkapitole.

3.2 Osobní formy spolupráce mezi školou a rodinou

Osobní kontakt mezi školou a rodinou je nejvhodnější způsob, jak se seznámit s rodiči žáků. Škola při spolupráci s rodinou uplatňuje různé formy spolupráce jejichž prostřednictvím sdílí informace každé rodině individuálně nebo ve shromážděné skupině rodičů (Epstein, 2011).

Pokud škola organizuje společné aktivity, které jsou směřovány k rodičům, mohou žáka přivést k pokrokům. Takové aktivity mohou být vykonávané doma mezi dítětem a rodičem či ve škole. Rodičovské aktivity uskutečňované doma se zaměřují na individuální učení dítěte, pomoc s domácími úkoly, opakování si k testu a monitorování rozvoje dítěte. Během školních aktivit se rodiče podílí nejen na úspěchu svého dítěte, ale také na úspěchu či rozvoji ostatních žáků ve třídě (Šulová, 2014).

Komunikace mezi školou a rodinou probíhá oboustranně. Obě strany chtějí být informované o dítěti-žákovi. Proto je pro školu důležitá **zpětná vazba**, kterou poskytují rodiče učitelé nebo učitelé žákovi. Kvalitně provedená zpětná vazba podporuje žáka v uvědomění si a

posouzení toho, co ho směřovalo k dosaženému výsledku. Pro získání informací mohou školy využít sebehodnotící dotazníky, které mohou mít formu formuláře. Formulář hodnotí práci rodiče s dítětem na domácí přípravě pomocí sebereflexe či učitelskou práci. Ten může být v tištěné podobě nebo vyvěšený na webových stránkách školy (Lauermann In Čapek, Příkazská, Vosmik, & Vyhnálek, 2017). V praxi se můžeme setkat s dotazníky, které žák vyplní před konzultací a během konzultace ho využívá jako osnovu či oporu.

První velice využívanou akcí školy, kterou pořádá pro rodiny jsou **dny otevřených dveří**. Škola prezentuje své zázemí nebo způsob výuky rodičům budoucích prvňáčků a seznamuje je s chodem školy. Učitel komunikuje s rodiči, nabízí jim pohled na jeho práci, kterou vykonává s žáky ve výuce a poskytuje jim odpovědi na jejich případné otázky.

Se zajímavou metodikou „**Červený koberec**“ přišla organizace Appleseed (Březinová, 2021), která umožňuje členům rodiny posoudit zda je škola připravená pro všechny děti (např. se zdravotním postižením). Díky tomu se rodina podílí na fungování školy, nastaví si se školou komunikaci a vzájemnou spolupráci, která přispěje k rozvoji žáka. Metodika funguje následovně. Výkonný tým zahrnuje rodiče, další členy rodiny, zaměstnance školy a člena školní rady. Pokud je v týmu 6 až 10 osob, metoda je nejúčinnější, protože společně přijdou na nové nápady a podněty, se kterými škola pak může pracovat. Záleží na velikosti školy, jak dlouho bude prohlídka trvat. Úkolem týmu je vžít se do role návštěvníka školy a posoudit školu ke všem hlediskům návštěvníka. Tým je rozdělen do několika skupin. Společně pozorují různé aspekty ve škole. Následně proběhne rozvor s ředitelem a administrativními pracovníky školy. Na základě pozorování, rozhovorů vytvoří analýzu a společně vyplní formulář (Březinová, 2021).

První osobní kontakt učitele s dítětem a rodičem představuje **zápis do první třídy**, který má diagnostický a informační charakter. Učitelé komunikují s dítětem a jeho rodinou, pozorují jeho reakce a chování, které jsou součástí sociální připravenosti dítěte na vstup do školy (Šulová, 2014). Každá škola má jeho podobu jinou, protože záleží na organizaci a pozornosti, které se budou její zaměstnanci věnovat (Feřtek, 2011). Nejdůležitější je, aby se dítě s rodiči cítilo ve škole příjemně. Učitelé předávají rodičům informace o škole, ale také o možnostech, kterými mohou rozvíjet jejich dítě.

Nová začínající etapa pro dítě a jeho rodiče začíná na začátku školního roku. Konkrétně **první školní den**, protože se v následujících dnech budou adaptovat na školu. Tento den by měl být slavnostní, aby se dítě pozitivně naladilo. Z tohoto důvodu by u takové slavnosti neměli chybět rodiče, kteří jsou dítěti oporou. Úkolem učitele je navodit příjemnou

atmosféru. Jejich vzájemná interakce dodává dítěti pocit jistoty, že na něm učitelé záleží. Během tohoto dne předávají učitelé podrobnější informace rodičům o školním režimu a rady, jak by měli s jejich dítětem postupovat. I rodičům přibývají nové povinnosti. Doprovází dítě školy nebo ho vyzvedávají, přizpůsobují svůj pracovní program dítěti a mají povinnosti na domácí přípravě (kontrola domácího úkolu, příprava pomůcek na další školní den). Jsou pro dítě důležitou podporou v přizpůsobení se na školu. Škola se snaží podporovat **domácí přípravu** na základě informací, které poskytuje rodičům (např. rady, jak pracovat s jejich dítětem na domácích úkolech). Může se stát, že někteří rodiče nebudou rozumět danému tématu. Aby jim učitel usnadnil domácí přípravu, vytvoří pro rodiče kalendář, ve kterém jsou uvedena témata v rámci domácí přípravy, která mohou společně prodiskutovat (Březinová, 2021).

Škola poskytuje žákům různé materiály, se kterými pracují doma. Učitelé odkazují na domácí úkoly, školní zápisy, dobrovolné úkoly nebo vzdělávací portály (např. Školákov, Škola s nadhledem, Grammar.in), které žáci mohou využít s rodiči k procvičování daného učiva a doplňují si své znalosti. Pokud si rodiče neví s daným učivem rady, může jim učitel poskytnout příručky pro rodiče, ve kterých jsou metodické pokyny, jak dítěti učivo vysvětlit. Vše záleží na ochotě rodičů, zda budou spolupracovat se školou a budou se podílet na domácí přípravě se svými dětmi.

Domácí úkoly jsou velice diskutované téma. Učitelé spoléhají na domácí přípravu žáků ovšem někteří rodiče jsou jiného názoru. Kvůli nedostatečné podpoře rodičů se z žáka může stát problémový a neúspěšný žák jehož motivace se ke školním výkonům vytrácí. Proto je důležité, aby se rodiče podíleli na domácí přípravě s jejich dítětem již od předškolní přípravy, (Příkazská In Čapek, Lauermann, Vosmik, & Vyhnálek, 2017) protože má vliv nejen na žákovy školní výsledky, ale také na jeho myšlení, studijní návyky, jeho postoje vůči učení a ke škole. Z tohoto důvodu je v následujících řádcích popsáno, co domácí úkol znamená.

Domácí úkol představuje jednu konkrétní práci, kterou jasně a přesně zadává učitel žákovi ve vyučovací hodině. V některých předmětech hraje domácí úkol důležitou roli. Žáci se učí samostatně myslet, učit se, procvičovat na různých cvičeních a řešit problémy. Cangelosi (2006) a Čapek (2013) charakterizují správně zadaný domácí úkol jako zajímavý, hravý, časově flexibilní, nenáročný, kreativní a nepravidelný. Žáci se naučí připravovat do školy, využívat správné techniky procvičování, naučí se naplánovat čas v osobním životě a stanovi si cíle (Příkazská In Čapek, Lauermann, Vosmik & Vyhnálek, 2017).

Aby žáky dostatečně motivoval, může přiložit pod úkoly obrázky (razítka, emoji) či komentář, který bude určený nejen pro žáka, ale také pro jeho rodiče.

Face-to-face neboli pohled z očí do očí je klíčový pro komunikaci tváří v tvář. Vztah mezi školou a rodiči by měl být důvěryhodný, a proto na něm mohou stavět žákovy pokroky (Morgan, 2017). **Třídní schůzky** přísluší k nejdůležitější interakcí mezi školou a rodinou, protože představuje setkání, kde dochází k oboustranné komunikaci mezi učitelem a rodiči nebo také mezi rodiči navzájem (Poche Kargerová, 2019). Vytváří školního společenství, které vede nejen ke zlepšení kvality školního klimatu, ale také ke zlepšení vztahu mezi školou a rodinou. Nelze opomenout, že třídní schůzka je fórem což znamená, že učitel oznamuje rodičům stanovené výchovně-vzdělávací cíle, způsoby svého hodnocení, individuální práce s žáky (Čapek, 2013). Zmíněné učitelovy postupy vedou žáka k pochopení, dělat jeho školní povinnosti. Nejdůležitější je diskuse, kterou vede učitel s rodiči. Diskutují o možnostech, které škola nabízí žákovi a rodině nebo o aktuálních tématech ve školství, které pro ně mohou být inspirací.

V mnoha případech brávají rodiče své děti na třídní schůzky, ale nechávají je za dveřmi třídy a děti čekají až schůzky skončí. Čapek (2013) doporučuje přivítat žáky společně s rodiči, aby mohli formulovat své názory k tématu.

Nelze zapomenout na samotný průběh konzultace. Všichni se v místnosti přivítají a následuje čas na navození příjemné atmosféry. Probíhají rozhovory, co je v rodinách nového. Později přichází správná chvíle na žakovské postřehy. Všichni si vzájemně naslouchají, a podporují dítě v komunikaci. Následně učitelé oznamují pozitivní zprávy (Čapek, 2013).

Podle Cangelosiho (Cangelosi, 2006) by se měl učitel před každou třídní schůzkou zamyslet nad:

- přípravou programu třídní schůzky, který by měl zahrnovat cíl schůzky, pořadí témat, o kterých se budou společně bavit a stanovit si čas začátku a konce,
- schůzkou s žáky, které přizve společně s rodiči,
- přípravou místnosti, ve které budou mít klid a nikdo je nebude vyrušovat,
- samotným setkáním jehož obsahem by měl být popis situací, chování, potřeb, cílů a měl by se vyhnout popisu osob.

Hoštička (2006) rozděluje třídní schůzky na klasické a netradiční. Většina učitelů pořádá pro rodiče a žáky tradiční třídní schůzky. Třída je uspořádaná jako v průběhu výchovně-

vzdělávacího procesu. Rodiče sedí v lavicích, v řadách za sebou a poslouchají výklad učitele. Pokud se učitel rozhodne zorganizovat třídní schůzky netradiční, pozve rodiče do školy prostřednictvím malého letáčku s programem a přichystá s nimi malé pohoštění, aby vytvořil uvolněnou atmosféru. Třída je uspořádaná tak, aby všichni rodiče seděli za jedním stolem. Třídní schůzka se promění v diskusi, kterou učitel vytvoří.

Informační schůzky pro rodiče budoucích prvňáčků nebo pátáků jsou aktivitou, která je pořádána pro rodiče, kteří vedou své dítě poprvé do školy nebo pro rodiče žáků, kteří ukončují první stupeň a přecházejí na druhý. Většinou se realizují na počátku školní docházky a účastní se jich budoucí třídní učitelé, vychovatelé a vedení školy. Všichni se snaží rodičům předat veškeré informace, které se týkají následujících oblastí: oblasti organizace školy, psychické hygieny a hlavně spolupráce, která je pro školu, rodiče a žáka důležitá v jeho rozvoji (Kaiser, 2000, podle Čapek, 2013). Poche Kargerová (2019) doplňuje seznámení se vzdělávacím programem a metodikou, aby si vyzkoušeli systém práce, ke kterému bude směřováno jejich dítě.

Během skupinového setkání učitele s rodiči (např. na třídních schůzkách, dnech otevřených dveří) by se měl učitel vyvarovat informování o obtížích jednotlivých žáků před ostatními rodiči (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014). Z tohoto důvodu je vhodné, aby si domluvili **konzultační schůzky** neboli konzultační hodiny, na kterých se budou věnovat každému žákovi individuálně. Učitel vymezí čas, místo a pozve rodiče do školy mimo třídní schůzky, aby jim dal prostor pro jejich vyjádření se, vysvětlení nebo diskusi. Je vhodné, aby učitel vypsali několik termínů, ze kterých si rodiče mohou vybrat pro společné setkání. Poche Kargerová (2019) a mnoho dalších autorů vidí konzultační schůzky jako příležitost pro žáky, jak mohou rozvíjet dovednost a analyticky uvažovat o školních pracích a následném jeho pokroku. Během konzultace diskutují o vzájemných postřezích. V rámci oboustranné komunikace to pomáhá k nasměrování rodičů a žáka k individuálním cílům a jejich naplnění.

Na základních školách jsou konzultacím velmi podobné **triády**. Představují hodnotící schůzky, které probíhají za účasti dítěte, rodiče a učitele. Tento způsob hodnocení rozvíjí klíčové kompetence žáků (zejména kompetence k učení kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální) (Poche Kargerová, 2019). Učitel poskytne žákovi zpětnou vazbu a učí ho se zaměřit na další kroky v jeho rozvoji. Aby byla tato forma efektivní pro žákovo úspěšné vzdělávání a výchovu, musí všechny strany učitel – rodič – žák dodržovat předem stanovená pravidla a na příštím setkání navazovat na předešlé poznatky. Metcalfová (Metcalf, 2001) představuje přístupy, jak mohou učitele komunikovat s rodiči na

konzultačních schůzkách. Doporučuje učitelům, aby na nich vyzdvihovali dobré zprávy (např. žákovské úspěchy), využívali osnovy, kontrolní listy, které žáka motivují a nasměrují ho k zamyšlení se nad prací z minulosti.

Na společném setkání si společně shrnou, v čem se žákovi za uplynulé období (např. pololetí) dařilo. Shrnutí udělají za všechny školní předměty a následně si stanoví nové cíle. Součástí konzultačních hodin může být žákovské portfolio, které učitel předkládá rodičům. Společná práce spočívá v tom, že si projdou jeho obsah. Žáci si ho vedou pravidelně po celý školní rok. Zakládají si do něho všechny pracovní listy, finální produkty a záznamy, které dostávají od učitele. Jako první jim učitel připomene kritéria hodnocení, pokud ho hodnotí. Žák má být z této trojice aktivní a jeho úkolem je předložit jeho práci, kterou ukáže, že kritéria splnil. Pokud zadaná kritéria nesplnil, musí si chybějící podklady doplnit a s učitelem si domluvit nový termín setkání. Na závěr společně hledají příčiny a možnosti, které by je mohly přivést k pokroku (APIV B, 2020). Košťálová, Miková, & Stang (2008) třídí portfolia podle Gravesova členění na tři druhy: portfolio pracovní, portfolio dokumentační, portfolio reprezentační. K formativním účelům nejvíce vyhovuje portfolio pracovní, protože je v něm nejlépe zdokumentovaná žákova práce (zahrnuje velké množství žákovských produktů) a jeho pokroky. Pokud ho chce učitel hodnotit, musí být splněny následující tři podmínky:

1. jsou stanoveny cíle a kritéria hodnocení,
2. je uvedeno, co má být obsahem portfolia,
3. hodnotící kritéria jsou využita k posuzování žákova tvůrčího chování (Lukášová, 2010).

Žák sděluje, co se mu povedlo, v čem se mu daří a rodiče ho doplňují. Jakmile všechno potřebné sdělí, začne komunikovat učitel. Ukáže jim možnosti, kterými lze dosáhnout lepších výsledků a domluví se na individuálním plánu. Jejich účinnost spočívá v samotném rozhodování žáka, která ho přivede k výsledku dané práce, aniž by mu učitel sdělil instrukce. Proces hodnocení je efektivní, pokud se koná pravidelně a systematicky (Košťálová et al., 2008). Tato forma komunikace je podle Poche Kargerové (2019) nejefektivnější, protože zabraňuje přebytkům nedorozuměním a posiluje postavení žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Učitel předkládá rodičům žákovské práce, aby viděli jejich splnění a byli obeznámeni o jejich požadavcích. U některých žáků je dobré, aby učitel předvedl konkrétní práci s žákem. Rodiče uvidí, jak mají s dítětem pracovat a budou předcházet chybám, kterých se dopouštějí

(např. vedou dítě k pamětnímu učení na místo k pochopení učiva, trestají za chyby). Učitel informuje rodiče před nevhodným přístupem k dítěti a snaží se s nimi domluvit na způsobu jeho odstranění (Košťálová et al., 2008).

Učitel hodnotí žákovské sebehodnocení slovně, protože vyjadřuje očekávání budoucích výsledků. Žáci své výsledky mohou zlepšit díky zmíněným budoucím postupům od učitele, který popisuje dosavadní stav nebo cestu, kterou si žáci za stanovené období během práce prošli (Lukášová, 2010).

K méně tradičním formám spolupráce patří **zapojení rodičů do výuky**, protože zpozorovat rodiče ve třídě není zatím běžné. Ovšem některé školy umožňují rodičům zapojovat se přímo do výuky. Realizaci lze zprostředkovat na základě jejich fyzické přítomnosti nebo pomocí živého vysílání (Morgan, 2017). Rodiče by měli být o této formě spolupráce informováni, aby věděli, že je možná. Účast probíhá buď pravidelně nebo jednorázově. Pro všechny účastníky to může být zajímavá zkušenost a pro rodiče příležitost, aby viděli své dítě pracovat v žákovském kolektivu (Čapek, 2013).

To, že učitel může pozvat rodiče do školy, aby se zúčastnili výuky už víme. Druhou možností, jak nalákat rodiče do školy a přimět je spolupracovat představuje **pozvání rodičů do školy na jeden školní den**, který stráví společně. Rodiče budou sledovat učitele a žáky ve výuce, na chodbě, doprovodí je na oběd a mnoho dalšího (Březinová, 2021). Je to pro ně skvělá příležitost, díky které poznají, jak jejich dítě funguje ve školním prostředí, jak s ním učitel pracuje ve výuce a obdrží potřebné informace či rady od učitele, které jim mohou pomoci při domácí přípravě.

V českém prostředí patří k netradičním formám spolupráce **kurikulární odpoledne/setkání** neboli **semináře pro rodiče**, na které učitel zve rodiče společně s vedením školy. Společně se seznamují o různých aktivitách, které učitel realizuje ve výuce. Rodiče se dozví, proč a jak je učitelé uplatňují ve výuce nebo proč zrovna učí jejich děti dané učivo, aby pochopili smysl školního vzdělávacího programu (Morgan, 2017). Dále mohou být seznámeni s vyučovacími metodami či formami. Rodiče si sami mohou různé vyučovací metody nebo aktivity vyzkoušet, aby pochopili, proč je učitel ve výuce s žáky realizuje. Přínosná k tomuto setkání může být anketa, kterou učitel poskytne rodičům. Jejím účelem je zjistit, co rodiče zajímá. Poté může být účast rodičů na setkání překvapivě vysoká (Hoštička, 2006).

