

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská diplomová práce

**TŘÍDNÍ SCHŮZKY
(ZPŮSOB KOMUNIKACE ŠKOLY A RODIČŮ)**

Brno 2009

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Dana Knotová, Ph.D.

Vypracovala:
Jana Říhová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Souhlasím, aby byla má práce uložena v knihovně Masarykovy univerzity v Brně a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne.....

.....

Poděkování

Děkuji zejména své školitelce, PhDr. Daně Knotové, Ph.D., za její připomínky a rady, které vedly k vytvoření konečné podoby této práce. Děkuji také Mgr. Vlastimilu Čiháčkovi, Ph.D., který stál u zrodu základu práce a myšlenky výzkumu. Zároveň také oběma děkuji za jejich lidský přístup a shovívavost.

Také bych chtěla poděkovat pedagogům, rodičům i žákům, kteří svými informacemi pomohli ke zpracování empirické části.

OBSAH

Úvod.....	6
1 KOMUNIKACE VE ŠKOLSTVÍ.....	8
1.1 EFEKTIVITA KOMUNIKACE.....	9
1.2 ZÁSADY A PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE.....	10
1.3 TYPY VZTAHŮ V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	11
1.4 KOMUNIKAČNÍ POSTUPY V PEDAGOGICKÉ PRAXI.....	14
1.4.1 DIALOGOVÁ KOMUNIKACE.....	14
1.4.2 ASERTIVNÍ KOMUNIKACE.....	15
1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI.....	15
1.6 ÚČASTNÍCI KOMUNIKACE VE ŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ.....	16
1.6.1 KOMUNIKUJÍCÍ UČITEL.....	16
1.6.2 KOMUNIKUJÍCÍ RODIČ.....	17
1.6.3 KOMUNIKUJÍCÍ ŽÁK.....	19
1.7 SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE.....	19
1.7.1 TŘÍDNÍ SCHŮZKY.....	20
1.7.2 DALŠÍ MOŽNOSTI KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODINOU.....	22
1.8 SITUACE VE VELKÉ BRITÁNII.....	23
1.8.1 TŘÍDNÍ SCHŮZKY.....	24
2 EMPIRICKÁ ČÁST.....	26
2.1 METODOLOGIE.....	26
2.2 ZPRACOVÁNÍ A PREZENTACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU.....	27
2.3 ZKOUMANÁ ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	28
2.4 PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	30
2.4.1. TROJICE A.....	30
2.4.2 TROJICE B.....	31
2.4.3 TROJICE C.....	32
2.4.4 TROJICE D.....	32
2.4.5 TROJICE E.....	33
2.5 HODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ.....	34
2.5.1 HODNOCENÍ ÚROVNĚ KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY.....	34
2.5.2 HODNOCENÍ ÚČASTI RODIČŮ NA ŽIVOTĚ ŠKOLY.....	35

2.5.3 HODNOCENÍ ÚČASTI RODIČŮ NA TŘÍDNÍCH SCHŮZKÁCH.....	35
2.5.4 HODNOCENÍ TRADIČNÍHO MODELU TŘÍDNÍCH SCHŮZEK.....	35
2.6 SHRNU TÍ Z POHLEDU JEDNOTLIVÝCH ŠKOL.....	36
2.7 KOMUNIKACE RODINY A ŠKOLY VE VELKÉ BRITÁNII.....	37
2.7.1 HODNOCENÍ ÚROVNĚ KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY.....	38
2.7.2 HODNOCENÍ ÚČASTI RODIČŮ NA ŽIVOTĚ ŠKOLY.....	38
2.7.3 HODNOCENÍ ÚČASTI RODIČŮ NA TŘÍDNÍCH SCHŮZKÁCH.....	38
2.7.4 HODNOCENÍ POUŽÍVANÝCH MODELU TŘÍDNÍCH SCHŮZEK.....	38
2.8 SHRNU TÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	39
ZÁVĚR.....	41
RESUMÉ.....	42
KLÍČOVÁ SLOVA.....	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	44
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	46
SEZNAM PŘÍLOH.....	47

ÚVOD

V posledních letech je kladen obecně velký důraz na komunikaci, její efektivitu a úroveň. Vzniklo velké množství publikací zabývajících se tímto tématem v různých prostředích, školské nevyjímaje. Množství výzkumů a nových poznatků vedly a vedou ke snahám o změnu přístupu škol k rodičům a dětem, zároveň také změna sociálního prostředí vedla k přehodnocení vztahu ke školám z pohledu rodičů. Školy se otevírají, upravují své učebny, poskytují stále větší možnosti mimoškolních aktivit nejen pro své žáky, ale i jejich rodiny.

Model třídních schůzek však zůstává ve většině případů stejný, jako byl před dvaceti a více lety. Existují sice některé výjimky, například školy, které přijaly program „Začít spolu“, není jich ale mnoho a ostatní v podstatě ani neuvažují o možné změně. Z mého pohledu jsou neměnné třídní schůzky jakousi setrvačnou záležitostí.

Na myšlenku přehodnotit systém, jakým probíhají třídní schůzky v ČR, mě přivedl pobyt v Londýně, kde jsem vyhledala možnost účasti a pozorování třídních schůzek na tamějších školách. Překvapila mě atmosféra těch schůzek, u kterých byly přítomny kromě rodičů či jejich zákonných zástupců také děti. Tuto atmosféru bych charakterizovala jedním slovem: úspěšná kooperace. Rodiče měli možnost konzultovat prospěch, chování, snahu či problémy svého dítěte přímo s pedagogem a dítětem zároveň. Děti tak měly možnost přímé obhajoby a/nebo byly pozitivně motivovány pochvalou pedagoga v přítomnosti rodiče. Z třídních schůzek neměly strach, přestože nepatřily mezi premianty.

Zajímá mě, jak by byla přítomnost dítěte na třídních schůzkách přijata na českých školách, českými rodiči a zda by vůbec samotné děti měly o takovou formu schůzek zájem. Zajímá mě názor všech stran na potenciální přínos či nevýhody takových schůzek do výchovně-vzdělávacího procesu. Proto jsem se rozhodla věnovat tomuto tématu svou bakalářskou práci.

Cílem předložené práce je tedy zjistit, zda jsou rodiče, děti a učitelé spokojeni s tradičním modelem třídních schůzek, kdy je rodič informován o prospěchu a chování svého dítěte bez jeho přítomnosti, případně zda by měli zájem o změnu charakteru třídních schůzek, spočívající zejména v přítomnosti žáka na třídních schůzkách a zda by dle jejich názoru takový model schůzek přinesl některé ze stran zlepšení komunikace.

Tato práce je členěna do dvou tématických úseků:

První část pojednává o pedagogické komunikaci, obecně o její efektivitě, zásadách a způsobech. Popisuje učitele, rodiče a žáka jako účastníky komunikačního procesu. Shrnuje současnou situaci a způsob pořádání třídních schůzek nejen v České Republice, ale také ve Velké Británii. Mimo jiné se věnuje podmínkám, které k současnému stavu komunikace mezi rodinou a školou a systému třídních schůzek v obou zemích vedly.

Ve druhé části jsou popsány metody pozorování a rozhovoru, kterými chce výše vytyčeného cíle dosáhnout. Zahrnuje výsledky jednotlivých rozhovorů s žáky, učiteli a rodiči, včetně jejich shrnutí.

V závěru je zhodnocen výsledek výzkumu a navržen takový další postup, aby výsledkem další práce byly statisticky hodnotitelná data.

1. Komunikace ve školství

Komunikace je pojem, který má velmi široké využití. Slovo „komunikace“ je latinského původu, jehož základ tvoří adjektivum *communis* – „společný“, *communicare* pak znamená „dělat společným, spojovat“. Může být použito ve smyslu procesu přemísťování lidí, materiálu (dopravní komunikace), v předložené práci se však zabývám komunikací ve smyslu přemísťování myšlenek, informací, názorů, postojů a pocitů od jednoho člověka k druhému či druhým, neboli od komunikátora-sdělovatele ke komunikantovi-příjemci. Komunikace obecně je tedy soubor jevů, které jsou nástrojem spojení mezi lidmi, prostředkem jejich vzájemného styku a sdělování např. myšlenek. Nejde však o statický soubor, ale o dynamicky měnící se proces (Mikulášník, 2003, s.18, Palenčárová, 2006, s.9).

Komunikace ve školství, pedagogická komunikace, zaujímá významné postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je považována za zvláštní druh sociální komunikace, jejímž prostřednictvím sledujeme pedagogické cíle.

D. Gavora (1988, s.22) uvádí definici pedagogické komunikace následovně: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejích účastníků.“

V ostatní literatuře se setkáváme s víceméně podobnými definicemi, ze kterých vyplývá, že profesionální komunikace mezi učitelem a žákem je základní nástroj k uskutečnění výchovy a vzdělávání. Aby byl cíl výchovně-vzdělávacího procesu naplněn, nelze pedagogickou komunikaci chápat jinak, než jako obousměrný proces: jako vzájemnou komunikaci učitele a žáka, vzájemné naslouchání, vzájemný rozhovor. Základní podmínkou je to, že si všichni účastníci chtějí porozumět (Nelešovská, 2002, s.26).

Pedagogická komunikace ale není pouze prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zároveň zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žáky a mezi žáky navzájem (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

1.1 Efektivita komunikace

Nejen pedagogická komunikace je efektivní pouze tehdy, dodržují-li se její zásady a nestaví-li její účastníci ve vzájemné interakci tzv. bariéry (překrucování informací, neschopnost naslouchat, zahlcení informacemi, nevhodná forma sdělení a jiné).