Učitelé mohou kurikulární setkání zasadit do programu třídních schůzek nebo informačních schůzek pro rodiče prvňáčka. Pravidelnost setkání si určuje sám učitel ovšem neměla by probíhat jednou ve školním roce, protože by potom nedávala smysl.

V dnešní době je nutné zapojit rodiče do života školy, a proto by je škola měla zvát na různé **školní akce** (např. sportovní den, rodičovské dílny, burzy). Motivace k učení bude dobrá nejen pro žáky, ale také jejich rodiče.

Článek Vytváření úspěšného partnerství mezi školou a rodiči (Lauermann, 2011) odkazuje na podcenění možnosti neformálního setkávání (např. školní akce) s rodinou, které může být příčinou nezájmu o spolupráci se školou. Partnerství vzniká z důvěry ke schopnostem druhého. Je zřejmé, že škola by měla informovat rodinu, aby si vzájemně mohli pomáhat (např. v plnění stanovených cílů) a byli si prospěšní. Na stejném principu by měla fungovat rodina, která poskytne škole zpětnou vazbu. Možností, jak dosáhnout úspěšného partnerství je opravdu mnoho, a pokud školu přistupuje k rodičům otevřeně a poskytuje jim dostatečný prostor, zlepší se jejich vzájemné vztahy.

3.3 Písemné formy spolupráce mezi školou a rodinou

V dnešní době mohou učitelé využívat ke komunikaci s rodinou a žáky různé elektronické nástroje (např. telefony nebo počítač). Nejenže se spojí s rodiči žáků, ale také s žáky a vyměňují si mezi sebou informace, které jim přináší úspěchy. Takový způsob komunikace je většinou zvolen v případě, že se jedná o rychlé řešení situace. Součástí písemného sdělení mohou být konkrétní pokroky žáka, probírané učivo, budoucí kroky, které povedou k žákovskému pokroku atd. Tímto způsobem učitelé předávají aktuální informace (např. hodnocení) rodičům nebo je mohou požádat o zpětnou vazbu či pomoc (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014).

Vzájemná komunikace může také probíhat písemným sdělením. Informace se zapisují do **notýsků, poznámkových sešitů či žákovských knížek**. Jejich obsahem jsou informace o organizaci výuky, chování žáka ve škole a jeho prospěchu. Pokud se učitel rozhodne kontaktovat rodiče prostřednictvím písemné formy, měl by se zamyslet nad vhodně zvolenou formulací vět. Dle Čejkové (2015) jsou žákovské knížky nejběžnějším prostředkem komunikace, který škola s rodinou využívají. Rodiče jsou díky nim informováni o průběhu vzdělávání jejich dítěte. Učitel do nich zapisuje známky, poznámky, pochvaly a informace (např. o třídních schůzkách, vyučování).

Pokud si rodiče s učivem neví rady, mohou učitelé pro ně připravit **průvodce dovednostmi**. Jedná se o metodickou příručku pro rodiče, ve které je popsána každá oblast vzdělávání. Průvodce objasní rodičům vše, co se jejich dítě učí ve škole a motivuje je k učení, které probíhá doma (Morgan, 2017). Lauermann (2011) doplňuje, že rodičům umožní lépe proniknout do učení, pochopit záměry školy, seznámí je s filozofií školy, jejími vzdělávacími a výchovnými cíli, popisuje různé výukové metody, kritéria hodnocení a pravidla pro zadávání a zpracovávání domácích úkolů.

Při tvorbě průvodce dovednostmi je důležité, stanovit si typ průvodce, který bude pro rodiče nejpřínosnější. Informace by měly být jednoduché. Formát není jasně daný ovšem je doporučené ho tvořit v různých formátech (papírové, webové, video). Před jeho použitím by měli být rodiče obeznámeni, jak průvodce používat a jak z něj dosáhnout dobrých výsledků (Morgan, 2017).

Moderní technologie, se kterými se škola může spojit s rodinou hrají v dnešní době velkou roli. Mohou pozitivně či negativně ovlivňovat komunikaci. Zmíněné problematice se věnuje Stuartová (Stuart, 2019), která odkazuje čtenáře ve svém článku „A Fresh Approach to Partnership“ na vliv moderních technologií. Autorka zmiňuje způsoby (např. e-maily, SMS zprávy, sociální média), kterými může škola s rodinou komunikovat a přispívat k žákovským pokrokům. Stuartová (Stuart, 2019) také popisuje problémy, které jsou s využitím moderních technologií spojené. První problém je zaměřený na příliš časté využívání mobilních telefonů rodiči. Druhý problém spatřuje v nabízeném počtu digitálních kanálů (např. Facebook, Twitter, Instagram). Pro většinu rodičů to může představovat chaos a nevědí kde mají získat potřebné informace, aby mohli se školou spolupracovat.

Nástroj, který má v dnešní době každá rodina je **mobilní telefon**. Telefonním hovorem informuje škola rodiče o rozvoji žáka nebo jeho prostřednictvím předává informace o akcích školy, do kterých se mohou zapojit. Je dobré udržovat pravidelný kontakt s rodiči, protože komunikace je následně o něco snadnější a rodiče vidí, že má učitel zájem o spolupráci. K rozhovoru mohou využít komunikační aplikace (např. Microsoft Teams, WhatsApp, Messenger) jejichž prostřednictvím se spojí s rodiči. Morgan (2017) ve své knize uvádí, že telefonní hovor může být zajímavou zkušeností pro samotné žáky, kteří jsou do něj zapojeni. Pozitivní zprávy je mohou motivovat v jejich rozvoji.

Velmi využívanou formou jsou **písemné zprávy (SMS)**, které jsou využívány především na začátku povinné školní docházky mezi učitelem a rodiči. Většina rodičů má telefonní číslo třídního učitele svého dítěte. Je patrné, že ho budou využívat, a kromě telefonátů budou

posílat i SMS zprávy. Pokud se tak stane, je zcela na učiteli, jak je bude využívat. Vše záleží na domluvě s rodiči. Společně mohou komunikovat na konci týdne. Ve zprávě jim sdělí, co se žáci naučili, v čem vynikají nebo je pochválí. Nejenže jim oznámí žákovské pokroky, ale také upevní jejich vzájemný vztah (škola – rodina).

Rodiče lze kontaktovat prostřednictvím **e-mailů**, které jim poskytují informace o aktuálním stavu jejich dítěte (Morgan, 2017). V dnešní době patří k nejčastěji užívanou formu komunikace (Čapek, 2013). Během komunikace je důležité mít na paměti úroveň psaného slova rodičů. Věty by měly být krátké a počet slov omezen. Pokud je komunikace citlivého charakteru, měl by být e-mail doplněn telefonickým hovorem (Morgan, 2017). E-maily by měly být krátké, výstižné, bez žargonu, na jehož konci je rozloučení a podpis. Jejich obsah by měl zahrnovat motto učitele a sdělení cílů, které mohou na rodiče zapůsobit a přimět je ke spolupráci.

Někteří autoři doporučují, aby učitelé napsali seznamovací e-mail rodičům na začátku školního roku, jehož obsahem budou informace o předmětu nebo předmětech. Pokud budou učitelé posílat jednou za čas hromadný e-mail pro všechny rodiče o věcech/činnostech, které se odehrávají ve třídě, zaručí si u nich dobrou komunikaci.

Většina základních škol využívá **sociální média**. Jedná se o novou platformu, která se může podílet na zefektivnění komunikace mezi školou a rodinou. Rodiče jsou díky nim informováni o aktuálních informacích, událostech, domácích úkolech žáka, jeho školních pokrocích a mnoho dalšího. Dle Morgana (Morgan, 2017) škola může rodičům poskytovat informace prostřednictvím internetových kanálů, které rodiče využívají každý den např. Facebook, Instagram, Pinterest nebo blogy.

V současné době má většina základních škol své webové stránky, které rodičům poskytují informace o chodu školy, a především jim vysvětlují kurikulární reformu. Rodiče mohou pracovat se školním vzdělávacím programem, který má škola na svých webových stránkách vyvěšený. Díky tomu mají přehled o učivu, které se ve výchovně-vzdělávacím procesu vyučovalo, vyučuje nebo se teprve bude vyučovat. Dále zde mohou najít zadané domácí úkoly, či dobrovolné úkoly, kterým se žáci mohou doma věnovat (Hoštička, 2006).

Všechny uvedené formy spolupráce (osobní i písemné) mohou přispívat k žákovskému rozvoji. Záleží na škole, jakou formu komunikace s rodinou bude preferovat. Obě strany (škola – rodina) budou informovány o žákovském pokroku. Společně budou poskytovat žákovi příležitosti, které mu umožní pracovat na vlastních výsledcích.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická oblast diplomové práce byla orientovaná na vyjasnění klíčových pojmů, které jsou důležité pro navazující praktickou část – výzkumnou činnost. Je patrné, že škola je vzdělávací instituce, která poskytuje vzdělání ve výchovně-vzdělávacím procesu, v němž hraje důležitou roli interakce mezi učitelem a žákem. Vzájemná interakce není jediná, která se podílí na jeho pokrocích. Důležitou roli hraje hodnotící činnost učitele. Šulová (2014) se zabývala školním hodnocením a popisovala tento pojem, který je pro učitele jedním z nejsložitějších úloh, protože předává zpětnou vazbu nejen žákovi, ale také jeho rodičům.

Feřtek (2011) uvedl, že jakmile škola získá rodiče na svoji stranu, rodiče zjistí, že škola není pouze vzdělávací institucí, která má neustálou potřebu něco řešit. Z tohoto tvrzení vyplývá. Rodina si uvědomí, že škola může být přívětivější a efektivnější. Společnými silami mohou docílit zásadních změn, kterými žáky přivedou ke vzdělávacím pokrokům. Přivést žáky ke vzdělávacímu pokroku není pouze úkolem školy. Důležitou roli hraje rodina, která se podílí na jejich domácí přípravě a celkové spolupráci se školou.

Vzájemné vztahy mezi sebou komunikují. Z tohoto důvodu je pojem komunikace dalším stěžejním pojmem, který představuje pro jejich vztah (škola – rodina – žák) nástroj, který uplatňují při sdělování zpráv o dítěti/žákovi (Gavora, 2005). Existuje mnoho forem komunikace, které si škola může vybrat, aby byla ve spojení s rodinou. Lze tedy formy spolupráce mezi školou a rodinou rozdělit na formy osobní a písemné. Prostřednictvím těchto forem může škola s rodinou spolupracovat. Vhodně zvolená forma spolupráce může žákovi poskytnout příležitosti, naučit se hodnotit své vlastní pokroky a rozvíjet se.

Osobní kontakt mezi školou a rodinou je nejvhodnější způsob, jak se seznámit s rodiči žáků. Učitel si společně s rodiči vyjasní vzájemná očekávání. K takovým to formám komunikace patří zápis do první třídy, první školní den, dny otevřených dveří, třídní schůzky, konzultační hodiny, zapojení rodičů do výuky, školní den pro rodiče, semináře pro rodiče či různé školní akce.

Učitelé mohou použít ke komunikaci různé elektronické nástroje (např. telefony nebo počítač). Komunikují společně prostřednictvím telefonických hovorů, SMS-zpráv či e-mailů aj.). Někteří učitelé posílají rodičům zprávy o žakovských pokrocích či dění ve škole. Tímto způsobem mohou předávat aktuální informace (např. hodnocení) nebo mohou požádat rodiče o zpětnou vazbu či pomoc (Šulová & Tomanová, 2014, podle Šulová, 2014). Vzájemná komunikace může také probíhat písemným sdělením do notýsků, poznámkových sešitů či

žakovských knížek. Obsahem sdělení mohou být konkrétní pokroky žáka, probírané učivo, budoucí kroky, které povedou k žakovskému pokroku. Učitelé v něm mohou rodiče požádat o pomoc v aktuálních záležitostech nebo je prosí o spolupráci při získání zpětné vazby (např. formou formuláře).

Vhodně zvolená forma spolupráce může žákovi poskytnout příležitosti, naučit se hodnotit své vlastní pokroky a rozvíjet se v různých oblastech. V tomto vztahu je důležitá efektivní komunikace, která se podílí na jeho celkovém rozvoji. Žák dostává zpětnou vazbu, která ho podporuje v uvědomění si a posouzení tohoto, co ho směřovalo k dosaženému cíli. Všechny tři strany učitel – rodič – žák komunikují o postupech, které žáka navádí k pochopení dělat školní povinnosti. Všichni diskutují o možnostech či způsobech, které mohou být pro všechny účastníky inspirativní. Žák rozvíjí své klíčové kompetence, uvažuje o školních pracích a následném jeho pokroku (Poche Kargerová, 2019). Žák sděluje, co se mu povedlo, v čem se mu daří a rodiče ho doplňují. Jakmile všechno potřebné sdělí, začne komunikovat učitel. Žák může své výsledky zlepšovat díky zmíněným budoucím postupům od učitele, který popisuje dosavadní stav nebo cestu, kterou si žáci za stanovené období během práce prošli (Lukášová, 2010). Osobní forma spolupráce umožňuje rodičům spatřit, jak mají pracovat s žákem a co na něho funguje. Vše jim může pomoci při domácí přípravě (Morgan, 2017). Písemná forma komunikace motivuje nejen rodiče ke spolupráci s rodinou, ale také žáky, kteří zjistí, co se naučili nebo v čem vynikají.

Zjištěné teoretické poznatky budou zkoumány v rámci nadcházející empirické části diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část je směřovaná k formám spolupráce mezi školou a rodinou, které mají vliv na žákovy pokroky. V rámci diplomové práce byl uskutečněn kvantitativní výzkum, který Chráska (2007) vymezuje jako: „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“ (s. 12). Z vymezené definice je patrné, že pro výzkum byla zvolena empirická metoda dotazník, který byl určený pro učitelé 1. stupně základních škol.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

1. Zjistit **názory učitelů 1. stupně** na formy spolupráce mezi školou a rodinou v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy.

Dílčí výzkumné cíle:

2. Zjistit, jak **učitelé s rodiči pracují s informacemi o žákovi** na základě učení žáka ve vyučovacím procesu.
3. Zjistit, jak učitelé přistupují **k rodičům žáka**, aby ho jejich společná práce rozvíjela.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké jsou **názory učitelů 1. stupně** na formy spolupráce, které využívá škola s rodinou na rozvoji žáka nejčastěji?

Dílčí výzkumné otázky:

2. Jak **učitelé s rodiči pracují s informacemi o žákovi** na základě učení žáka ve vyučovacím procesu?
3. Jak učitelé přistupují **k rodičům žáka**, aby ho jejich společná práce rozvíjela?

5.2 Stanovené hypotézy

Na základě stanovených výzkumných cílů jsme si vymezili následující hypotézy:

- H1: Zařazení sebehodnocení žáků do výuky má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

- H2: Předkládání žakovského portfolia rodičům má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.
- H3: Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky má statistickou významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

5.3 Výzkumná metoda sběru dat

Výzkumnou metodou sběru dat bylo využito dotazníkové šetření. Gavora (2010) charakterizuje dotazník jako výzkumný nástroj, který je velmi využívanou metodou. Definuje ho jako: „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2010, s. 99). Chráska (2007) vystihuje dotazník jako stavbu formulovaných otázek, jež jsou prvky dotazníku. Dotazovaná osoba, která je vyplňuje, je nazvána jako respondent (Gavora, 2010). Cílem dotazníku je vypátrat data a informace o respondentovi, ale i jeho názory a postoje k problémům, kterými se dotazující zabývá (Pelikán & Chýna, 2011).

Dotazník obsahoval 5 demografických otázek a 15 dotazníkových otázek. Jednalo se o otázky škálové a otevřené (jedna otázka). Vyvstálé odpovědi z dotazníku byly analyzovány zprostředkováním popisné statistiky.

Průměr k jednotlivým odpovědím u frekvence jsme vypočítali následovně. Nejprve jsme přiřadili k jednotlivým polohám na škále číselné hodnoty (koeficienty) od 1 (zřídka) po 4 (velmi často) či 1 (vůbec) po 5 (velmi často). To samé jsme učinili v části u kvality, kde jsme přiřadili legendu číselné stupnice 1 – 5 (1 – neúčinná, 5 – velmi účinná) a u postojů (1 – naprosto nesouhlasím, 5 – naprosto souhlasím). Zjištěné číselné údaje jsme těmito koeficienty vynásobili. Součet násobků byl vydělen počtem respondentů, díky němuž jsme zjistili průměr, který se přibližuje ke stanovenému koeficientu. Zmíněný postup je podle Pelikána (2011) a provedli jsme ho u všech škálových otázek.

Respondenti měli u otázek č. 1, 2, 4, 6 přiřadit u odpovědí frekvenci na číselné škále 1 – 4. Číslo jedna značilo zřídka, číslo dvě občas, číslo tři často a číslo čtyři označovalo frekvenci velmi často. Hodnota 4 měla největší intenzitu. Výsledek ukazuje, jak intenzivně se respondenti danou oblastí zabývají. U otázek č. 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13 měli přiřadit u odpovědí frekvenci na číselné škále 1 – 5 (1 – vůbec, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – velmi často).

V části kvality (otázka č. 8, 12) byla legenda číselné stupnice 1 – 5 (1 – neúčinná, 2 – občasná účinnost, 3 – neutrální, 4 – častá účinnost, 5 – velmi účinná). Hodnota 5 měla největší intenzitu.

Postoje k dané tématice respondenti uplatňovali v odpovědích u otázky č. 14. Číselnou škálu vyjadřovala stupnice s čísly 1 – 5 (1 – naprosto nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím, 5 – naprosto souhlasím). Hodnota 5 měla největší intenzitu.

Poslední otázka č. 15 byla otevřená v níž respondenti stručně popisovali, jaké problémy považují v komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků.

Poté proběhla interpretace dat, kde byly jednotlivé škály mezi sebou porovnávány. K ověřování výzkumných hypotéz byl aplikován test χ^2 – kvadrát. Následovalo zodpovězení výzkumných otázek. Z výsledků vyvstala různá doporučení pro praxi základních škol.

5.4 Vstup do terénu

První vstup do terénu proběhl v průběhu ledna roku 2023, kdy byl realizován předvýzkum diplomové práce. Vytvořený dotazník vyplnilo 10 respondentů (učitelů 1. stupně základní školy) z našeho blízkého okolí. Ověřili jsme si, zda výzkumný nástroj – dotazník funguje a jak funguje. Kladli jsme si otázky, zda respondenti rozumí pokynům a otázkám, které jsme v dotazníku položili. Na základě předvýzkumu jsme se rozhodli udělat malé korektury ve výzkumných otázkách a ve výzkumném nástroji.

Finální verze dotazníku byla na začátku února rozeslána ředitelům základních škol s prosbou o přeposlání dotazníku svým učitelům prvního stupně (Příloha P I). Dotazník (Příloha P II) byl poslán celkem na 100 základních škol po celé České republice. Kontaktovali jsme je prostřednictvím elektronické pošty. Respondenti ho vyplňovali anonymně. S největší vstřícností a otevřeností učitelů, kteří se rozhodli vyplnit dotazník, jsme se setkali tam, kde jsme některé učitele nebo ředitele základních škol znali osobně. Při sledování sběru dat jsme si všimli nízkého počtu respondentů. Z tohoto důvodu jsme ho umístili na sociální síť (Facebook), konkrétně na skupiny, které jsou určené pro učitele 1. stupně základní školy.

5.5 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 133 respondentů. Z toho ho tvoří 92,5 % žen, což je 123 učitelek a 7,5 % mužů neboli 10 učitelů (viz Tabulka 1 Pohlaví respondenta). Výsledek rozložení pohlaví byl očekáván, protože na 1. stupni základní školy je více žen než mužů. Přesto jsme rádi, že se zapojili do výzkumu.

Tabulka 1 Pohlaví respondenta

| POHLAVÍ | ČETNOSTI | |
|---------|-----------|---------------|
| | absolutní | relativní |
| žena | 123 | 92,5 % |
| muž | 10 | 7,5 % |
| celkem | 133 | 100 % |

Co se týká délky praxe, nejčastější skupinou ve vzorku bylo 52,6 % respondentů s délkou praxe 21 let a více. Modus činil 21 let a více. Nejkratší doba praxe bylo 11 – 15 let a nejdelší 21 let a více. Na celkový výzkumný vzorek poukazuje Tabulka 3 Délka praxe respondenta.

Tabulka 2 Délka praxe

| RESPONDENTI | ČETNOSTI | |
|---------------|-----------|---------------|
| | absolutní | relativní |
| 0 – 5 let | 19 | 14,3 % |
| 6 – 10 let | 16 | 12 % |
| 11 – 15 let | 13 | 9,8 % |
| 16 – 20 let | 15 | 11,3 % |
| 21 let a více | 70 | 52,6 % |

V tabulce (viz Tabulka 3 Délka praxe respondenta) je uvedený modus, kterým je číselný údaj 21 let a více. Jednalo se o hodnotu, která se vyskytovala ve vzorku nejčastěji. Četnost modu 70 ukazuje, kolikrát byla zmíněná hodnota zastoupená ve vzorku. Z výsledku bylo zřejmé, že 70 respondentů uvedlo, že má praxi 21 let a více. Skupinu respondentů s nejkratší dobou praxe zahrnovala věková kategorie 11 – 15 let s počtem 9,8 % (celkový počet 13). Nejpočetnější skupinu respondentů tvořili učitelé, kteří měli délku své praxe 21 let a více, kterých bylo 52,6 % (celkový počet 70). Průměr praxe činil 26,6 let.

Tabulka 3 Rozdělení délky praxe

| | průměr | modus | čestnost modu | min | max |
|-------------|----------|--------|------------------|-------------|---------------|
| délka praxe | 26,6 let | 21 let | 70 | 11 – 15 let | 21 let a více |

Z dotazníkového šetření můžeme učitelé rozdělit podle vzdělávací koncepce, kterou vyučují. Z tabulky (viz Tabulka 4 Vzdělávací koncepce) vychází čísla, která ukazují, že dotazník vyplnilo 95,5 % (celkový počet 127) respondentů, kteří vyučují podle vzdělávací koncepce RVP ZV a 4,5 % (celkový počet 6) respondentů, kteří ve své výuce uplatňují alternativní prvky.

Tabulka 4 Vzdělávací koncepce

| VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE | ČETNOSTI | |
|--|-----------|---------------|
| | absolutní | relativní |
| koncepce vzdělávací RVP ZV | 127 | 95,5 % |
| koncepce vzdělávací RVP ZV s alternativními prvky | 6 | 4,5 % |
| celkem | 133 | 100 % |

Pro typy základních škol vyplývá, že dotazník vyplnilo 94 % (celkový počet 125) respondentů ze státních základních škol. Číselný údaj odpovídá zastoupení státních škol, protože je v České republice vyšší než počet soukromých škol. Tvrzení potvrdila data z tabulky (viz Tabulka 5 Typy základních škol), která ukazují 6 % (celkový počet 8) respondentů ze soukromých škol, kteří se do výzkumu zapojili.

Tabulka 5 Typy základních škol

| ZÁKLADNÍ ŠKOLA | ČETNOSTI | |
|----------------|-----------|-------------|
| | absolutní | relativní |
| státní | 125 | 94 % |
| soukromá | 8 | 6 % |
| celkem | 133 | 100 % |

S typy základních škol také souvisela velikost školy, na které respondenti vyučují. Z výsledků můžeme vidět, že velkou skupinou zastoupení reprezentují učitelé z plně organizované základní školy se 72,2 % (celkový počet 96). Malou skupinu vytvářejí učitelé ze základní školy malotřídní 18,8 % (celkový počet 25) a pouze s 1. stupněm jejichž procentuální zastoupení činilo 9 % (celkový počet 12).

Tabulka 6 Základní školy

| ZÁKLADNÍ ŠKOLA | ČETNOSTI | |
|-----------------------|-----------|---------------|
| | absolutní | relativní |
| plně organizovaná ZŠ | 96 | 72,2 % |
| malotřídní ZŠ | 25 | 18,8 % |
| pouze s 1. stupněm ZŠ | 12 | 9 % |
| celkem | 133 | 100 % |

6 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU

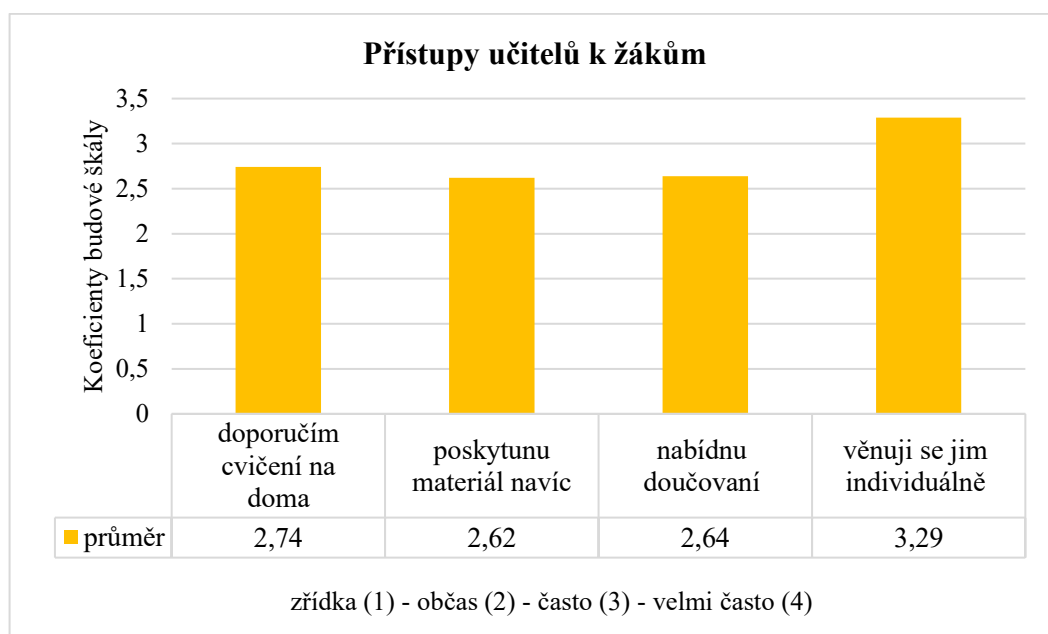
Tato kapitola diplomové práce popisuje interpretaci dat a výsledky výzkumného šetření, které se uskutečnilo prostřednictvím dotazníku. Jako první je interpretováno 15 jednotlivých dotazníkových položek.

Celkové výsledky jsou zapsány v tabulkách s relativní četností, absolutní četností a průměrem. Na základě interpretovaných zjištění budou zodpovězeny výzkumné otázky a ověřit se výzkumné hypotézy.

Otázka č. 1: Jak přistupujete k žákům, abyste je přivedl/a ke vzdělávacímu pokroku?

První otázka v dotazníku zjišťovala, jak učitelé přistupují k žákovi, aby ho nasměřovali k pokroku v rámci domácí přípravy. Čísla u jednotlivého grafu ukazují (viz Obrázek 2 Přístupy učitelů k žákům) průměrné zastoupení respondentů, kolik jich volilo jednotlivé odpovědi.

Z průměru je patrné, že ke čtyřem zmíněným odpovědím většina učitelů zvolila frekvenci často. Nejčastěji se věnují žákům individuálně (48,12 %) a často doporučují konkrétní cvičení k procvičování na doma (40,60 %). Odpověď často byla na hranici s odpovědí občas. A to u následujících: poskytnout materiál navíc (35,34 %) a nabídnout doučování (30,83 %).



Obrázek 2 Přístupy učitelů k žákům

Otázka č. 2: Co nabízíte žákům, abyste je podporovala v jejich rozvoji?

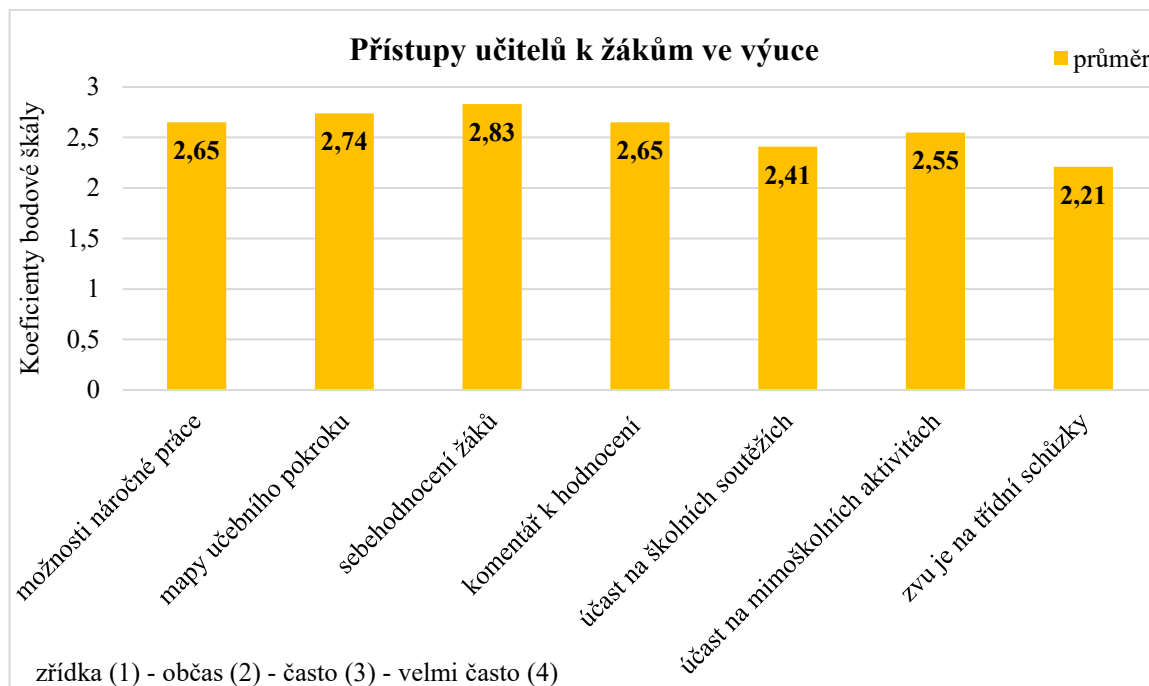
Druhá otázka byla směřovaná k žakovskému rozvoji. Snažili jsme se zachytit, jak mohou učitelé rozvíjet žakovské pokroky. Z grafu (Obrázek 3 Přístupy učitelů k žákům ve výuce) je zřejmé, že nejčastějšími odpověďmi u jednotlivých položek k dané otázce jsou občas a často.

Podle průměru učitelé rozvíjí žakovské pokroky prostřednictvím hodnocení. 42,11 % respondentů zahrnuje do výuky především sebehodnocení žáků často. Na hranici občas a často se pohybuje psaní komentářů pod žakovskou prací. Lze spatřit malý procentuální rozdíl mezi zmíněnými odpověďmi, protože 35,34 % respondentů vybralo odpověď občas a 39,85 % zvolilo často.

Největší počet respondentů zastaly první dvě položky se stejným procentuálním zastoupením, kterým je 47,37 %. První položka se zaměřuje na možnosti náročné práce v oblasti žakova zájmu a druhá na využití map učebního pokroku, které využívají často.

Zajímavé zjištění přinesly položky, které byly zaměřené na zapojování žáků do školních soutěží a mimoškolních aktivit. 43,61 % respondentů zapojuje žáky do školních soutěží občas a 42,86 % doporučí svým žákům účast na mimoškolních aktivitách občas.

Překvapivá odpověď byla u poslední položky, která je následující. Zvu žáky se svými rodiči na třídní schůzky. Frekvence položek byla vyrovnaná, protože 30,83 % respondentů volilo zřídka a 31,58 % občas. Ovšem průměrně zvou žáky na třídní schůzky občas. Někteří autoři ve svých knihách uvádějí, že je vhodné zvat žáky se svými rodiči na třídní a konzultační schůzky. Pro žáka je to příležitost k rozvíjení jeho dovedností a k uvažování o jeho pokroku. Pro rodinu a školu jsou důležité při budování jejich vzájemné interakce, která se v průběhu školního roku posiluje.



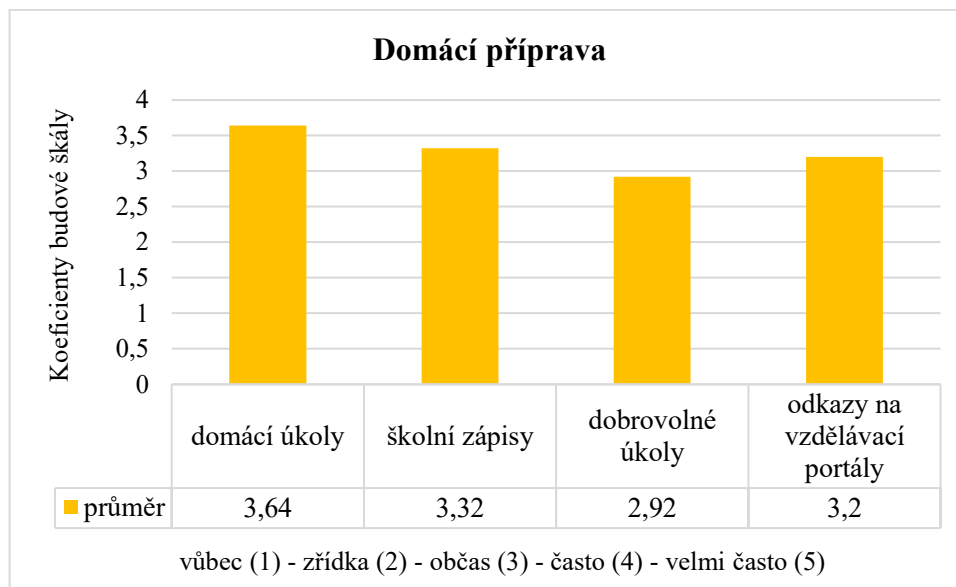
Obrázek 3 Přístupy učitelů k žákům ve výuce

Otázka č. 3: Co si žáci odnáší ze školy na domácí přípravu s rodiči?

Dalším důležitým bodem jsou možnosti, které učitelé dávají žákům na domácí přípravu, které se věnují se svými rodinami. Jednotlivé položky jsou nejvíce zastoupené na škále často a občas (viz Obrázek 4 Domácí příprava). Nejméně zastoupenou škálu představují odpovědi vůbec a velmi často.

U první položky bylo očekávanou odpovědí právě zmíněné vůbec. 0,75 % respondentů neposkytuje domácí úkoly vůbec. Důvodem mohou být aktuální trendy ve společnosti a ve školství, které považují domácí úkoly za velmi diskutované téma a někteří učitelé zastávají názor, že domácí úkoly by se neměly žákům zadávat. Ovšem z grafu můžeme vypočítat, že průměrově dává 42,11 % respondentů domácí úkoly žákům často.

Většina respondentů 39,10 % dělá s žáky v průběhu výuky zápisy k učivu, které se žáci odnáší domů často, aby mohli pracovat na daném učivu s rodiči. 50,38 % respondentů se shodlo, že nabízí žákům úkoly občas, které jsou na dobrovolné bázi. Stejně tak jako odkazy na vzdělávací portály, na které odkazuje pouhých 33,83 % respondentů občas.



Obrázek 4 Domácí příprava

Otázka č. 4: Jak spolupracujete s rodiči žáka, který má problémy s daným učivem?

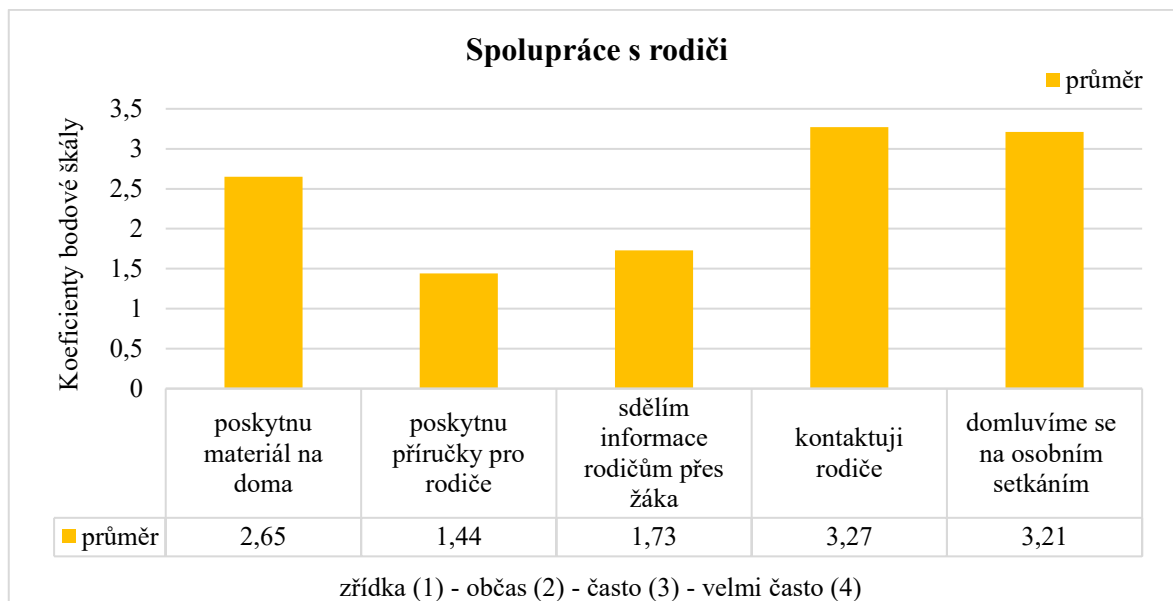
Frekvenci jsme také zjišťovali u spolupráce učitelů s rodiči žáka, který má problémy s daným učivem (viz Obrázek 5 Spolupráce s rodiči). Snažili jsme se vyzkoumat, jak učitelé v tomto případě spolupracují s rodinou a co nabízí samotnému žákovi.