Efektivita komunikace je podmíněna naplněním sedmi bodů, které jsou v angličtině označovány jako „Sedm C“ (Foret, 1994, s. 27-28):

1. Důvěryhodnost (Credibility): důraz je kladen na atmosféru důvěry a víry
2. Kontext (Context): komunikace musí být přiměřená reálnému prostředí, její efektivnost totiž vyžaduje podporu sociálního prostředí
3. Obsah (Content): sdělení musí mít význam, odpovídat komunikantovu systému hodnot
4. Jasnost (Clarity): informace musí být vyjádřena jednoduchými pojmy, zejména putuje-li tato informace dále
5. Kontinuita a konzistence (Continuity and consistency): komunikace je nikdy nekončící proces, vyžaduje neustálé opakování konzistentního sdělení
6. Kanály (Channels): již utvořené komunikační kanály je potřeba využívat vzhledem k tomu, že je příjemce zná, má k nim vztah a respekt. Při tvorbě nového komunikačního kanálu je třeba vzít v úvahu cílové publikum a přizpůsobit se mu
7. Schopnost veřejnosti (Capability): je třeba počítat se schopností veřejnosti, vyžadovat co nejmenší zvláštní úsilí na straně komunikanta

Komunikace obecně je vždy efektivnější a vede k většímu uspokojení, účastní-li se jí menší počet lidí. Při větším počtu účastníků je těžké dodržovat podmínky vzájemné zpětné vazby a okamžitého reagování a uspokojení přináší jen některým účastníkům, zejména těm, co se více prosazují. Z tohoto pohledu je nejefektivnější komunikace ve dvojici, ne vždy je však toto možné. Proto, při komunikaci ve skupině, je potřeba zavedení společných norem komunikace, nejlépe již ve fázi vytváření komunikační skupiny, které povedou k efektivní spolupráci. To je však podmíněno vzájemným respektem a nasloucháním mezi jednotlivými členy skupiny, přičemž platí, že oč lépe se

účastníci komunikačního procesu znají, tím větší zdar a efektivitu komunikace přináší (Mikuláščík, 2003, Foret, 1994, s.28).

Nejen při komunikaci ve skupině, ale také ve dvojici, je důležitá úloha komunikanta, neboť dalším klíčovým požadavkem efektivní komunikace je poslouchání. Komunikant by měl mlčet, napomoci vytvořit komunikátorovi prostředí klidu a uvolněnosti a mít schopnost empatie – umět se vcítit do role komunikátora, kterého by měl povzbuzovat také otázkami (Ivancevich, Donelly, Ginson in Foret, 1994, s. 33-34).

1.2 Zásady a pravidla pedagogické komunikace

Žádný typ komunikace nebude úspěšný, nebudou-li dodržena jednoduchá základní pravidla tvorby a vyslání sdělení, jakými jsou (Vymětal, 2008, s.27):

- Stručnost
- Výstižnost
- Správnost
- Úplnost
- Zdvořilost

Správně utvořené, zakódované a vyslané sdělení pak napomáhá k utvoření vyváženého vztahu komunikátor-komunikant. Ve vyváženém vztahu musí být hodnota a způsob podání informací pro komunikanta větší, než hodnota času, energie a pozornosti jím do komunikační situace vložená.

Vícekanálová informace je pro příjemce působivější a zvyšuje se tak její hodnota, komunikátor, ve školském prostředí to bývá většinou učitel, by tak měl cíleně využívat např. nejen verbální, ale i neverbální možnosti komunikace (dát sdělení emocionální náboj), a/nebo využít technických a jiných pomůcek (videozáznam, model, artefakt) (Špačková, 2003, s.15-16).

K frekventovaným dobrým radám komunikace patří také dle Foreta (1994, s.29) tyto:

1. Není důležité, co se říká, ale co se tím míní
2. Nemůžete chtít říkat někomu něco, čemu sami nerozumíte
3. Nejprve je nutné věci rozumět, a teprve poté to můžeme vysvětlovat druhým.

Tyto rady byly sice uvedeny v souvislosti s komunikací s veřejností, lze je ale zobecnit do všech rovin komunikace. Za úspěch komunikační situace je z velké části zodpovědný komunikátor, který by si tuto zodpovědnost měl plně uvědomovat. Kdo chce úspěšně komunikovat s lidmi, musí je mít rád (Špačková, 2003, s. 18), což zvláště v pedagogické praxi platí dvojnásob.

Ve školském prostředí je téměř nutností dodržování pravidel v takové míře, aby komunikace byla úspěšná a efektivní. Pravidla komunikace ve škole jsou ustanovena jak školním řádem, společností, tak procesem střetu zájmů a ovlivňují celý proces komunikace. Jako příklad ustanovených pravidel můžeme uvést např. povinnost žáka pozdravit dospělého apod. Ve třídě jsou tato pravidla do značné míry ovlivněna osobností učitele, jeho benevolencí a autoritou. Pravidla by měla být snadno zapamatovatelná, proto není doporučováno zavedení jejich většího množství, než je nezbytně nutné (Nelešovská, 2002, s.29-30).

Pravidla plní několik účelů (Cangelosi, 1996, s. 122):

- Zvyšují spolupracující chování a snaží se minimalizovat rušivé chování
- Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí
- Zamezují rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě
- Pomáhají udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky (zaměstnanci školy, návštěvníky školy...)

1.3 Typy vztahů v pedagogické komunikaci

Účastníci pedagogické komunikace v její nejčastější podobě – při vyučování (učitel, žák, skupina žáků, třída) se navzájem dostávají do několika typů vztahů (Gavora, 1988, s. 22):

- Učitel vs. žák
- Učitel vs. třída
- Učitel vs. skupina žáků
- Žák vs. třída
- Žák vs. skupina žáků
- Žák vs. žák
- Skupina žáků vs. skupina žáků
- Skupina žáků vs. třída

Vztahy, ve kterých figuruje učitel jsou typické jejich nesymetrickým, nadřazeným postavením, vyplývajících již ze samotné pozice učitele: on rozhoduje, kdo bude komunikovat. Mezi žáky (skupinou žáků, třídou) již není tak patrná asymetrie, ale i zde nalézáme jisté rozdíly v jejich postavení (dominantní žáci aj.).