Pokud má žák problémy s učivem, nejčastěji kontaktuje 45,11 % respondentů rodiče, jehož prostřednictvím si domluví osobní setkání (42,11 %), které probíhá často.

45,86 % respondentů uvedlo, že poskytuje žákům materiál na doma často, kterému se mohou věnovat na domácí přípravě. Kromě domácích úkolů, školních zápisů, dobrovolných úkolů či odkazů na vzdělávací portály mohou učitelé poskytnout příručky pro rodiče, které obsahují vysvětlení, jak s žákem pracovat na konkrétním úkolu či cvičení. 51,13 % respondentů sdělí informace rodičům prostřednictvím žáka zřídka.

Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že 63,16 % respondentů poskytuje příručky pro rodiče zřídka. Pouze 30,08 % respondentů je dává rodičům občas.

Lze konstatovat, že výsledky první položky (viz Obrázek 5 Spolupráce s rodiči) se shodují s předešlými výsledky (viz obrázek 4 Domácí příprava).



Obrázek 5 Spolupráce s rodiči

Otázka č. 5: Označte formy spolupráce, které využíváte k rodičům, když se snažíte o budování vzájemné spolupráce.

Zajímavé odpovědi nám poskytla otázka zaměřená na formy spolupráce, které využívají učitelé s rodiči, když se snaží o budování vzájemné spolupráce. Nejvíce respondenti uváděli, že píšou rodičům seznamovací e-mail na začátku školního roku velmi často (32,33 %). Jeho obsah je informuje o předmětech. Druhou nejčastěji zvolenou formu označilo 28,57 % respondentů společná setkání, na které zvou rodiče do školy občas. Frekvenci občas zastaly také hromadné e-maily, které jednou za čas učitelé pošlou všem rodičům o informacích, které se odehrávají ve škole (27,82 %) a komunikace prostřednictvím telefonu (27,82 %).

Vysoký počet respondentů obdržely následující odpovědi, kterými jsou vůbec a zřídka. Z průměru vyšlo najevo, že 21,80 % respondentů nabízí rodičům strávit jeden školní den ve škole zřídka, 30,08 % respondentů poskytuje rodičům kalendář s tématy pro diskusi v rámci domácí přípravy také zřídka. Zřídka 21,80 % respondentů napíší s žáky krátké zprávy pro své rodiče (např. v čem se jim daří), které učitel poté podepíše.

Vysokou frekvenci jsem očekávala skoro u všech položek až na první a předposlední (viz Tabulka 7 Formy spolupráce s rodiči). Výsledek potvrdil mé očekávání. 21,05 % respondentů odpovědělo, že s kolegy organizují prohlídku školy pro rodiny zřídka, která umožňuje členům rodiny posoudit, zda je škola připravená pro všechny děti. (Březinová, 2021) Zmíněná forma spolupráce je dle mého názoru v našem školství méně známá a

z tohoto důvodu nemusí o ní většina učitelů vědět. Předposlední položka odkazovala na sebehodnotící formulář, který učitelé dávají vyplnit žákům. Zhodnotí v něm svoji domácí přípravu, získají tak zpětný pohled na svou práci a obdrží přehled o možnostech, se kterými mohou v budoucnu pracovat. Z výzkumného šetření lze spatřit vysoký počet respondentů (66,92 %), kteří vybrali velice nízkou frekvenci, kterou je vůbec.

Tabulka 7 Formy spolupráce s rodiči

| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | | průměr |
|---|--|-------------------|------------------|------------------|------------------------|-------------|
| | vůbec 1 % (N) | zřídka 2 % (N) | občas 3 % (N) | často 4 % (N) | velmi často 5 % (N) | |
| Na začátku školního roku zorganizuji s kolegy prohlídku školy. | 37,59 (50) | 21,05 (28) | 10,53 (14) | 18,80 (25) | 12,03 (16) | 2,36 |
| Na začátku školního roku napíšu rodičům seznamovací e-mail. | 14,29 (19) | 20,30 (27) | 9,02 (12) | 24,06 (32) | 32,33 (43) | 3,31 |
| Nabízím rodičům strávit jeden školní den ve škole. | 33,83 (45) | 21,80 (29) | 21,05 (28) | 11,28 (15) | 12,03 (16) | 2,25 |
| Poskytnu rodičům kalendář s tématy pro diskusi v rámci domácí přípravy. | 52,63 (70) | 30,08 (40) | 9,77 (13) | 3,76 (5) | 3,76 (5) | 1,66 |
| Pravidelně posílám rodičům krátké zprávy, v čem se jejich dítěti daří. | 13,53 (18) | 32,33 (43) | 20,30 (27) | 21,05 (28) | 12,78 (17) | 2,67 |
| Jednou za čas pošlu hromadný e-mail pro všechny rodiče. | 14,29 (19) | 9,77 (13) | 27,82 (37) | 27,07 (36) | 21,05 (28) | 3,03 |
| Snažím se s rodiči komunikovat telefonicky. | 6,77 (9) | 18,80 (25) | 27,82 (37) | 25,56 (34) | 21,05 (28) | 3,08 |
| Žáci napíšou krátkou zprávu pro své rodiče, kterou podepíšu. | 51,13 (68) | 21,80 (29) | 13,53 (18) | 9,02 (12) | 4,51 (6) | 1,80 |
| Dávám žákům vyplnit sebehodnotící formulář. | 66,92 (89) | 12,03 (16) | 12,03 (16) | 4,51 (6) | 4,51 (6) | 1,56 |
| Pozvu rodiče do školy na společné setkání. | 6,02 (8) | 15,79 (21) | 28,57 (38) | 21,80 (29) | 27,82 (37) | 3,21 |

Otázka č. 6: Jakým způsobem komunikujete s rodiči?

Způsob komunikace vyjadřuje tabulka (viz Tabulka 8 Způsoby komunikace), která ukazuje frekvenci, jak učitelé komunikují s rodiči. Z výsledků u průměru je zřejmé, že nejvyšší počet na škálové stupnici vidíme u odpovědí často a velmi často. Vymezené položky na položenou otázku jsou v souladu s existující teorií o zkoumaném jevu a z toho můžeme vyvodit, že většina respondentů volí vhodné způsoby komunikace s rodiči, které se mohou podílet na kvalitní spolupráci.

Důležitou roli v komunikaci hraje způsob komunikace učitele s rodiči, který má být nejpříjemnější. 72,18 % respondentů odpovědělo, že tímto způsobem komunikuje velmi často a také velmi často (86,47 %) zaujímají během rozhovoru s rodiči stejnou pozici (např. sedí, stojí). Často se připravuje 51,88 % respondentů na rozhovor s rodiči s časovým předstihem a během jejich vzájemné interakce vymezují profesionální hranice debaty (44,36 %).

Nejnižší frekvenci, kterou je občas zvolilo 35,34 % respondentů u předvolávání rodičů do školy automaticky při každém problému.

Tabulka 8 Způsoby komunikace

| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | průměr |
|--|--|------------------|------------------|------------------------|-------------|
| | zřídka 1 % (N) | občas 2 % (N) | často 3 % (N) | velmi často 4 % (N) | |
| Na rozhovor s rodiči se připravuji s časovým předstihem. | 4,51 (6) | 21,05 (28) | 51,88 (69) | 22,56 (30) | 2,92 |
| Během komunikace s rodiči vymezují profesionální hranice debaty. | 9,02 (12) | 30,83 (41) | 44,36 (59) | 15,79 (21) | 2,67 |
| Snažím se komunikovat s rodiči co nejpříjemněji. | 0,75 (1) | 0,75 (1) | 26,32 (35) | 72,18 (96) | 3,70 |
| Během rozhovoru s rodiči oba zaujímáme stejnou pozici. | 0,00 (0) | 0,75 (1) | 12,78 (17) | 86,47 (115) | 3,86 |
| Předvolávám rodiče do školy automaticky při každém problému. | 18,80 (25) | 35,34 (47) | 27,07 (36) | 18,80 (25) | 2,46 |

Otázka č. 7: Jak zlepšujete komunikaci s rodiči?

Poutavé odpovědi přinesly body na škálové stupnici u otázky, jak zlepšují učitelé komunikaci s rodiči. Výsledky ukazují (viz Tabulka 9 Možnosti zlepšení komunikace s rodiči), že 41,35 % respondentů se radí s kolegy často a vzájemně se obohacují. Školení absolvují občas (45,11 %).

Pokud se jedná o vzájemnou interakci s rodinou, tak informují rodiče o vzdělávání či rozvíjení jejich dítěte často (48,12 %). Vysvětlují jim, co se odehrává ve škole a jakými metodami vyučují, což označilo 40,60 % respondentů, že dělá často. Pouhých 26,32 % respondentů zve rodiče do školy občas, aby jim ukázali, jak probíhá běžné vyučování.

Ukázalo se, že 35,34 % respondentů dává rodičům příležitost zapojovat se do rozhodování, naplní výuky i rozvoji školy zřídka.

Tabulka 9 Možnosti zlepšení komunikace s rodiči

| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | | průměr |
|---|--|-------------------|------------------|------------------|---------------------------|-------------|
| | vůbec 1 % (N) | zřídka 2 % (N) | občas 3 % (N) | často 4 % (N) | velmi často 4 % (N) | |
| Radím se s kolegy a vzájemně se obohacujeme. | 1,50 (2) | 5,26 (7) | 25,56 (34) | 41,35 (55) | 26,32 (35) | 3,86 |
| Absolvuji školení. | 8,27 (11) | 17,29 (23) | 45,11 (60) | 22,56 (30) | 6,77 (9) | 3,02 |
| Informuji rodiče, jak se dítě vzdělává a rozvíjí. | 0,75 (1) | 2,26 (3) | 26,32 (35) | 48,12 (64) | 22,56 (30) | 3,89 |
| Vysvětluji rodičům, jakými metodami vyučuji. | 3,01 (4) | 12,03 (16) | 28,57 (38) | 40,60 (54) | 15,79 (21) | 3,54 |
| Pozvu rodiče do školy, aby viděli, jak probíhá běžné vyučování. | 18,80 (25) | 32,33 (43) | 26,32 (35) | 12,03 (16) | 10,53 (14) | 2,63 |
| Dávám rodičům příležitost zapojit se do rozhodování a naplní výuky. | 39,10 (52) | 35,34 (47) | 12,78 (17) | 9,77 (13) | 3,01 (4) | 2,02 |

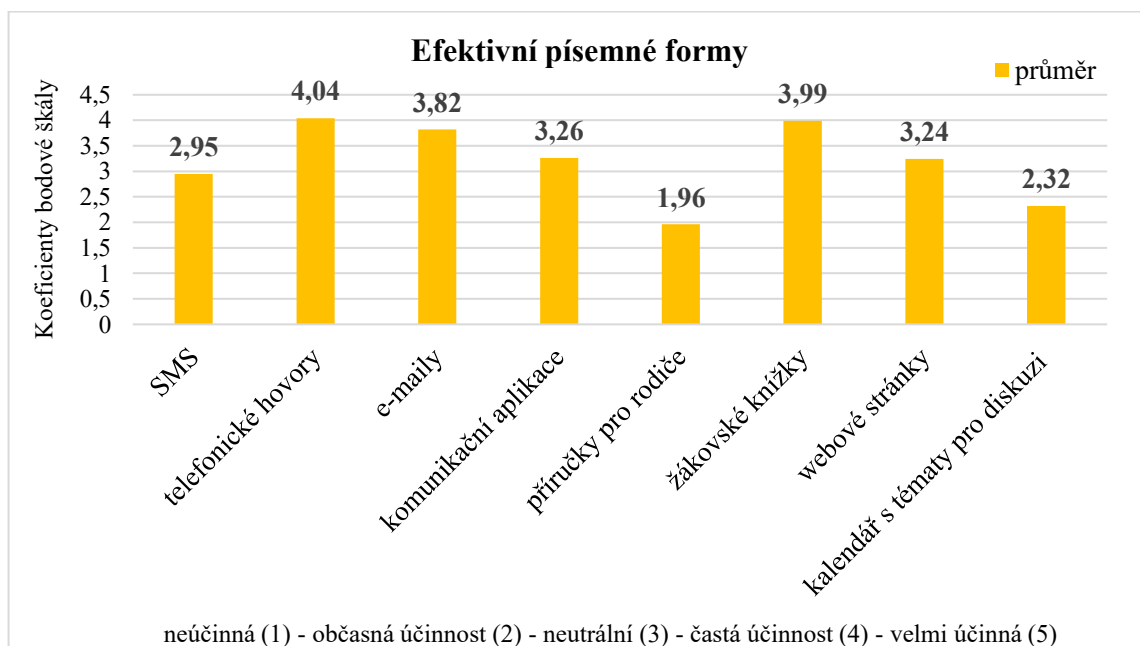
Otázka č. 8: Označte efektivnost forem komunikace, které jsou podle Vás užitečné při komunikaci s rodiči o vzdělávání a rozvoji jejich dětí.

Z grafu (viz Obrázek 6 Efektivní písemné formy komunikace) lze zpozorovat průměr nejefektivnějších způsobů písemné komunikace mezi školou a rodinou. Jako často účinné jsou žákovské knížky (44,36 %) a e-maily (36,09 %). 39,85 % respondentů se shodlo, že telefonické hovory také přispívají k efektivní komunikaci.

Na neutrální pozici se dostali SMS zprávy (35,34 %), komunikační aplikace (32,33 %), webové stránky (41,35 %).

Jako nejméně efektivní formy komunikace považují příručky pro rodiče (20,30 %) a kalendář s tématy pro diskuzi v rámci domácí přípravy (22,56 %).

Z výsledků vyplývá, že mezi učiteli a rodiči jsou preferované telefonické hovory než písemná forma komunikace.



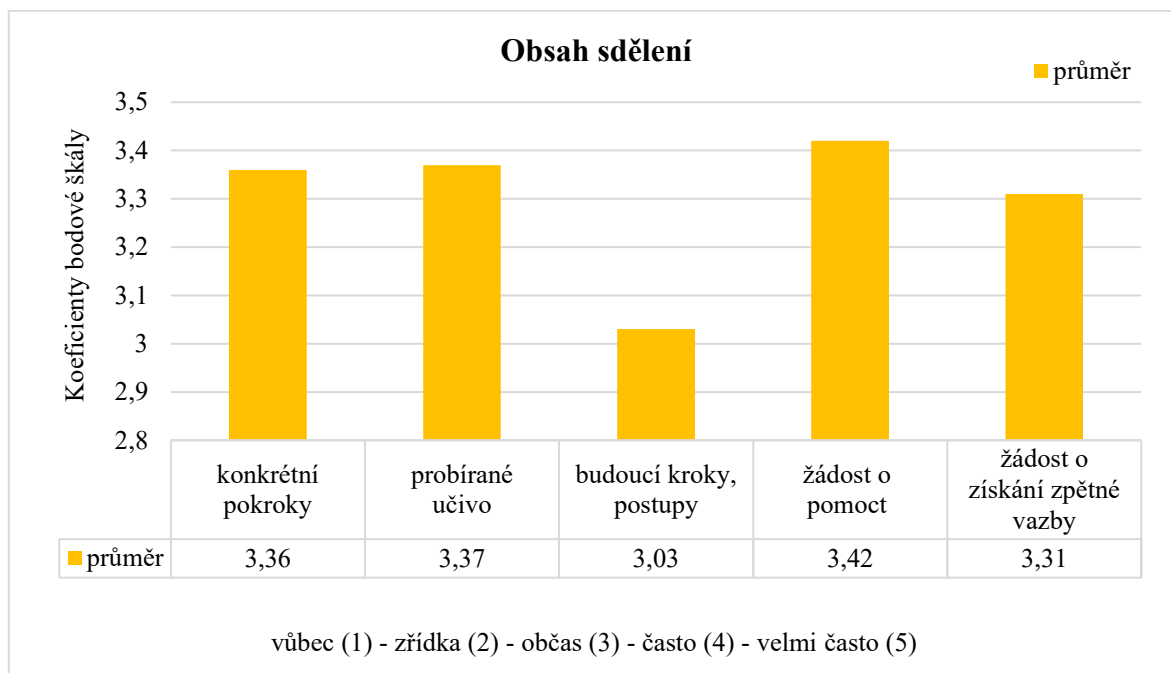
Obrázek 6 Efektivní písemné formy komunikace

Otázka č. 9: Co píšete do sdělení rodičům o žákovi?

Způsob komunikace mezi školou a rodinou není jediný, co sehrává důležitou roli v jejich vzájemné spolupráci. Podstatný je samotný obsah sdělení, který si učitelé s rodiči sdělují.

Graf (viz Obrázek 7 Obsah sdělení o žákovi) obsahuje položky, které učitelé mohou rodičům sdělovat. Podle průměru učitelé sdělují zmíněný obsah sdělení občas a často.

Dle průměru nejčastěji respondenti žádají o pomoc v aktuálních záležitostech (39,85 %) a domáhají se o spolupráci při získání zpětné vazby (37,59 %) občas. Častým obsahem je dle 27,07 % respondentů probírané učivo. 36,84 % respondentů sděluje rodičům konkrétní pokroky žáka občas.



Obrázek 7 Obsah sdělení o žákovi

Otázka č. 10: Jak organizujete průběh třídních schůzek?

Snad každá základní škola organizuje pro rodiče třídní schůzky. Nás zajímal jejich průběh. Z výsledku (viz Tabulka 10 Organizace třídních schůzek) je viditelné, že samotné pozvání hraje důležitou roli, protože 24,06 % respondentů zve rodiče na schůzku prostřednictvím zápisu (např. do žákovské knížky) často i prostřednictvím letáčku s programem. Druhou možnost pozvání na společná setkání označilo pouze 11,28 % respondentů, že ho tímto způsobem realizuje zřídka. Největší počet u zmíněné položky spadl pod odpověď vůbec jehož procentuální zastoupení činí 60,90 %. Tyto údaje se dají vysvětlit tak, že většina učitelů nemusí znát tento způsob pozvání na třídní schůzky, které jsou podle existující teorie Hoštičky (2006) označovány jako netradiční třídní schůzky.