Žák je ale také nucen komunikovat sám se sebou, intrakomunikovat: hodnotí získané poznatky, ptá se sám sebe, vede se sebou vnitřní rozhovor.

Většina pramenů uvádí pod pojmem pedagogická komunikace pouze komunikaci mezi učitelem a žákem (žáky), případně okrajově mezi učitelem a rodičem (rodiči). Tento fakt vyplývá z praxe (učitel komunikuje poněkud více s žáky) a zažitých stereotypů. Mezi zažitý komunikační stereotyp můžeme zařadit třídní schůzky v podobě neměnné po několik desítek let, v jaké ještě stále probíhají na mnoha školách. Zde se teoreticky dostávají do vzájemné interakce:

- Učitel vs. rodič
- Učitel vs. třída rodičů
- Učitel vs. skupina rodičů
- Rodič vs. třída rodičů
- Rodič vs. skupina rodičů
- Rodič vs. rodič
- Skupina rodičů vs. skupina rodičů
- Skupina rodičů vs. třída rodičů

K takovým vztahům by mohlo dojít pouze v případě, že účast a ochota či aktivita rodičů je vyšší. Vyplynou tak rozdíly mezi „třídou rodičů“ a „skupinou rodičů“. Bohužel ze své vlastní zkušenosti z průběhu tradičních třídních schůzek mohou nastítnit (vzhledem k aktivitě a ochotě komunikovat) v podstatě pouze model komunikačních vztahů s vyřazením „třídy rodičů“, tedy:

- Učitel vs. rodič
- Učitel vs. skupina rodičů
- Rodič vs. skupina rodičů
- Rodič vs. rodič
- Skupina rodičů vs. skupina rodičů

Rodiče jako „třída rodičů“ v praxi málokdy komunikují jako celek, pro pedagoga je velice těžké udržet jejich pozornost, zejména v případě podávání obecných informací, které uspěchané rodiče dle jejich názoru okrádají o čas (blíže viz. kapitola 1.7).

Většině takových rodičů vyhovuje komunikace ve dvojici: ať již osobní konzultací na třídních schůzkách, či formou pravidelných konzultačních hodin, kdy je tématem hovoru pouze jejich dítě. V takovém případě také lépe přijímají i obecné informace o dění ve škole, mají tak pocit, že se např. plánované akce týkají jejich dítěte konkrétněji.

Skryté možnosti výměny informací důležitých pro pedagogicko-výchovný proces však může odhalit společná komunikace mezi učitelem, rodičem a žákem, kde dojde k vytváření vztahů:

- Učitel vs. rodič
- Učitel vs. žák
- Rodič vs. žák

K takovým interakcím dojde v případě, že se procesu komunikace účastní pouze trojice učitel-rodič-žák, jak se tomu děje v případě individuálních konzultačních hodin za přítomnosti žáka.

Komunikační vztahy v případě nestandardních třídních schůzek, kterých se účastní třída dětí a jejich rodiče zároveň, jsou pak daleko složitější.

1.4 Komunikační postupy v pedagogické praxi

Komunikace ve školním prostředí má své specifické znaky, mezi něž patří časové omezení, obsah a forma sdělované informace, vymezená pravidla chování, uplatnění organizačních forem, výchovné a vyučovací metody a aktivita samotného učitele. Vzhledem k těmto podmínkám se v praxi osvědčily následující podrobněji popsané komunikační postupy, a to nejen ve smyslu komunikace pedagog-žák (třída), ale také u dvojic pedagog-rodíč. Základem úspěšné komunikace je schopnost vedení dialogu, kdy se jako ideální jeví asertivní přístup.

1.4.1 Dialogová komunikace

Jako velmi účinným prostředkem komunikace vzhledem k výše uvedenému je využití dialogické metody. Východiskem pedagogického dialogu je otázka kladená učitelem a spolu s odpovědí žáka je jeho nedílnou součástí. Termín „otázka“ však v pedagogické komunikaci neznamená pouze dotaz, ale také úkol, návrh, problém, který je třeba vyřešit apod., „odpovědí“ rozumíme mnoho různých činností (nejčastěji jde o repliku, která reaguje na danou otázku a je na ní závislá). Otázka by měla být přiměřená, srozumitelná, jednoznačná, věcně a jazykově správná. Zejména bude-li vycházet ze života žáků a z jejich zkušeností, je vhodnou motivací k adekvátní odpovědi (Nelešovská, 2002, s. 44-45).

V počáteční fázi dialogu jsou v podstatě předpokládána nesouhlasná stanoviska, neshoda v názorech a dialog se tak stává nástrojem hledání a nalézání východisek pomocí nalézání řešení problémů, shodou či kompromisem.

Ačkoliv dialog předpokládá neshodu, nejde o neshodu nesmiřitelnou a je třeba dbát aby nedošlo k vyhrocení do konfliktu, soupeření a hádky. Je také důležité rozpoznat změnu dialogu ve zdánlivý dialog (pseudodialog), při němž se projevují na jedné nebo druhé straně komunikační zábrany a vzájemná nedůvěra. V dialogu převažuje racionální uvažování, jehož cílem není vyladit emoční pohodu, ale hledat věcné a racionální řešení situace. (Pokorný, 2004, s. 37)

Dialog nutí učitele i žáka objasňovat a vysvětlovat příčiny, vyžaduje určité společenské vystupování a vzájemnou úctu, pohotovost reagovat na vzniklé podněty,

otázky apod. Kvalita dialogu také závisí na aktivitě účastníků, na jejich otevřenosti a schopnosti se dohodnout.

1.4.2 Asertivní komunikace

Asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Asertivně komunikující člověk postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani práva ostatních lidí. Pro některé jedince tvoří významnou strategii jejich každodenního jednání a stejně tak je tomu i ve školském prostředí, ve kterém podporuje spolupracující chování ve třídě.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu není místo pro agresivitu či pasivitu. Asertivní přístup pomáhá férovým způsobem řešit problematické situace, které denně nastávají nejen ve vyučovacích hodinách, ale i mimo ně. L. Canter a M. Canter formulovali na základě svých výzkumů zásady a techniky tzv. „asertivní kázně“. Tato metoda poskytuje pedagogům praktickou strategii, jak rychle a účinně řešit problémy s chováním žáků (viz. blíže Vališová, 1998, s. 10-21).

1.5 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Kromě osobnostních daností komunikujících partnerů (viz. kapitola 1.6) jsou pedagogická komunikace a sociální vztahy ovlivňovány různými vnějšími faktory:

Prostředí: je specifikováno zejména vybavením učebny a jeho architektonickým řešením (systém uspořádání lavic, existence relaxačního koutu apod.). Učebna by měla být dobře osvětlená, vytopená, větraná, s dobrou akustikou.

Atmosféra: vymezuje poměrně krátké časové trvání, závisí na náladě sociální skupiny, kde se komunikace realizuje. Nálada sociální skupiny se může měnit během několika minut nebo také dní.

Klima: jsou jevy dlouhodobé, typické pro každou sociální skupinu, ve které se výuka realizuje (jedna skupina je živá, komunikativní, druhá zase defenzivní, nenaslouchající) (Nelešovská, 2002, s. 41-42).

1.6 Účastníci komunikace ve školském prostředí

Na budování vztahu mezi školou a rodinou obecně se tedy nejvyšší měrou podílí tři komunikující strany: učitel, rodič a žák.

1.6.1 Komunikující učitel

Roli učitele zastává dospělá osoba, stojící proti 20-30 nedospělým žákům. Učitel tak převážně komunikuje se třídou jako s celkem – v určitém smyslu tak pedagogická komunikace nabývá charakteru masové komunikace. Také proto je pro učitele znalost pedagogické komunikace nepostradatelnou součástí profesních kompetencí a jeho vybavenosti pro výkon tohoto povolání. Především ale učitel svými komunikativními prostředky ovlivňuje vzdělání, výchovu, názory a postoje žáků mnohdy na celý život.

Základním komunikativním prostředkem učitele je řeč. Ta musí vyjadřovat správný obsah, který je přijatelný rozumovým schopnostem žáka. Řeč učitele musí být kultivovaná, musí vhodně využívat tempo, dynamiku, pauzy apod. Pouze tak může být učitel vzorem např. pro žáky s nedostatky či vadami řeči. Emocionálnost musí odpovídat vykládanému učivu, ačkoliv také závisí na osobnosti učitele.

Učitel by měl také ve vhodné míře využívat neverbálních možností komunikace, čímž lehčeji udrží pozornost žáků, napomáhá k jejich povzbuzení (úsměv), nebo naopak k pokárání jak bezeslovného, nebo jako zvýraznění mluveného (zamračení, gesto) a jiné. Učitel by se měl zároveň vyvarovat zlovyků jako např. podupávání nohou, klepání tužkou na stůl, neustálé upravování oděvu, které mohou zbytečně odvádět pozornost žáků (Nelešovská, 2002, s. 55-56).

Učitel musí být asertivní. Měl by umět s jistotou, jednoznačně, srozumitelně a jasně vyjádřit přání a pocity a být připraven podpořit slova adekvátními a vhodnými skutky.

Správný učitel by měl mít tzv. pedagogický takt, cit rozpoznat včas reakce žáků na situaci či své působení a přizpůsobit tomu včas své další chování a jednání. Pro pedagogický takt je nezbytná schopnost empatie.

Zároveň je však učitel stavěn do situací nutnosti komunikace s rodiči, kdy mnohdy udržení určité komunikační úrovně vyžaduje alespoň základní psychologické vědomosti. Problematika zlepšování a dalšího vytváření komunikativních dovedností by

měla být součástí nejen dalšího vzdělávání učitelů, ale měla by být hlavně součástí přípravy na učitelské povolání bez rozdílu aprobací. Možná by získané informace a poznatky vedly ke snížení vzniku „syndromu vyhoření“, typického pro lékaře, zdravotní sestry, politiky, manažery a jiné vyčerpávající profese, a který je dokladem vysoké náročnosti pedagogické práce (Čáp, Mareš, 2001, s. 269-272).