S pozváním také souvisí uspořádání třídy během schůzky. 13,53 % respondentů odpovědělo, že posadí rodiče do lavici za sebe jako žáky ve výuce občas. Ovšem 13,53 % respondentů dává rodičům možnost usadit je za jeden stůl, aby se mohli podílet na společné diskuzi.

Diskuze zahrnuje témata jako jsou stanovené výchovně-vzdělávací cíle, na které odpovědělo 38,35 % respondentů, že je sdělují často. Velmi často (35,34 %) a často (35,34 %) komunikují nad učivem. Občas (30,08 %) až často (30,83 %) diskutují o výukových metodách, které mají velice podobné výsledky jako výukové formy. Výukové formy probírá 32,33 % respondentů s rodiči často. Součástí třídních schůzek je diskuze o hodnocení, kterým učitel hodnotí žákovské vědomosti a dovednosti, které získal v průběhu učení. Díky němuž sleduje žákovské pokroky. 36,09 % respondentů se shodlo, že často diskutují s rodiči o hodnocení a 31,58 % dostává od rodičů zpětnou vazbu na žákovské pokroky občas.

Z výsledků je očividné, že často (39,85 %) komunikují s rodiči nejen o školních námětech, ale také o tématech, ze kterých se mohou o žákovi něco dozvědět.

Tabulka 10 Organizace třídních schůzek

| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | | průměr |
|---|--|-------------------|------------------|------------------|------------------------|-------------|
| | vůbec 1 % (N) | zřídka 2 % (N) | občas 3 % (N) | často 4 % (N) | velmi často 5 % (N) | |
| Pozvu rodiče prostřednictvím zápisu (např. do žákovské knížky). | 4,51 (6) | 2,26 (3) | 9,02 (12) | 24,06 (32) | 60,15 (80) | 4,33 |
| Vytvořím pro rodiče leták s programem třídních schůzek. | 60,90 (81) | 11,28 (15) | 15,79 (21) | 4,51 (6) | 7,52 (10) | 1,86 |
| Rodiče sedí v lavicích za sebou jako žáci. | 18,80 (25) | 12,03 (16) | 13,53 (18) | 26,32 (35) | 29,32 (39) | 3,35 |
| Rodiče sedí za jedním stolem a vedeme společnou diskusi. | 38,35 (51) | 14,29 (19) | 13,53 (18) | 15,79 (21) | 18,05 (24) | 2,61 |
| Sděluji rodičům stanovené výchovně vzdělávací cíle. | 6,02 (8) | 6,77 (9) | 24,06 (32) | 38,35 (51) | 24,81 (33) | 3,69 |
| Komunikují s rodiči o učivu. | 1,50 (2) | 6,77 (9) | 21,05 (28) | 35,34 (47) | 35,34 (47) | 3,96 |
| Komunikují s rodiči o výukových metodách. | 5,26 (7) | 9,77 (13) | 30,08 (40) | 30,83 (41) | 24,06 (32) | 3,59 |
| Komunikují s rodiči o výukových formách. | 5,26 (7) | 10,53 (14) | 30,08 (40) | 32,33 (43) | 21,80 (29) | 3,55 |
| Diskutují s rodiči o mém hodnocení. | 2,26 (3) | 16,54 (22) | 26,32 (35) | 36,09 (48) | 18,80 (25) | 3,53 |
| Dostávám zpětnou vazbu od rodičů na žákovské pokroky. | 4,51 (6) | 18,05 (24) | 31,58 (42) | 27,82 (37) | 18,05 (24) | 3,37 |
| Snažím se od rodičů něco o žákovi dozvědět. | 1,50 (2) | 3,76 (5) | 19,55 (26) | 39,85 (53) | 35,34 (47) | 4,04 |

Otázka č. 11: Jak organizujete průběh osobní konzultace učitel – rodič – žák?

U osobní konzultace byl pro nás také důležitý její průběh. Chtěli jsme zjistit, jak ho učitelé organizují. Podle průměru zvou respondenti rodiče na osobní konzultace prostřednictvím písemné formy často (28,57 %) a rozhovoru občas (25,56 %). 32,33 % respondentů odpovědělo, že na osobní schůzku pozvou společně s rodiči také žáky a to občas.

Podobné číselné výsledky respondentů přinesly odpovědi u čtvrté položky (viz Tabulka 11 Průběh konzultačních schůzek), které by vytvořily linii. Ovšem podle průměru 20,30 % respondentů odpovědělo, že předkládají rodičům žákovské portfolio, nad kterým sdělují své postřehy občas. V průběhu konzultace je důležité, aby dal učitel žákovi a rodiči možnost zapojit se do hodnocení. 33,83 % respondentů dává žákovi možnost a právo zapojit se do vlastního hodnocení a 31,58 % respondentů poskytuje rodičům prostor na vyjádření se k žákovské práci často.

Na závěr se učitelé i rodiče vyjádří a sdělí si svůj úhel pohledu. 37,59 % respondentů odpovědělo, že to dělají často. Poté společně prodiskutují konkrétní kroky v postupu jeho dalšího rozvoje. Nejčastější odpověď podle průměru byla často (36,84 %).

Tabulka 11 Průběh konzultačních schůzek

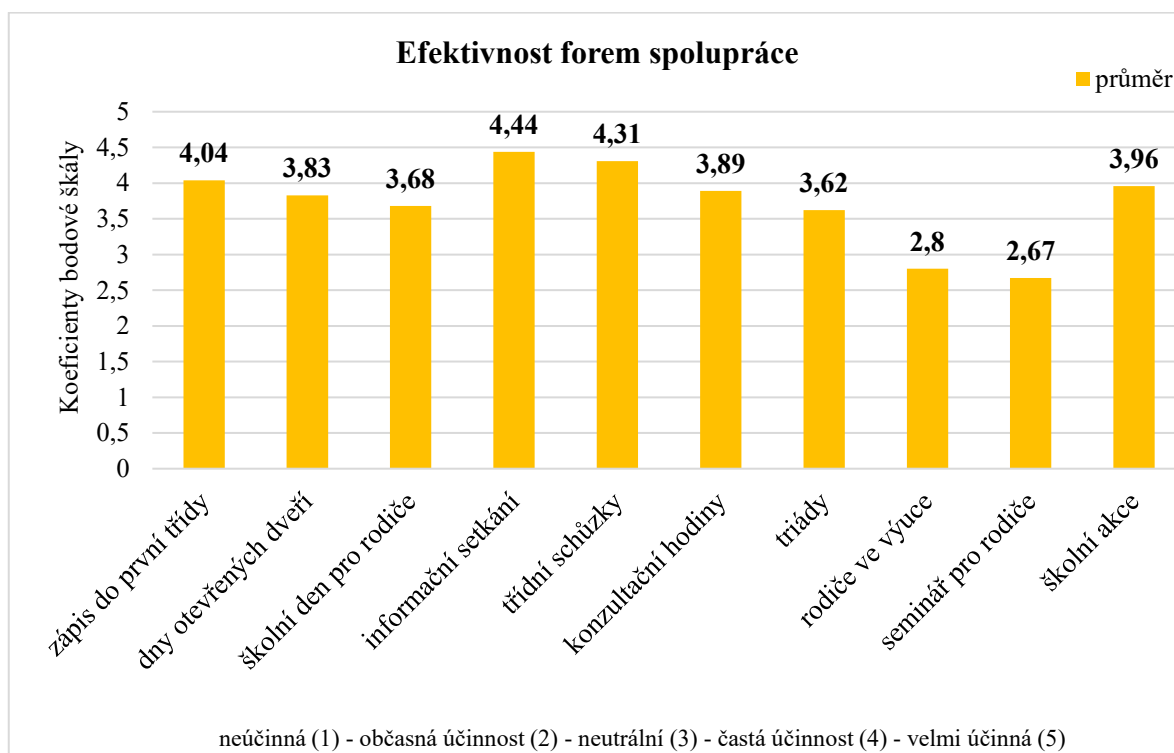
| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | | průměr |
|---|--|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často | |
| | 1 % (N) | 2 % (N) | 3 % (N) | 4 % (N) | 5 % (N) | |
| Na osobní schůzce se domlouvám s rodiči prostřednictvím písemné formy. | 11,28 (15) | 8,27 (11) | 13,53 (18) | 28,57 (38) | 38,35 (51) | 3,74 |
| Na osobní schůzce se domlouvám s rodiči prostřednictvím rozhovoru. | 15,04 (20) | 12,03 (16) | 25,56 (34) | 27,82 (37) | 19,55 (26) | 3,25 |
| Na osobní schůzku zvu společně s rodiči také žáky. | 16,64 (22) | 18,80 (25) | 32,33 (43) | 11,28 (15) | 21,05 (28) | 3,02 |
| Předkládám rodičům žákovské portfolio, nad kterým sdělujeme své postřehy. | 18,80 (25) | 19,55 (26) | 20,30 (27) | 20,30 (27) | 21,05 (28) | 3,05 |
| Dávám žákovi možnost a právo zapojit se do vlastního hodnocení. | 5,26 (7) | 9,02 (12) | 24,06 (32) | 33,83 (45) | 27,82 (37) | 3,70 |
| Dávám rodičům prostor na vyjádření se jejich postojů k žákovské práci. | 6,77 (9) | 6,02 (8) | 19,55 (26) | 31,58 (42) | 36,09 (48) | 3,84 |
| Po vyjádření žáka a rodiče, sdělují svůj úhel pohledu. | 7,52 (10) | 3,76 (5) | 13,53 (18) | 37,59 (50) | 37,59 (50) | 3,94 |
| Prodiskutuji s rodiči a žákem konkrétní kroky v postupu dalšího jeho rozvoje. | 6,77 (9) | 5,26 (7) | 12,78 (17) | 36,84 (49) | 38,35 (51) | 3,95 |

Otázka č. 12: Vyberte číslo (1 – 5), které by odpovídalo efektivnosti dané formy spolupráce, kterou sami uplatňujete ve vztahu s rodiči.

Učitelé uplatňují mnoho forem spolupráce. Vybrali jsem jich několik, které mohou být efektivní pro rozvoj žáka a následně jsme zjišťovali jejich kvalitu. Graf (viz Obrázek 8 Efektivnost osobní formy spolupráce) obsahuje 10 položek, ke které respondenti přiřazovali jejich účinnost na základě jejich vztahu s rodiči, které sami uplatňují. Jejich odpovědi byly zaznamenané na škálové stupnici. Výsledný průměr ukazuje hodnotu, která se buď přibližuje k poloze na škále nebo se pohybuje okolo škálové stupnice.

Jako často účinné formy spolupráce respondenti považují informační setkání pro rodiče (59,40 %), třídní schůzky (60,38 %), zápis do první třídy (42,11 %), školní akce (39,10 %), konzultační hodiny (36,09), triády (29,32 %), dny otevřených dveří (38,35 %) a školní dny pro rodiče (33,08 %) Všechny zmíněné hodnoty se přibližují k poloze na škále „častá účinnost“ (koeficient 4).

„Neutrální“ názor (koeficient 3) s celkem vysokými čísly zastaly následující položky: zapojení rodičů do výuky (45,11 %) a semináře pro rodiče (37,59 %). Zmíněné neutrální výsledky mohou vypovídat o neznalostech učitelů, které mají k daným formám, protože se jedná o nové trendy ve školství.



Obrázek 8 Efektivní osobní formy spolupráce

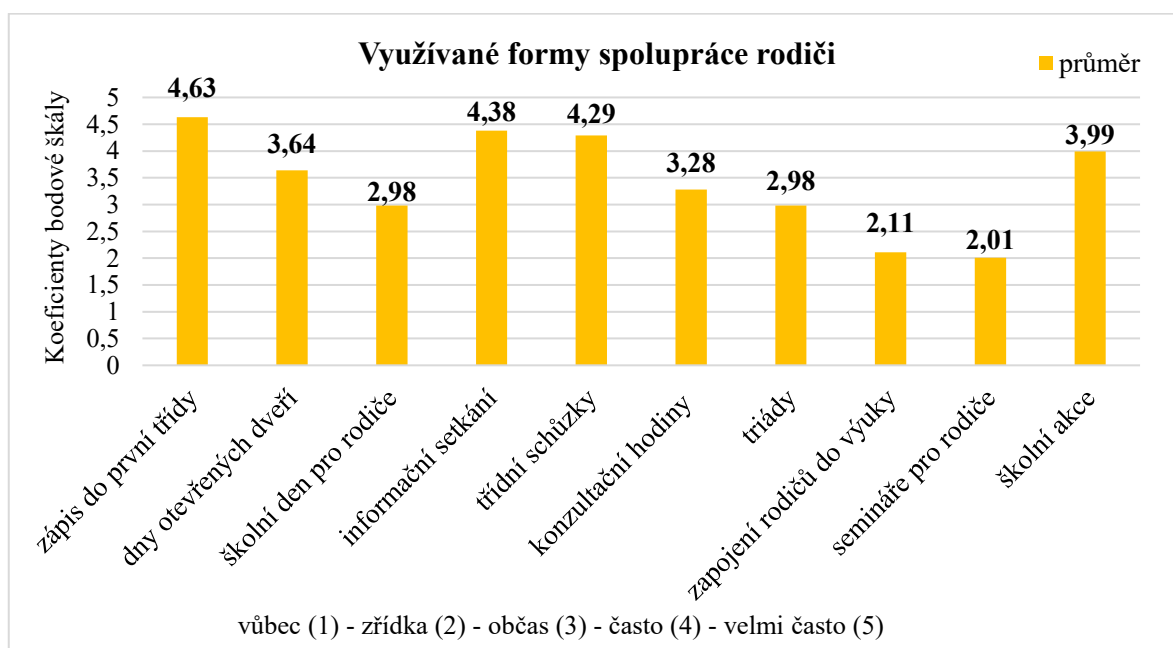
Otázka č. 13: Které formy spolupráce z Vašeho pohledu využívají rodiče nejčastěji?

Graf (viz Obrázek 9 Využívané formy spolupráce rodiči) vykazuje průměrové výsledky na formy spolupráce, které rodiče využívají nejčastěji.

Nejfrekventovanější formou spolupráce je podle odpovědí zápis do první třídy, jehož zastoupení činí 72,18 % respondentů, kteří ho zvolili jako nejčastěji využívanou formu spolupráce. Dle 58,65 % respondentů je názoru, že se rodiče zúčastňují informačních setkání prvňáčků či pátáků velmi často. Další početná skupina respondentů (46,62 %) tvrdí, že se rodiče zúčastňují třídních schůzek velmi často.

Naopak za nejméně využívané formy rodiči respondenti považují účast rodičů ve výuce. 39,85 % respondentů zaznamenalo, že se rodiče zapojují zřídka. Dále nevyužívají možnost účastnit se seminářů. Pouze 37,59 % respondentů tvrdí, že se jich rodiče účastní zřídka.

Z výsledků respondentů lze vidět, že většina z nich zvolila odpovědi na škálové stupnici občas. Jedná se o odpovědi: účast rodičů na dnech otevřených dveří (33,83 %), účast na školních dnů pro rodiče (31,58 %), účast na konzultačních hodinách (31,58 %) a účast na triádách (26,32 %). Je to zajímavý výsledek, protože možná prezentuje to, že učitelé stále ještě nechtějí nebo neumějí předávat své zkušenosti rodičům během konzultačních hodin a triád. Z tohoto důvodu nemusí být schopni komunikovat s žákem a rodiči o jeho pokrocích, a proto rodiče nemají potřebu se zmíněných forem účastnit.



Obrázek 9 Využívané formy spolupráce rodiči

Otázka č. 14: Následující výroky posuďte podle priority, kterou k danému jevu přiřadíte.

Poslední část dotazníku byla nasměřována na prioritu učitelů. Konkrétně zkoumala, jaký význam přisuzují k formám spolupráce. K otázce spadalo šest prohlášení o osobních a písemných formách spolupráce, ke kterým respondenti přiřazovali úrovně souhlasu. Při vyhodnocování jsme vytvořili tabulku témat s vypočítanými procenty od všech respondentů a k nim průměr ke každému prohlášení (viz Tabulka 12 Priority respondentů k formám spolupráce). Celkově bylo k těmto prohlášením přisouzen pozitivní souhlas.

S prvním uvedeným významem (viz Tabulka 12 Priority respondentů k formám spolupráce) spíše souhlasilo 57,14 % respondentů, kteří tvrdí, že jejich spolupráce s rodiči ovlivňuje žákovské pokroky.

Další zastoupení respondentů konkrétně 42,86 % spíše souhlasilo se spoluprací s rodiči na školních akcích, která ovlivňuje žákovské pokroky a s písemnou formou komunikace, která je osvědčená v situacích, které vyžadují rychlé řešení (35,34 %).

Spíše souhlasilo 34,59 % respondentů s předáváním informací v průběhu prvního školního dne a 45,11 % respondentů se shodovalo s domácí přípravou, která ulehčuje vyučovací proces.

S dalším uvedeným významem, který se orientuje na organizaci společného setkání pro rodiče 25,56 % respondentů odpovědělo, že neví, zda považují za prioritní seznamovat rodiče s obsahem vzdělávání.

Tabulka 12 Priority respondentů k formám spolupráce

| celkový počet respondentů (N = 133) | škála s relativní (%) a absolutní četností (N) | | | | | průměr |
|--|--|---------------------|---------------|--------------------|-----------------------|-------------|
| | naprosto nesouhlasím | spíše nesouhlasí | nevím | spíše souhlasím | naprosto souhlasím | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | % (N) | |
| Moje spolupráce s rodiči ovlivňuje žákovské pokroky. | 0,00 (0) | 1,50 (2) | 6,02 (8) | 57,14 (76) | 35,34 (47) | 4,26 |
| Účast rodičů na školních akcích se podílí na zlepšení výsledků žáka. | 0,00 (0) | 17,29 (23) | 24,81 (33) | 42,86 (57) | 15,04 (20) | 3,56 |
| První školní den předávám rodičům informace o školním režimu. | 0,75 (1) | 7,52 (10) | 3,01 (4) | 34,59 (46) | 54,14 (72) | 4,34 |
| Domácí příprava ulehčuje vyučovací proces. | 0,00 (0) | 3,01 (4) | 4,51 (6) | 45,11 (60) | 47,37 (63) | 4,37 |
| Písemná komunikace je osvědčená v situacích, které žádají rychlé řešení. | 3,01 (4) | 18,80 (25) | 13,53 (18) | 35,34 (47) | 29,32 (39) | 3,69 |
| Organizují pro rodiče setkání, které je seznamuje s obsahem vzdělávání. | 9,02 (12) | 21,05 (28) | 25,56 (34) | 34,59 (46) | 9,77 (13) | 3,15 |

Otázka č. 15: Co považujete za nejčastější problémy v komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků? (stručně popište)

Poslední dotazníková otázka byla zaměřená na problémy, které mohou nastat v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Cílem otázky bylo objevit nejčastější problémy v komunikaci, které mohou ovlivňovat spolupráci mezi školou a rodinou, jejíž společná interakce může vést k žákovskému pokroku či rozvoji. Jednalo se o otevřenou otázku, ke které se respondenti vyjadřovali stručně. Jejich odpovědi jsme kategorizovali do pěti skupin (viz Tabulka 13 Kategorie problémů v komunikaci).

Z výsledků můžeme vidět, že největší zastoupení respondentů s celkovým počtem 39,1 % zastupuje kategorie Averzze a nedůvěra k učitelům. Rodiče nedokážou pochopit zadanou práci učitelem, mluví o tom doma před dítětem a nechtějí najít společné řešení. V některých případech jsou rodiče agresivní vůči učiteli a nechtějí si vyslechnout názor učitele, protože věří všemu, co mu dítě sdělí. Další odpověď, která vyšla z výzkumného šetření je zaměřená na důvěru rodičů k učitelům. Obě strany mají rozdílné představy o výchově a vzdělávání. Někteří rodiče jsou tvrdohlaví a nedokážou pochopit, co se od nich jako od rodičů očekává. Mají rozdílný pohled na řešenou problematiku a nedůvěřují škole.

28,6 % respondentů se shodlo, že problém v komunikaci mezi školou a rodinou nastává, když rodiče nejvíce zájem o vzdělávání vlastních dětí. Vzdělání pro ně není na prvním místě, a proto je jim úplně jedno, zda má dítě minimální znalosti. Z tohoto důvodu se na spolupráci nechtějí podílet.

Pro výzkum byly nejdůležitější odpovědi, které směřovaly k problémům s rodiči v komunikaci. 14,3 % respondentů odpověděla podobným způsobem. Vybrali jsme jednu odpověď, kterou je: „*Rodiče nemají potřebu komunikovat se školou*“ což může být jedním z problémů, který může mít vliv na žákovy pokroky. Respondenti se shodli, že pokud rodiče nejsou dostatečně informovaní o režimu a fungování školy, dochází k častým nedorozuměním a nenaplnění očekávání. Hlavní problémy v komunikaci s rodiči spočívají ve zprávách, které učitelé zasílají rodičům pravidelně a rodiče je nesledují. Nerespektují tak domluvenou platformu pro komunikaci (např. elektronická žákovská knížka). Dokonce někteří rodiče nevyužívají stanovené formy spolupráce (např. třídní schůzky či konzultační schůzky) a to může být dalším důvodem proč je komunikace mezi učitelem – rodičem – žákem nedostatečná.

Některé odpovědi (6 %) respondentů ukázaly, že rodiče nebo dokonce učitelé nemají dostatek času na osobní setkání. S tím souvisí nevhodná komunikace aktivních rodičů, kteří kontaktují učitelé ve večerních hodinách prostřednictvím SMS zpráv, sociálních sítí a telefonních hovorů. Většina neočekávaných telefonátů či zpráv přináší nepromyšlené dotazy nebo emoční výlevy. V závěru někdy vychází zmíněné situace jako neurgentní. Z tohoto důvodu je dobré, aby učitelé nabídli rodičům několik termínů, na kterých se mohou společně domluvit a naplánovat si setkání.

Poslední kategorie zahrnuje odpovědi, u kterých 12 % respondentů uvedlo, že nemají problém v komunikaci s rodinou.

Tabulka 13 Kategorie problémů v komunikaci

| KATEGORIE celkový počet respondentů (N = 133) | ABSOLUTNÍ ČETNOST | RELATIVNÍ ČETNOST |
|---|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Nezájem ze strany rodičů | 38 | 28,6 % |
| 2. Špatná komunikace | 19 | 14,3 % |
| 3. Nedostatek času | 8 | 6 % |
| 4. Averse a nedůvěra k učitelům | 52 | 39,1 % |
| 5. Jiné – bez problémů | 16 | 12 % |

7 OVĚŘOVÁNÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

V této kapitole proběhlo ověřování hypotéz, které byly stanoveny před uskutečněním samotného výzkumu. Využil se test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, který rozhoduje o závislosti mezi dvěma proměnnými, jež byly získány z dotazníkového šetření. Začalo se formulací nulové a alternativní hypotézy. Nulová hypotéza (H_0) označuje předpoklad vztahu, který neprobíhá mezi zkoumanými proměnnými. Opakem je alternativní hypotéza, která má mezi sledovými proměnnými vztah. Ověřená nulová hypotéza se následně přijme nebo odmítne. K jejímu ověření se využívá výpočet testového kritéria. Ten je prezentován jako určitá číselná charakteristika, která je vypočítána podle vztahu z hodnot P (pozorovaná četnost) a O (očekávaná četnost) pro náležící pole kontingenční tabulky (Chráska, 2016).

Hladina významnosti pro výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát je 0,05. Následným krokem je výpočet očekávané četnosti, kterou můžeme v tabulkách spatřit v závorkách. Čísla bez závorek prezentují pozorované četnosti učitelů 1. stupně základní školy. Test nezávislosti chí-kvadrát se vypočítá pro náležející pole tak, že se vynásobí marginální četnosti a součin se vydělí celkovou četností. Marginální četnosti představují součty četností v řádcích ($\sum a$) a sloupcích ($\sum b$) tabulky (Chráska, 2016).

K všem třem stanoveným hypotézám lze použít test nezávislosti chí-kvadrát, protože splňují podmínky pro využití testu. Více než 20 % polí kontingenční tabulky obsahující očekávanou četnost nejsou menší než 5 a menší než 1 (Chráska & Kočvarová, 2014).

V následující části kapitoly je učiněn výpočet testového kritéria chí-kvadrát.

Ověření stanovené hypotézy (H_1)

H_1 : Zařazení sebehodnocení žáků do výuky má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H_0 : Zařazení sebehodnocení žáků do výuky nemá statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H_A : Zařazení sebehodnocení žáků do výuky má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

Tabulka 14 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)

| Délka praxe | ZŘÍDKA | OBCAS | ČASTO | VELMI ČASTO | Σb |
|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|-----|
| 0 – 20 let | 10 (7,58) | 11 (12,32) | 30 (26,53) | 12 (16,58) | 63 |
| 21 let a více | 6 (8,42) | 15 (13,68) | 26 (29,47) | 23 (18,42) | 70 |
| Σa | 16 | 26 | 56 | 35 | 133 |

Tabulka 15 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)

| P | O | (P – O) | (P – O) ² | (P – O) ² / O |
|-------|-------|---------|----------------------|--------------------------|
| 10 | 7,58 | 2,42 | 5,86 | 0,77 |
| 11 | 12,32 | -1,32 | 1,74 | 0,14 |
| 30 | 26,53 | 3,47 | 12,04 | 0,45 |
| 12 | 16,58 | -4,58 | 20,98 | 1,27 |
| 6 | 8,42 | -2,42 | 5,86 | 0,70 |
| 15 | 13,68 | 1,32 | 1,74 | 0,13 |
| 26 | 29,47 | -3,47 | 12,04 | 0,41 |
| 23 | 18,42 | 4,58 | 20,98 | 1,14 |
| Σ 133 | Σ 133 | | | Σ 5,00 |

Po výpočtu testového kritéria pro kontingenční tabulku (Tabulka 15 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku H1) je určen **počet stupňů volnosti**. Stanovuje se podle uvedené relace: $f = (r - 1) * (s - 1)$. Jednotlivá písmena pojmenovávají počet řádků v kontingenční tabulce (r) a počet sloupců (s) (Chrásková & Kočvarová, 2014). Z relace vychází: $(2 - 1) * (4 - 1) = 3$.

Kritická hodnota testového kritéria χ^2 s hladinou významnosti 0,05 a počtem stupňů volnosti 3 je stanovena na 7,815 podle statistických tabulek: $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$.

Nyní lze učinit **test nezávislosti chí-kvadrát** pro kontingenční tabulku:

$$\chi^2 = \sum (P - O)^2 / O = 5,00 \leq 7,815$$

Výsledek testu nezávislosti chí-kvadrát porovnává hodnotu testového kritéria, která činí 5,00 s kritickou hodnotou 7,815. Z výsledků testu lze usoudit, že hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu nelze zamítnout nulovou hypotézu. To znamená, že zařazení sebehodnocení žáků do výuky lze považovat s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy za nezávislé.

Ověření stanovené hypotézy (H2)

H2: Předkládání žákovského portfolia rodičům má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H₀: Předkládání žákovského portfolia rodičům nemá statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H_A: Předkládání žákovského portfolia rodičům má statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

Tabulka 16 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)

| Délka praxe | VŮBEC | ZŘÍDKA | OBČAS | ČASTO | VELMI ČASTO | Σb |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----|
| 0 – 20 let | 15 (11,84) | 9 (12,32) | 11 (12,79) | 16 (12,79) | 12 (13,26) | 63 |
| 21 let a více | 10 (13,16) | 17 (13,68) | 16 (14,21) | 11 (14,21) | 16 (14,74) | 70 |
| Σa | 25 | 26 | 27 | 27 | 28 | 133 |

Tabulka 17 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)

| P | O | (P - O) | (P - O) ² | (P - O) ² / O |
|--------------|--------------|---------|----------------------|--------------------------|
| 15 | 11,84 | 3,16 | 9,99 | 0,84 |
| 9 | 12,32 | -3,32 | 11,02 | 0,89 |
| 11 | 12,79 | -1,79 | 3,20 | 0,25 |
| 16 | 12,79 | 3,21 | 10,30 | 0,81 |
| 12 | 13,26 | -1,26 | 1,59 | 0,12 |
| 10 | 13,16 | -3,16 | 9,99 | 0,76 |
| 17 | 13,68 | 3,32 | 11,02 | 0,81 |
| 16 | 14,21 | 1,79 | 3,20 | 0,23 |
| 11 | 14,21 | -3,21 | 10,30 | 0,73 |
| 16 | 14,74 | 1,26 | 1,59 | 0,11 |
| Σ 133 | Σ 133 | | | Σ 5,54 |

Po výpočtu testového kritéria pro kontingenční tabulku (Tabulka 17 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku H2) je určen **počet stupňů volnosti**. Stanovuje se podle uvedené relace: $f = (r - 1) * (s - 1)$. Jednotlivá písmena pojmenovávají počet řádků v kontingenční tabulce (r) a počet sloupců (s) (Chráška & Kočvarová, 2014). Z relace vychází: $(2 - 1) * (5 - 1) = 4$.

Kritická hodnota testového kritéria χ^2 s hladinou významnosti 0,05 a počtem stupňů volnosti 4 je stanovena na 9,488 podle statistických tabulek: $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$.

Nyní lze učinit **test nezávislosti chí-kvadrát** pro kontingenční tabulku:

$$\chi^2 = \sum (P - O)^2 / O = 5,54 \leq 9,488$$

Z výpočtu testu nezávislosti chí-kvadrátu lze spatřit porovnání hodnot testového kritéria, kterou je 5,54 s kritickou hodnotou 9,488. Z výsledků lze vyvodit, že hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická. Z tohoto důvodu není zamítnutá nulová hypotéza. Předkládání žákovského portfolia rodičům neovlivňuje délka praxe učitele 1. stupně základní školy.

Ověření stanovené hypotézy (H3)

H3: Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky má statistickou významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H₀: Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky nemá statistickou významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

H_A: Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky má statistickou významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

Tabulka 18 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3)

| Délka praxe | ZŘÍDKA | OBČAS | ČASTO | VELMI ČASTO | Σb |
|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|------------|
| 0 – 20 let | 19 (19,42) | 22 (19,89) | 14 (14,68) | 8 (9) | 63 |
| 21 let a více | 22 (21,58) | 20 (22,11) | 17 (16,32) | 11 (10) | 70 |
| Σa | 41 | 42 | 31 | 19 | 133 |

Tabulka 19 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3)

| P | O | (P – O) | (P – O) ² | (P – O) ² / O |
|--------------|--------------|---------|----------------------|--------------------------|
| 19 | 19,42 | -0,42 | 0,18 | 0,01 |
| 22 | 19,89 | 2,11 | 4,45 | 0,22 |
| 14 | 14,68 | -0,68 | 0,46 | 0,03 |
| 8 | 9 | -1 | 1 | 0,11 |
| 22 | 21,58 | 0,42 | 0,18 | 0,01 |
| 20 | 22,11 | -2,11 | 4,45 | 0,20 |
| 17 | 16,32 | 0,68 | 0,46 | 0,03 |
| 11 | 10 | 1 | 1 | 0,10 |
| $\Sigma 133$ | $\Sigma 133$ | | | $\Sigma 0,71$ |

Po výpočtu testového kritéria pro kontingenční tabulku (Tabulka 19 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku H3) je určen **počet stupňů volnosti**. Stanovuje se podle uvedené relace: $f = (r - 1) * (s - 1)$. Jednotlivá písmena pojmenovávají počet řádků v kontingenční tabulce (r) a počet sloupců (s) (Chrásková & Kočvarová, 2014). Z relace vychází: $(2 - 1) * (4 - 1) = 3$.

Kritická hodnota testového kritéria χ^2 s hladinou významnosti 0,05 a počtem stupňů volnosti 3 je stanovena na 7,815 podle statistických tabulek: $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$.

Nyní lze učinit **test nezávislosti chí-kvadrát** pro kontingenční tabulku:

$$\chi^2 = \sum (P - O)^2 / O = 0,71 \leq 7,815$$

Výsledek testu nezávislosti chí-kvadrát porovnává hodnotu testového kritéria, která činí 0,71 s kritickou hodnotou 7,815. Z výsledků testu lze usoudit, že hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu nelze zamítnout nulovou hypotézu. Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky lze považovat za statisticky nezávislé s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

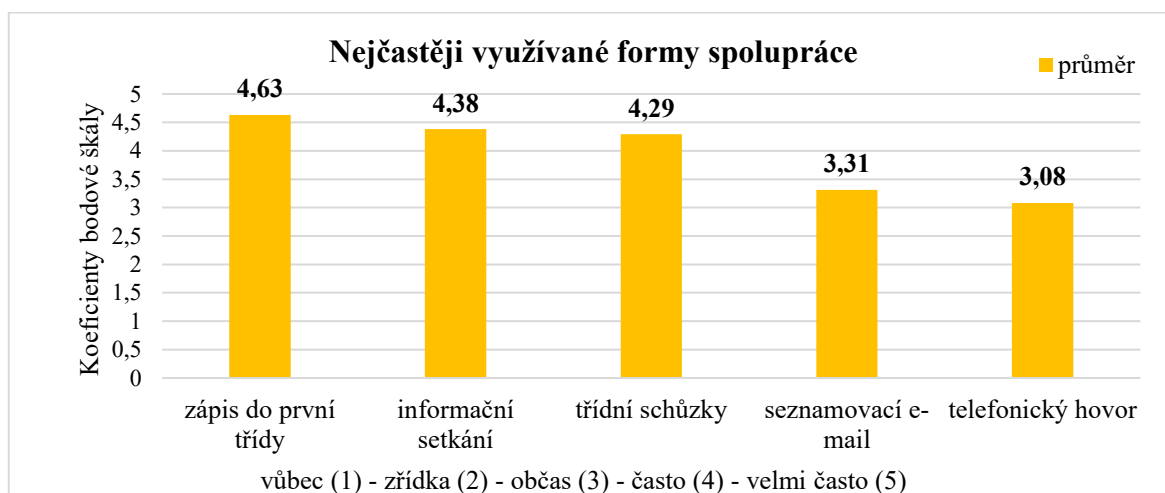
8 ODPOVĚDI NA STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V předchozí kapitole byly interpretovány výsledky dotazníkového šetření. V této kapitole jsme si odpověděli na stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké jsou názory na formy spolupráce, které využívá škola s rodinou na rozvoji žáka nejčastěji?

Podle respondentů využívají rodiče nejčastěji zápis do první třídy, třídní schůzky a zúčastňují se informačních setkání prvňáčků či pátáků. Je tedy zřejmé, že nejčastěji zvou rodiče do školy na společná setkání. Co se týká písemné formy spolupráce, frekvenci občas zastaly také e-maily, které píšou e-maily na začátku školního roku, kterým učitel informuje rodiče o konkrétních předmětech. Občas komunikují prostřednictvím telefonu.



Obrázek 10 Nejčastěji využívané formy spolupráce

Škola rozvíjí vzájemnou komunikaci a vztahy s rodiči prostřednictvím přípravy na schůzku či rozhovor, která zahrnuje vymezení času i profesionální hranici mezi školou a rodiči. 51,88 % respondentů se připravuje na rozhovor s časovým předstihem často a během jejich vzájemné interakce vymezují profesionální hranice debaty. Důležitou roli v komunikaci hraje způsob komunikace učitele s rodiči, který má být co nejpříjemnější. Tímto způsobem komunikuje učitelé velmi často a také zaujímají během rozhovoru s rodiči stejnou pozici.

Pokud učitel chce, aby byla jejich vzájemná komunikace efektivní, zaměřuje se na obsah sdělení. Častým obsahem jsou konkrétní pokroky žáka, probírané učivo a budoucí kroky či postupy, které by mohly později vést k žakovským pokrokům.

Pokud se jedná o vzájemnou interakci s rodinou, často informují rodiče o vzdělávání či rozvíjení jejich dítěte. Vysvětlují jim, co se odehrává ve škole a jakými metodami vyučují. K tomu využívají následující formy spolupráce, které jsou pro všechny tři strany (učitel – rodič – žák) efektivní. Jedná se o zápis do první třídy, informační setkání pro rodiče, třídní schůzky, konzultační hodiny, triády a školní akce.