1.6.2 Komunikující rodič

Postavení rodiny je ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčové a vzájemný dobrý vztah rodina-škola je pro efektivní komunikaci základem. Je podstatné, jak rodiče školu vnímají a jak chápou svou roli v komunikačním procesu a jak na jejich účast v komunikačních situacích nahlíží škola, resp. pedagog. V literatuře lze nalézt tři základní přístupy školy k rodičům, a to:

Náhled na rodiče jako problém: tento přístup vyjadřuje spíše tradiční pohled na rodiče ve vztahu ke škole, který odpovídá prvním fázím vývoje tohoto vztahu. „Problémový“ rodič může mít tři základní podoby: nezávislou (se školou komunikují minimálně, snaží se rozvíjet individualitu dítěte, často zajišťují i alternativní zdroje vzdělání), špatnou (nejeví zájem o vzdělání dětí, se školou nekomunikují), snaživou (komunikují ve velké míře, učitel se jimi může cítit ohrožen jako profesionál).

Náhled na rodiče jako zákazník: komunikují se školou, kterou vybrali záměrně, přejí si kvalifikované učitele a dostatek informací o výchovně-vzdělávacím procesu jejich dítěte, škola na něj nahlíží jako na „zákazníka“, kterému poskytuje službu. Zákaznický přístup je na českých školách nejčastější, uplatňuje jej 82% městských škol a 77% škol venkovských. Zajímavý je ale pohled z pozice rodičů, z nichž celých 94% vnímá svou pozici vůči škole jako zákaznickou (Šed'ová, 2003).

Náhled na rodiče jako partnery: nabízí rovnoprávný vztah oběma stranám, které vzájemně uznávají přínos partnera pro rozvoj dítěte. Je spíše ideálním vztahem, než skutečným, v reálu se spíš jedná o dlouhodobý proces neustálého vytváření takového vztahu než o vztah dosažený. Je potřeba otevřené a respektující komunikace více, než naléhavé.

Náhled na rodiče jako občany: lze obecně vymezit jako vztah občana a státní instituce, přičemž rodiče uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám, což je podmíněno jejich aktivitou. Východiskem pro budování takového přístupu je „vzájemná závislost“, čímž se tento přístup odlišuje od zákaznického. Všichni rodiče mají přístup

do záležitostí týkajících se vzdělání jejich dítěte, jde v podstatě o prohloubení a rozšíření principu partnerského (Rabušicová 2003a, s. 311, 2003b, s. 144-148).

Dle Rabušicové (2003b, s. 149) má v sobě největší potenciál v budování dobrých vztahů model partnerství a model rodičů jako občanů, přičemž není nutné je od sebe oddělovat. Nepochybuje také o tom, že iniciativa a snaha o dobré vztahy musí vycházet od škol a to v podobě komunikace školy s rodiči, jejich podporu ze strany školy a zapojování rodičů do života školy. Pouze tak mohou rodiče a škola vytvořit klima otevřenosti, respektu a podpory, které potřebuje nejen rodič, ale také učitel.

Pol a Rabušicová (1997, s. 21-23) navrhuje a shrnuje konkrétní standardní aktivity a principy škol vůči rodičům následovně:

1. Vítání a přijímání rodičů (po celou dobu školní docházky, napomáhá k tvorbě přátelské atmosféry)
2. Dvousměrná písemná zpráva (škola by měla minimálně dvakrát ročně informovat rodiče o dítěti písemně, zpráva by měla obsahovat oddíl, kde se rodiče sami vyjádří a vyjádření předají škole zpět)
3. Individuální konzultace (staví na předchozích písemných zprávách)
4. Pololetní rodičovské schůzky (informovat rodiče o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu doma pomoci, konání minimálně dvakrát ročně)
5. Sdružení rodičů (vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli, účelem by nemělo být shromažďování financí – kromě těch, které přímo podporují účel sdružení)
6. Rada školy (není totožná se sdružením, činnostně se ale vzájemně podporují, rodiče v ní musí být zastoupení)
7. Školní publikace (pravidelné vydávání časopisu, bulletinu, letáku, informujícího rodiče o záležitostech školy)
8. Právo rodičů vidět záznamy o dítěti (k dispozici při individuálních konzultacích)
9. Respektování přání rodičů (všechna zásadní rozhodnutí týkající se dítěte konzultovat s rodiči, v případě nesouhlasu nalézt řešení, které jim vyjde vstříc)
10. Návštěvy v rodinách (pro výjimečné případy)

11. Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi (působení učitele by mělo odpovídat přáním rodičů a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami)
12. Odpovědnost rodičů učitelům (rodiče by měli být stejně odpovědni učitelům, jako jsou učitelé odpovědni jim)

Zainteresování rodičů do dění školy má tedy několik rovin. Jedná se o komunikaci s rodiči o každém jednotlivém dítěti, budování vztahů na úrovni školní třídy a aktivizaci rodičů na úrovni školy.

Potřeba aktivní spolupráce rodičů a školy vyplývá ze současného chápání výchovy a vzdělání jako procesů otevřeným různým účastníkům. Dobrý rodič by měl podporovat své dítě také ve školním vzdělávání, k čemuž by mu škola a další instituce měly poskytovat celou řadu příležitostí (Rabušicová, 2003b, s. 149).