Díličí výzkumné otázky:

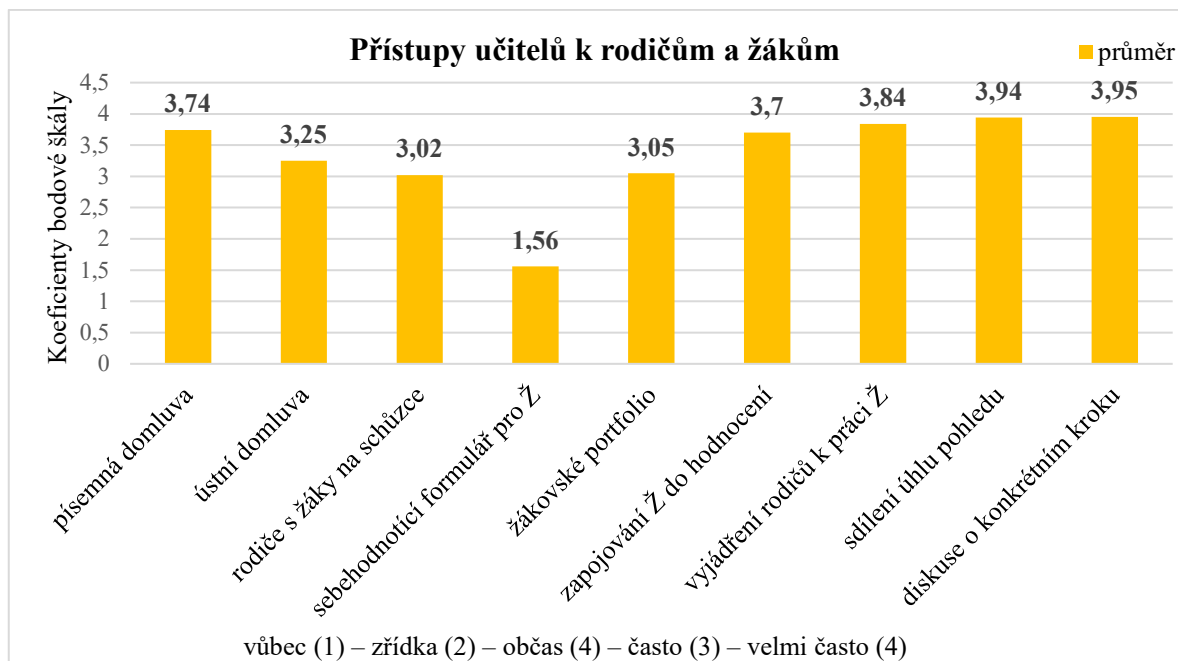
2. Jak učitelé s rodiči pracují s informacemi o žákovi na základě učení žáka ve vyučovacím procesu?

Učitelé mohou žáka rozvíjet prostřednictvím hodnocení. Společně využívají ve výuce mapy učebního pokroku často. Proto zahrnují do výuky sebehodnocení žáků často a nechávají je vyplňovat sebehodnotící formuláře. Zjištění je možné doložit ověřenou hypotézou, která vypovídá, že zařazení sebehodnocení žáků do výuky nemá statisticky významnou souvislost s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy. Na hranici občas a často se pohybuje psaní komentářů pod žákovskou práci.

Učitelé organizují pro rodiče třídní schůzky a konzultační hodiny především prostřednictvím písemné komunikace (zápisu do žákovské knížky). Na společné schůzky zvou společně s rodiči také žáky jejíž frekvence je častá. Pozvání žáků s rodiči na konzultační schůzky lze považovat za statisticky nezávislé s délkou praxe učitele 1. stupně základní školy.

Na třídních schůzkách usazují rodiče do lavic jako žáky ve výuce velmi často. Společně diskutují o stanovených výchovně-vzdělávacích cílech často, komunikují o probíraném učivu velmi často, hovoří o výukových metodách a organizačních formách často. Součástí obsahu sdělení je také učitelovo hodnocení, kterým sledují žákovské pokroky často. Díky společné konverzaci získávají zpětnou vazbu od rodičů na žákovské pokroky občas. Často komunikují s rodiči nejen o školních námětech, ale také o tématech, ze kterých se mohou o žákovi něco dozvědět.

Na konzultačních schůzkách učitelé předkládají žákovské portfolio rodičům často. Společně konzultují o finálních produktech a záznamech jeho práce v časovém rozpětí. (Košťálová et al., 2008) V průběhu konzultace dávají respondenti žákovi a rodičům možnost zapojit se do hodnocení velmi často a poskytují rodičům prostor na vyjádření se k žákovské práci velmi často. Se stejnou frekvencí sdělují svůj úhel pohledu a prodiskutují konkrétní kroky v postupu jeho dalšího rozvoje.



Obrázek 11 Přístupy učitelů k rodičům a žákům

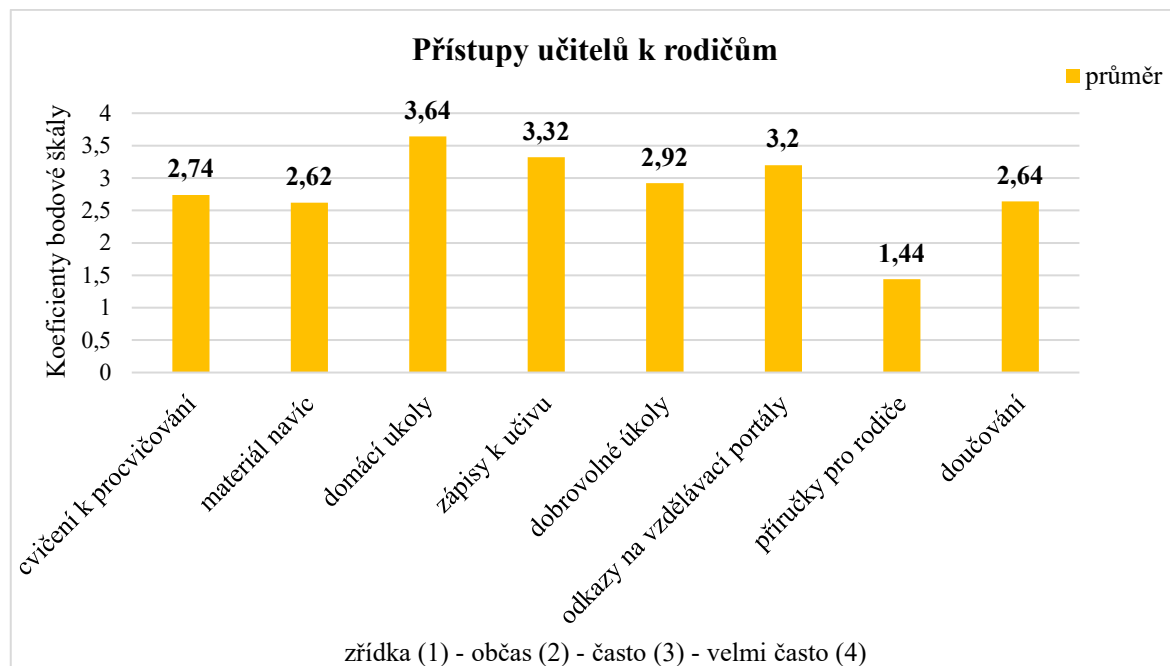
3. Jak učitelé přistupují k rodičům žáka, aby ho jejich společná práce rozvíjela?

Učitelé nabízí pro rodiče na domácí přípravu konkrétní cvičení k procvičování, poskytnou materiál navíc k probíranému učivu často a zadávají domácí úkoly velmi často.

Většina učitelů dělá s žáky v průběhu výuky zápisy k učivu, které se žáci odnáší domů často, aby mohli pracovat na daném učivu s rodiči. Menší skupinou učitelů jsou taci, kteří nabízí žákům úkoly často, které jsou na dobrovolné bázi.

Často učitelé odkazují na vzdělávací portály. Nízké procentuální zastoupení učitelů poskytuje rodičům příručky pro rodiče, které mohou rodičům objasnit, jak mají s žákem doma pracovat na konkrétním úkolu nebo cvičení.

V případě, že se žákovi nedaří v učivu, učitelé nabízí doučování často.



Obrázek 12 Přístupy učitelů k rodičům

9 DISKUSE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

Praktická část diplomové práce se zabývala rozborem dotazníků, které vyplnily učitelé 1. stupně základní školy z celé České republiky. Odpovídali na otázky, které byly zaměřené na formy spolupráce mezi školou a rodinou, které se podílejí na rozvoji žáka. Získaná data jsme vysvětlili a vyhodnotili. Výsledky výzkumu jsou prezentovány následovně.

Učitelé uplatňují ve výuce různé přístupy, kterými mohou rozvíjet žáka. Nejčastěji pracují s hodnocením. Ve výuce využívají mapy učebního pokroku, přikládají k hodnocení žákovské práce komentáře, nad kterými mohou diskutovat na konzultační schůzce či triádě. Do výuky zahrnují sebehodnocení žáků, které probíhá často. Což je dobře, protože členové ISSA (International Step by Step Association, 2011) tvrdí, že učitel by měl do procesu hodnocení zapojovat nejen rodiče, ale také žáky, které tato cesta vede k tomu, aby se naučili přistupovat k hodnocení práce, chování druhých a k zamýšlení se nad svými pokroky.

Na domácí přípravu si žáci odnáší ze školy domácí úkoly a doporučené konkrétní cvičení k procvičování často. K tomu zápisy k učivu, které dělají v průběhu výuky často, aby mohli pracovat na daném učivu s rodiči. Pokud má žák problémy s učivem, učitelé poskytují žákům a jejich rodičům materiál na doma často, kterému se mohou věnovat na domácí přípravě. Kromě domácích úkolů, školních zápisů, dobrovolných úkolů či odkazů na vzdělávací portály kontaktují rodiče jehož prostřednictvím si domluví osobní setkání, které probíhá často.

Důležité výsledky nám poskytla otázka zaměřená na formy spolupráce, které využívají učitelé s rodiči, když se snaží o budování vzájemné spolupráce, aby se společně mohli podílet na žákovském rozvoji. Bylo zjištěno, že učitelé píšou rodičům seznamovací e-mail na začátku školního roku velmi často. Druhou nejčastěji zvolenou formu představují společná setkání, na které zvou rodiče do školy občas. Tyto výsledky jsou shodné s teorií od Lauermanna (2011), který odkazuje na podceňování možností neformálního setkávání s rodinou, které mohou být příčinou nezájmu o spolupráci se školou.

Způsob komunikace školy s rodiči hraje důležitou roli. Odkazují na ně Štech (2000) a Vybíral (2009, In Čapek, 2013). Učitelé se připravují na jejich rozhovor s časovým předstihem často a během jejich vzájemné interakce vymezují profesionální hranice debaty. Snaží se komunikovat co nejpříjemněji a zauímají během rozhovoru s rodiči stejnou pozici (např. sedí, stojí) a to velmi často. Aby zlepšili jejich vzájemnou komunikaci, pokouší se ji zlepšovat prostřednictvím rad, které dostávají od svých kolegů, se kterými se vzájemně

obohacují. Ovšem za nejefektivnější způsob komunikace mezi školou a rodinou, který se podílí na rozvoji žáka, považují písemnou komunikaci. Častou účinností vnímají u žákovské knížky a e-mailů. K efektivní komunikaci také přispívají telefonické hovory. Zjištění lze potvrdit s článkem od Stuartové (2019), která tvrdí, že moderní technologie (např. telefon, počítač) mají vliv na komunikaci mezi školou a rodinou. Způsob komunikace mezi školou a rodinou není jediný, co sehrává důležitou roli v jejich vzájemné spolupráci. Podstatný je samotný obsah sdělení, který si učitelé s rodiči sdělují. Častým obsahem je dle učitelů probírané učivo a budoucí kroky, které by mohly vést k žákovským pokrokům.

To, jak učitelé přistupují k rodičům žáka, také hraje důležitou roli, protože se jejich vzájemná spolupráce podílí na jeho rozvoji. Učitelé zvou rodiče na schůzky prostřednictvím zápisu (např. do žákovské knížky) velmi často. S pozváním také souvisí uspořádání třídy. Učitelé usazují rodiče do lavic za sebe jako žáky ve výuce velmi často a neuvědomují si, že právě taková to organizace schůzky může mít vliv na diskusi (Hoštička, 2006). Jejich společná diskuze zahrnuje témata jako jsou stanovené výchovně-vzdělávací cíle, o kterých diskutují často. Velmi často a často komunikují nad učivem. Často diskutují o výukových metodách a výukových formách. Součástí třídních schůzek je diskuze o hodnocení, kterým učitel hodnotí žákovské vědomosti a dovednosti, které žák získal v průběhu učení. Učitelé se shodli, že často diskutují s rodiči o hodnocení. Z výsledků je očividné, že komunikují s rodiči nejen o školních námětech často, ale také o tématech, ze kterých se mohou o žákovi něco dozvědět.

U osobní konzultace (triády) byl pro nás také důležitý její průběh. Chtěli jsme zjistit, jak ho učitelé organizují. Učitelé zvou rodiče na osobní konzultace prostřednictvím písemné formy velmi často a rozhovoru často. Na osobní schůzku pozvou společně s rodiči také žáky a to často. V průběhu konzultace dávají žákovi možnost a právo zapojit se do vlastního hodnocení často, a proto předkládají rodičům žákovské portfolio, nad kterým sdělují své postřehy velmi často. Dále poskytují rodičům prostor na vyjádření se k žákovské práci velmi často. Na závěr se učitelé i rodiče vyjádří a sdělí si svůj úhel pohledu. Poté společně prodiskutují konkrétní kroky v postupu jeho dalšího rozvoje. S výsledky souhlasí Poche Kargerová (2019), která tvrdí, že pokud učitel poskytne žákovi zpětnou vazbu a společně reflektují pokroky, žák se zaměřuje na další kroky v jeho rozvoji.

Učitelé uplatňují mnoho forem spolupráce. Ukázalo se, že za nejefektivnější osobní formy spolupráce s rodinou, které se podílí na jejich pokrocích, považují zápis do první třídy, informační setkání pro rodiče, třídní schůzky, konzultační hodiny, triády a školní akce.

Častou účinnost zvolili u dnů otevřených dveří a školních dnů pro rodiče, na které odkazují i samotní autoři Rabušicová a Čiháček (2002) ve své studii, kterou zaměřují na způsoby, kterými lze komunikaci a vztahy mezi rodiči rozvíjet a zlepšovat.

Co se týká nejčastěji využívaných forem spolupráce, kterých se rodina účastní, jsou jimi zápis do první třídy, třídní schůzky a informační setkání budoucích prvňáčků či pátáků, kteří přechází na druhý stupeň základní školy. Lze tedy říci, že rodiče preferují osobní setkání.

Ze zjištěných dat z dotazníkového šetření můžeme vyvodit **doporučení do praxe**, které může posloužit všem učitelům prvního stupně. Učitelé by měli svoji pozornost směřovat k rodičům, protože výsledky jasně ukazují, že spolupráce ze strany učitelů k žákům ve výuce je průměrná. Za prvé by měla být posílněná efektivnost následujících forem (zejména obsah sdělení), kterými jsou SMS zprávy, komunikační aplikace, webové stránky a kalendář s tématy pro diskusi v rámci domácí přípravy, protože z výsledků vyšlo najevo, že hlavní problémy v komunikaci s rodiči spočívají ve zprávách, které učitelé zasílají rodičům pravidelně. Rodiče je nesledují a nerespektují domluvenou platformu pro komunikaci (např. elektronická žakovská knížka). Velký důraz by měli dbát na příručky pro rodiče, které rodičům objasní vše, co se jejich dítě učí ve škole a motivuje je k učení, které probíhá doma (Morgan, 2017).

Za druhé měli by se zaměřit na obsah, který sdělují rodičům. Konkrétně na určité pokroky žáka, které nesouvisí s délkou praxe učitelů. Důležitá je také zpětná vazba od žáků a rodičů, která může učiteli usnadnit práci s žákem ve výuce. Učitelé si o ni mohou zažádat prostřednictvím žádosti. Žáci mohou vyplnit sebehodnotící dotazník, který jim poslouží jako osnova během konzultace nad svým hodnocením.

Za třetí měli by se zaměřit na způsob organizace třídních schůzek a konzultačních hodin, jejíž organizace může ovlivňovat využití zmíněných forem rodiči.

Výzkum se orientoval na formy spolupráce mezi školou a rodinou, jejíž interakce se podílí na rozvoji žáka. Závěrem lze říci, že učitelé s rodinou poskytují pro žáky různé příležitosti, které přispívají k jejich kvalitnímu vzdělávání a rozvoji. Společně s rodinou se škola snaží o budování vzájemné spolupráce, která má vliv na žakovské pokroky. Z tohoto důvodu se snaží o zlepšení jejich komunikace a poskytují rodičům různé formy spolupráce, které mohou společně využívat v oboustranný prospěch a ve prospěch žáka.

Budoucí výzkumy by se mohly zaměřovat na názory rodičů na formy spolupráce, které probíhají v jejich vzájemném vztahu, jež se podílí na rozvoji žáka.

ZÁVĚR

Komunikace mezi školou a rodinou hraje nezastupitelnou roli pro jejich vzájemnou spolupráci, která je důležitá pro rozvoj žáka. Škola poskytuje žákům různé možnosti, kterými mohou dosáhnout či rozvíjet žákovské pokroky. K tomu, aby byla jejich práce účinná, zapojují do ní rodinu. Z tohoto důvodu, byla teoretická část diplomové práce rozdělena do čtyř kapitol, které jsou zaměřené na rozvoj žáka prostřednictvím školního hodnocení, samotnou spolupráci mezi školou a rodinou a formy spolupráce, které mohou být pro všechny strany (učitel – rodič – žák) účinné.

První kapitola vymezuje základní pojmy, se kterými jsme pracovali v dalších kapitolách. Tyto pojmy zahrnují rozvoj, výchovně-vzdělávací proces a školní hodnocení. Druhá kapitola popisuje spolupráci mezi školou a rodinou. Zmíněná kapitola objasňuje spolupráci, kooperaci a partnerství, které dle zmíněných autorů staví na vybudování kvalitního vztahu mezi školou a rodinou. Neopomenutelné informace zahrnuje třetí kapitola, která rozděluje formy spolupráce na osobní a písemné. Odkazují na ně především zahraniční autoři, kteří se snaží svými návrhy rozvíjet komunikaci mezi školou a rodinou jejíž vzájemná spolupráce může ovlivňovat žákovské výsledky.

Poslední kapitola teoretické části shrnuje teorii diplomové práce. Na ni navazuje praktická část, jejíž obsah zahrnuje metodologii výzkumného šetření. Popisuje vybraný typ metodologie. V rámci diplomové práce byl uskutečněn kvantitativní výzkum. Pro výzkum byla vybraná empirická metoda, kterou je dotazník pro učitele 1. stupně základních škol. První část praktické části pojímá výzkumné cíle, které byly stanoveny na začátku výzkumu. Druhá část popisuje přípravnou část a realizaci vymezeného výzkumu. Zjišťovali jsme, jaké mají učitelé 1. stupně názory na formy spolupráce, která využívá škola s rodinou, aby se společně podíleli na rozvoji žáka. Na podkladě hlavního cíle, byly stanoveny dílčí cíle, podle kterých jsme stanovili hypotézy a následně je ověřili.