1.6.3 Komunikující dítě

Dítě je ve vztahu rodič-škola-dítě příslušníkem jak instituce školy, tak rodiny. Z výsledků několika zahraničních studií vyplývá, že spolupráce mezi rodinou a školou pozitivně ovlivňuje výkony dětí a děti z rodin, které se školou aktivně komunikují, dosahují větších úspěchů (viz. blíže Šedřová in Rabušicová, 2004, 29-31).

V českých školách dítě ale často působí jako aktivní komunikační prostředník: rodiče i učitelé si po dítěti předávají informace, vzkazy a komunikace mezi nimi se tak dostává do nepřímé roviny. Tato forma komunikace je méně reflektovaná a obě strany by ji měly využívat pouze ve výjimečných případech, nebo se jí nejlépe úplně vyhnout.

1.7 Situace v České republice

Názory na zapojování rodičů do školního vzdělávacího procesu se v průběhu let měnily a tříbily. Vztahy mezi rodičem a školou byly dlouhou dobu tradičně omezeny na jednosměrný přenos informací od učitele k rodiči. K intenzivnějšímu kontaktu docházelo pouze v případě řešení nějakého problému (docházka, chování, výsledky dítěte).

V 70. a v 80. letech pak začali být rodiče vyzýváni k větší aktivitě ve spolupráci se školou, k častější docházce do školy, většinou za účelem formálních diskuzí o

prospěchu. Rodiče ale měli také možnost zapojit se do aktivního dění ve třídě a hrát tak odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí.

V 90. letech došlo v řadě zemí k legislativním změnám, které rozšířily rodičovská práva a umožnily rodičům zapojit se do spolurozhodování o dění ve škole nad rámec běžných konzultací o prospěchu žáka. Zejména ze strany státu se objevují tendence a tlaky k posílení vztahu a spolupráce školy a rodičů, který je základem úspěšné komunikace (Rabušicová, 2004, s.9).

V současné době se komunikace mezi školou a rodiči děje na několika komunikačních platformách (půdorysech, kde se odehrávají reálné komunikační výměny). Jde o ustálené aktivity školy, které umožňují právě komunikaci. Ve všech školách vede pomyslnou hitparádu komunikačních možností klasický model třídních schůzek. Zároveň jsou ale také školy dle svého tvrzení prakticky kdykoliv připraveny poskytnout rodiči informace na požádání. Většina škol také poskytuje informace rodičům pravidelně na začátku roku, pravidelně informuje o změnách či aktivitách pomocí záznamů v žákovských knížkách a jejich učitelé mají stanovené pravidelné konzultační hodiny.

Pouze občas většina škol využívá možnosti podávání informací pomocí časopisů, bulletinů či letáků. Dny otevřených dveří jsou také pořádány nepravidelně, stejně tak občasné je i informování rodičů o výsledcích (snaze, chování) jejich dítěte písemnou formou. Zřídka mají rodiče možnost být přítomni při vyučování jejich dítěte.

Téměř nikdy nezjišťují školy názory rodičů pomocí anket, nepořizují videonahrávky pro rodiče zachycující jejich dítě nebo celou třídu při práci ve vyučování. Blíže viz. Příloha č. 1.

Školy tedy stále spoléhají na tradiční komunikační platformy: zápisy do žákovských knížek a hlavně třídní schůzky (Šed'ová, Čiháček in Rabušicová, 2004, s. 72-73).

1.7.1 Třídní schůzky

Na druhém stupni ZŠ jsou třídní schůzky pořádány pravidelně (100% škol), na prvním stupni je pořádá 99% škol. Tento způsob komunikace je velmi oblíbeným i v mateřských školách (84%) (Rabušicová, 2004, s. 75).

Již po několik let je podoba třídních schůzek neměnná. Většinou jsou pořádány čtyřikrát do roka a úzce tak souvisí s čtvrtletní klasifikací žáka. V první části poskytuje

učitel rodičům většinou obecné informace o škole, o nových aktivitách a akcích, druhá část schůzek je pak věnována individuálním konzultacím s jednotlivými rodiči o prospěchu a chování žáka.

Na některých školách je neměnnost modelu třídních schůzek zakotvena ve vnitřních předpisech.

Účast na třídních schůzkách bývá většinou dobrá, přestože se někteří rodiče schůzkám vyhýbají: většinou zejména ti, s kterými pedagog potřebuje mluvit nejvíce, např. rodiče problémových dětí. Většina rodičů se však na schůzky dostaví, jejich chuť k dialogovému rozhovoru ve skupině je však omezená, chápou svoji účast pouze jako nutnou povinnost, která jim zabírá čas. Tento fakt je možná často způsoben prostředím: usazení rodičů do školních lavic může působit skličujícím či degradujícím dojmem, může vyvolat špatné vzpomínky z dětství, rodiče se v nich nemusí cítit příjemně. Většina škol přesto uskutečňuje třídní schůzky ve třídách s frontálním umístěním a změny (usazení do kruhu apod.) působí na rodiče zprvu přinejmenším překvapivě (Rabušicová, 2004, s. 75-77).