Výsledky prezentují, že učitelé 1. stupně mají dostatečný přehled o formách spolupráce, které mohou uplatňovat s rodiči, aby se podíleli na rozvoji žáka. Snaží se do hodnocení zapojovat rodiče a společně rozhodují o postupech, které žáka nasměřují k pokroku. Ukázalo se, že školy se opírají o tradiční komunikační platformy (např. třídní schůzky, konzultační hodiny), které podle učitelů využívají rodiče nejčastěji, protože v nich mohou vidět účinnost. Závěrem lze říci, že učitelé by měli být neustále seznamováni s formami, které mohou využívat s rodiči, aby jejich vzájemná spolupráce rozvíjela žáka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- APIV B. (2020). Triády, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení v praxi. *Zapojme všechny.cz*. Dostupné z <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/triady-sebehodnoceni-a-vrstevnicke-hodnoceni-v-praxi>
- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. díl). Brno: Edika.
- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching and learning*. London: Dorset Press.
- Bull, T. (1989). Home-School Links: family-oriented or business-oriented? *Educational Review*, 41(2), 113–119.
- Březinová, K. (2021). Systematická spolupráce rodiny a školy – praktické tipy z americké organizace Appleseed. *Zapojme všechny.cz*. [online]. Dostupné z <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/systematicka-spoluprace-rodiny-a-skoly-prakticke-tipy-z-americke-organizace-appleseed>
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada.
- Čejková, I. (2015). Když se řekne žákovská knížka. *Studia paedagogica*, 20(1), 134–137.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press, a Member of the Perseus Books Group.
- Feřtek, T. (2011). *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi.
- Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Los Angeles: Sage.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.

- Gelderblom, G., Schildkamp, K., Pieters, J., & Ehren, M. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary education. *International Journal of Educational Research*, 80, 1–14. Dostupné z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516303603>.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Hayes, D. (2012). *Developing advanced primary teaching skills*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků* (s. 39). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Helus, Z. (1982). K možnostem rozvoje všech žáků ve vyučování a učení. *Pedagogika, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2, 127–147. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hoštička, J. (2006). Komunikace mezi školou a rodiči žáků. *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICIZAKU.html/>
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- International Step by Step Association. (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step. Dostupné z <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kolektiv autorů. (2014). *Mapy učebního pokroku: OBECNÁ METODIKA*. Praha: www.scio.cz, s.r.o. Dostupné z https://mup.scio.cz/Content/Files/Methodika_obecna.pdf
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

- Lauermann, M. (2011). Vytváření úspěšného partnerství mezi školou a rodiči. *Metodický portál RVP.cz*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11365/VYTVARENI-USPESNEHO-PARTNERSTVI-MEZI-SKOLOU-A-RODICI.html>
- Lauermann, M. (2017). Práce s rodičovskými skupinami ve škole. In Čapek, R., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků* (s. 51–69). Praha: Raabe.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J. (2015). *Strategie školy při rozvíjení spolupráce s rodiči*. Studijní opora. Dostupné z <http://online.anyflip.com/wgrk/vaft/mobile/index.html#p=6>
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- Metcalf, L. (2001). The Parent Conference: An Opportunity for Requesting Parental Collaboration, *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17–25.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Omerdić, N., & Riđić, M. (2017). Level of cooperation development between family and school in elementary schools. *Horizons*, 12(1), 54–64.
- Pavelková, I. (1991). Výzkum v pedagogické psychologii. *Pedagogika, Časopis pro pedagogické vědy*, 61(4), 447–455.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J., & Chýna, V. (2011). *Kvantitativní management*. Praha: Oeconomica.
- Pohnětalová, Y. (2015). *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Poche Kargerová, J. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: Pasparta.

Powers, J. (2016). *Parent engagement in early learning: strategies for working with families* (Second edition). St. Paul: Redleaf Press.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Příkazská, I. (2017). Individuální porady s rodiči: řešení výchovných a výukových problémů žáků. In Čapek, R., Lauermann, M., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků* (s. 71–81). Praha: Raabe.

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

Rabušicová, M., & Čiháček, V. (2002). Možnosti vzájemné podpory a spolupráce školy a rodiny. *SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS U 8, 2002*.

Dostupné

z

https://www.academia.edu/48030074/Mo%C5%BEnosti_vz%C3%A1jemn%C3%A9_podpory_a_spolupr%C3%A1ce_%C5%A1koly_a_rodiny

Reschly, A., & Christenson, S., L. (2019). Family Engagement, Partnerships, and School Support Personnel: Connections for Enhancing Student Outcomes. In Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. (Eds.). *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (s. 203–220). Hoboken: Wiley Blackwell.

Simon, B. S. (2001). Family Involvement in High schools: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin*, 85(627), 8–19.

Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 16(2), 9–26. Dostupné z <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18757/14814>.

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.

Stuart, C. (2019). A Fresh Approach to Partnership. *Teachers Matter*. 42(3), 8-9. Dostupné z <https://leadershiplab.co.nz/wp-content/uploads/2019/09/A-Fresh-Approach-to-Partnership-1-Carolyn-Stuart.pdf>.

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

Whitaker, T., & Fiore, D. J. (2016). *Dealing with difficult parents* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| aj. | a jiné |
| atd. | a tak dále |
| ISSA | International Step by Step Association |
| N | celkový počet respondentů |
| např. | například |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| tzv. | takzvaně |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 Schéma vzdělávacího procesu podle J. Hendricha (Průcha, 2002, s. 83) | 14 |
| Obrázek 2 Přístupy učitelů k žákům | 47 |
| Obrázek 3 Přístupy učitelů k žákům ve výuce..... | 49 |
| Obrázek 4 Domácí příprava..... | 50 |
| Obrázek 5 Spolupráce s rodiči | 51 |
| Obrázek 6 Efektivní písemné formy komunikace | 56 |
| Obrázek 7 Obsah sdělení o žákovi..... | 57 |
| Obrázek 8 Efektivní osobní formy spolupráce | 61 |
| Obrázek 9 Využívané formy spolupráce rodiči | 62 |
| Obrázek 10 Nejčastěji využívané formy spolupráce | 73 |
| Obrázek 11 Přístupy učitelů k rodičům a žákům | 75 |
| Obrázek 12 Přístupy učitelů k rodičům | 76 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Pohlaví respondenta..... | 44 |
| Tabulka 2 Délka praxe..... | 44 |
| Tabulka 3 Rozdělení délky praxe | 45 |
| Tabulka 4 Vzdělávací koncepce | 45 |
| Tabulka 5 Typy základních škol..... | 46 |
| Tabulka 6 Základní školy | 46 |
| Tabulka 7 Formy spolupráce s rodiči | 53 |
| Tabulka 8 Způsoby komunikace..... | 54 |
| Tabulka 9 Možnosti zlepšení komunikace s rodiči..... | 55 |
| Tabulka 10 Organizace třídních schůzek..... | 59 |
| Tabulka 11 Průběh konzultačních schůzek..... | 60 |
| Tabulka 12 Priority respondentů k formám spolupráce..... | 64 |
| Tabulka 13 Kategorie problémů v komunikaci | 66 |
| Tabulka 14 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)..... | 68 |
| Tabulka 15 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H1)..... | 68 |
| Tabulka 16 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)..... | 69 |
| Tabulka 17 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H2)..... | 70 |
| Tabulka 18 Test dobré shody chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3)..... | 71 |
| Tabulka 19 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (H3)..... | 71 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Oslovení ředitelů základních škol o předání dotazníku učitelům 1. stupně

Příloha P II: Dotazník pro učitelé 1. stupně základní školy

PŘÍLOHA P I: OSLOVENÍ ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL O PŘEDÁNÍ DOTAZNÍKU UČITELŮM 1. STUPNĚ

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který je obsahově zaměřený na téma mé diplomové práce Spolupráce školy a rodiny v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy. Výsledkem mé práce bude doporučení pro učitele, které jim představí formy spolupráce, které jsou nejefektivnější v rozvoji jejich žáků.

Dotazník je anonymní, obsahuje 15 otázek a jeho vyplnění by Vám mělo zabrat přibližně 10 minut. Odkaz k dotazníku: <https://forms.gle/5ovZUCLVRShRfDbQ6>

Prosím Vás o zaslání dotazníku Vašim pedagogům 1. stupně, kteří se budou podílet na jeho vyplnění. Informace od Vás a pedagogů z praxe, jsou pro mě důležité, a proto budu ráda za Vaši ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Natálie Bartošíková

studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

PŘÍLOHA P II.: DOTAZNÍK PRO UČITELÉ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vážení učitelé,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro moji diplomovou práci na téma „Spolupráce školy a rodiny v oblasti rozvoje žáka na 1. stupni základní školy“. Dovoluji si Vás požádat o pravdivé vyplnění dotazníku. Cílem je zjistit formy spolupráce mezi školou a rodinou, které se podílí na rozvoji žáka.

Účast ve výzkumu je určena pro učitele 1. stupně základní školy. Dotazník je anonymní a dobrovolný. Obsahuje 5 demografických otázek a 15 otázek k tématu. Jeho časové rozmezí je zhruba 10 minut.

Předem děkuji za spolupráci.

studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 a více

Podle jaké vzdělávací koncepce vyučujete?

- a) koncepce vzdělávací RVP ZV
- b) koncepce vzdělávací RVP ZV s alternativními prvky (např. Waldorfská, Montessori)

Na jakém typu školy vyučujete?

- a) veřejná
- b) soukromá

Na jaké škole působíte?

- a) malotřídní ZŠ
- b) pouze s 1. stupněm ZŠ
- c) plně organizovaná ZŠ

Dotazník obsahuje 15 otázek k tématu. V otázkách, kde odpověď znázorňuje škálu, označte kroužkem příslušný stupeň odpovídající Vaší odpovědi.

1. Jak přistupujete k žákům, abyste je přivedl/a ke vzdělávacímu pokroku?

| | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|--------|-------|-------|-------------|
| Doporučím jim konkrétní cvičení k procvičování na doma. | | | | |
| Poskytnu jim materiál navíc. | | | | |
| Nabídnu jim doučování. | | | | |
| Individuálně se jim věnuji ve výuce. | | | | |

2. Co nabízíte žákům, abyste je podporovala v jejich rozvoji?

| | zřídka | občas | často | velmi často |
|--|--------|-------|-------|-------------|
| Dávám jim možnosti náročné práce v oblasti jejich zájmu. | | | | |
| Při hodnocení využíváme mapy učebního pokroku. | | | | |
| Do výuky zahrnuji sebehodnocení žáků. | | | | |
| K hodnocení žakovské práce přikládám komentář. | | | | |
| Zapojuji žáky do školních soutěží. | | | | |
| Doporučím žákům účast na mimoškolních aktivitách. | | | | |
| Zvu žáky se svými rodiči na třídní schůzky. | | | | |

3. Co si žáci odnáší ze školy na domácí přípravu s rodiči?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------------|
| domácí úkoly | | | | | |
| školní zápisy | | | | | |
| dobrovolné úkoly | | | | | |
| odkazy na vzdělávací portály | | | | | |

4. Jak spolupracujete s rodiči žáka, který má problémy s daným učivem?

| | zřídka | občas | často | velmi často |
|--|--------|-------|-------|-------------|
| Poskytnu jim materiál na doma. | | | | |
| Poskytnu jim příručky pro rodiče. | | | | |
| Sdělím informace rodičům prostřednictvím žáka. | | | | |
| Kontaktuji rodiče. | | | | |
| Domluvíme se na osobním setkání. | | | | |

5. Označte formy spolupráce, které využíváte k rodičům, když se snažíte o budování vzájemné spolupráce.

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|-------|--------|-------|-------|-------------|
| Na začátku školního roku zorganizují prohlídku školy. | | | | | |
| Na začátku školního roku napíšu rodičům seznamovací e-mail. | | | | | |
| Nabízím rodičům strávit jeden školní den ve škole. | | | | | |
| Poskytnu rodičům kalendář s tématy pro diskusi v rámci domácí přípravy. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Pravidelně posílám rodičům krátké zprávy, v čem se dítěti daří. | | | | | |
| Jednou za čas pošlu hromadný e-mail pro všechny rodiče. | | | | | |
| Snažím se s rodiči komunikovat telefonicky. | | | | | |
| Žáci napíší krátkou zprávu pro své rodiče, kterou podepíšu. | | | | | |
| Dávám žákům vyplnit sebehodnotící formulář. | | | | | |
| Pozvu rodiče do školy na společné setkání. | | | | | |

6. Jakým způsobem komunikujete s rodiči?

| | zřídka | občas | často | velmi často |
|--|--------|-------|-------|-------------|
| Na rozhovor s rodiči se připravuji s časovým předstihem. | | | | |
| Během komunikace s rodiči vymezuji profesionální hranice debaty. | | | | |
| Snažím se komunikovat s rodiči co nejpříjemněji. | | | | |
| Během rozhovoru s rodiči oba zaujímáme stejnou pozici. | | | | |
| Předvolávám rodiče do školy automaticky při každém problému. | | | | |

7. Jak zlepšujete komunikaci s rodiči?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|-------|--------|-------|-------|-------------|
| Radím se s kolegy a vzájemně se obohacujeme. | | | | | |
| Absolvuji školení. | | | | | |
| Informuji rodiče, jak se dítě vzdělává a rozvíjí. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Vysvětluji rodičům, jakými metodami vyučuji. | | | | | |
| Pozvu rodiče do školy, aby viděli, jak probíhá běžné vyučování. | | | | | |
| Dávám rodičům příležitost zapojit se do rozhodování a náplni výuky. | | | | | |

8. Označte efektivnost forem komunikace, které jsou podle Vás užitečné při komunikaci s rodiči o vzdělávání a rozvoji jejich dětí.

| | neúčinná | občasná účinnost | neutrální | častá účinnost | velmi účinná |
|-------------------------------|----------|------------------|-----------|----------------|--------------|
| SMS | | | | | |
| telefonické hovory | | | | | |
| e-maily | | | | | |
| komunikační aplikace | | | | | |
| příručky pro rodiče | | | | | |
| žákovské knížky | | | | | |
| webové stránky | | | | | |
| kalendář s tématy pro diskuzi | | | | | |

9. Co píšete do sdělení rodičům o žákovi?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|-------|--------|-------|-------|-------------|
| konkrétní pokroky žáka ve vzdělávání | | | | | |
| probírané učivo | | | | | |
| budoucí kroky, které povedou k žakovskému pokroku | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| žádost o pomoci v aktuálních záležitostech | | | | | |
| žádost o spolupráci při získání zpětné vazby | | | | | |

10. Jak organizujete průběh třídních schůzek?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|-------|--------|-------|-------|-------------|
| Pozvu rodiče prostřednictvím zápisu (např. do žákovské knížky). | | | | | |
| Vytvořím pro rodiče leták s programem třídních schůzek. | | | | | |
| Rodiče sedí v lavicích za sebou jako žáci. | | | | | |
| Rodiče sedí za jedním stolem a vedeme společnou diskusi. | | | | | |
| Sdělují rodičům stanovené výchovně vzdělávací cíle. | | | | | |
| Komunikují s rodiči o učivu. | | | | | |
| Komunikují s rodiči o výukových metodách. | | | | | |
| Komunikují s rodiči o výukových formách. | | | | | |
| Diskutují s rodiči o mém hodnocení. | | | | | |
| Dostávám zpětnou vazbu od rodičů na žákovské pokroky. | | | | | |
| Snažím se od rodičů něco o žákovi dozvědět. | | | | | |

11. Jak organizujete průběh osobní konzultace učitel – rodič – žák?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|---|-------|--------|-------|-------|-------------|
| Na osobní schůzce se domlouvám s rodiči prostřednictvím písemné formy. | | | | | |
| Na osobní schůzce se domlouvám s rodiči prostřednictvím rozhovoru. | | | | | |
| Na osobní schůzku zvu společně s rodiči také žáky. | | | | | |
| Předkládám rodičům žákovské portfolio, sdělujeme své postřehy. | | | | | |
| Dávám žákovi možnost a právo zapojit se do vlastního hodnocení. | | | | | |
| Dávám rodičům prostor na vyjádření se jejich postojů k žákovské práci. | | | | | |
| Po vyjádření žáka a rodiče, sděluji svůj úhel pohledu. | | | | | |
| Prodiskutuji s rodiči a žákem konkrétní kroky v postupu dalšího jeho rozvoje. | | | | | |

12. Vyberte číslo (1 – 5), které by odpovídalo efektivnosti dané formy spolupráce, kterou sami uplatňujete ve vztahu s rodiči.

| | neúčinná | občasná účinnost | neutrální | častá účinnost | velmi účinná |
|-------------------------------|----------|------------------|-----------|----------------|--------------|
| zápis do první třídy | | | | | |
| dny otevřených dveří | | | | | |
| školní den pro rodiče | | | | | |
| informační setkání pro rodiče | | | | | |
| třídní schůzky | | | | | |
| konzultační hodiny | | | | | |
| triády (učitel – rodič – žák) | | | | | |
| zapojení rodičů do výuky | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------|--|--|--|--|--|
| semináře pro rodiče | | | | | |
| školní akce | | | | | |

13. Které formy spolupráce z Vašeho pohledu využívají rodiče nejčastěji?

| | vůbec | zřídka | občas | často | velmi často |
|-------------------------------|-------|--------|-------|-------|-------------|
| zápis do první třídy | | | | | |
| dny otevřených dveří | | | | | |
| školní den pro rodiče | | | | | |
| informační setkání pro rodiče | | | | | |
| třídní schůzky | | | | | |
| konzultační hodiny | | | | | |
| triády (učitel – rodič – žák) | | | | | |
| zapojení rodičů do výuky | | | | | |
| semináře pro rodiče | | | | | |
| školní akce | | | | | |

14. Následující výroky posuďte podle priority, kterou k danému jevu přiřadíte.

| | naprosto nesouhlasím | spíše nesouhlasím | nevím | spíše souhlasím | naprosto souhlasím |
|--|----------------------|-------------------|-------|-----------------|--------------------|
| Moje spolupráce s rodiči ovlivňuje žakovské pokroky. | | | | | |
| Účast rodičů na školních akcích se podílí na zlepšení výsledků žáka. | | | | | |
| První školní den předávám rodičům informace o školním režimu. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Domácí příprava ulehčuje vyučovací proces. | | | | | |
| Písemná komunikace je osvědčená v situacích, které vyžadují rychlé řešení. | | | | | |
| Organizují pro rodiče setkání, které je seznamuje s obsahem vzdělávání. | | | | | |

15. Otázka č. 15: Co považujete za nejčastější problémy v komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků? (stručně popište)