Výjimkou jsou školy, které se účastní či účastnily programu „Začít spolu“ (Step by step), který na některých základních školách běží od již od roku 1996. Zde mají třídní schůzky charakter „posezení u kávy“ a to i za přítomnosti dítěte. Hlavní rozdíly mezi programem „Začít spolu“ a „Základní škola“ (nejzastoupenější program na základních školách) jsou uvedeny v Příloze č. 2.

Je možné, že další změnu v chápání třídních schůzek ve smyslu tradice, přinese postupná reforma školství. Školy podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) mají více volnosti, více zodpovědnosti a větší možnost uplatnění své individuality. RVP nediktuje přesné osnovy „kdy, co, kolik učiva“, očekává jen určité výstupy v určitých obdobích. Na škole samotné je pak ponechána tvorba vlastního Školního výukového programu. Záleží však na jednotlivých školách a učitelích, jak se nabyté „svobody“ v učení chopí a zda budou schopní a ochotní určitou „svobodu“ aplikovat i na model komunikace při třídních schůzkách.

Na žádných mnou zkoumaných školách nebyli při třídních schůzkách přítomni žáci. Jedna z učitelek uvedla za příklad situaci, kdy se na schůzku dostavili dva otcové (přátelé) se svými dcerami. Učitelka děti vykázala do šatny s odůvodněním, že „tam nemají co dělat“ a přiznala, že jejich přítomnost ve třídě ji překvapila. Rodiče žákyň nebyli nijak rozhořeni. Většina učitelů v takových případech navrhuje, aby se rodič

dostavil s dítětem na předem dohodnutou individuální konzultaci. Takový návrh dostali i zmínění otcové, kteří jej pak ale již nevyužili.

1.7.2 Další možnosti komunikace mezi školou a rodinou

Novodobou formu komunikace, sice nepřímé, ale zato neustále dostupné většinou všem rodičům, dětem a učitelům, poskytuje internet. Většina základních škol má vytvořeny webové stránky, ale ne všechny na nich aktuálně informují o dění ve škole po celý rok. Součástí některých internetových stránek bývá i diskusní část, kde mají rodiče možnost komunikovat jak s jednotlivými učiteli, tak i s vedením školy.

Samostatnou kapitolou, která dle mého názoru napomáhá k vytváření dobrého vztahu učitel-žák-rodič, jsou tzv. blogy založené samotnými učiteli pro „jejich“ žáky a rodiče. Zde komunikují přátelskou formou na třídní úrovni, umísťují fotografie z akcí, hodnotí výsledky práce žáků průběžně po celý rok a podobně. Jak žáci, tak rodiče pak mají možnost se okamžitě vyjádřit a vést tak plnohodnotný dialog. Konkrétní příklad takového blogu jako ukázky spolupráce učitele s žáky je uveden v Příloze č.3. Záleží však na osobnosti každého učitele, jeho zájmu a chuti: na otázku, zda by pedagog měl o takovou formu spolupráce zájem, jsem se setkala i s odpovědí „To bych v té škole mohla rovnou i spát.“. Je pravděpodobné, že v budoucnosti bude tato forma komunikace ještě oblíbenější a snad četnější, protože novým generacím učitelů již nebude dělat práce s internetem potíže a nebude pro ně znamenat tak náročnou volnočasovou investici.

Další možností komunikace jsou již zmíněné individuální konzultační hodiny, které většina pedagogů nezavrhuje. Někteří mají své pravidelné konzultační hodiny např. jedno odpoledne - večer v pracovním týdnu, s jinými je možnost domluvy individuální.

Vztahy mezi školou a rodinou budují také společné školní akce, na jejichž přípravě se podílí dobrovolně i rodiče. Nevýhodou takových akcí ale je, že s jejich organizací pomáhají převážně stále stejní rodiče.

Rodiče lze pak zapojit do dění školy také pomocí rad škol, kdy rodič spolupracuje s vedením školy a dalšími zástupci komunity (např. zastupitelstvo obce). Náplň práce a pravomoci rady školy jsou zakotveny v zákoně (č. 564/1990).

Školy by však měly využívat také více rodičů jako odborníků z oblasti jejich činnosti, na které se může obracet v případě řešení konkrétních problémů. Rodiče se vzhledem ke svému vzdělání či zkušenostem mohou stát členy různých skupin, které mohou pomáhat při prevenci (protidrogové, předcházení kriminálních činů apod.).

Podobně mohou rodiče pomáhat kontaktovat rozličné firmy v záležitostech oprav a vybavení škol či nabídnout své služby. Častou pomocí škole je poskytnutí finančních prostředků či sponzorských darů.

Pro každou školu je přínosem je její prezentace nejen mezi rodiči, ale také u širší veřejnosti. Na prezentaci školy se mohou rodiče podílet nejen aktivně, ale také pasivně tím, že budou škole dělat „dobré jméno“ (Pol, Rabušicová, 1997, s. 17-19).

1.8 Situace ve Velké Británii

Také ve většině zemí západního světa v průběhu posledních deseti, patnácti let zesílilo vědomí významu zapojení rodičů do školských věcí. Ve Velké Británii byla myšlenka zapojení rodičů přijata širokou veřejností a má její podporu. Učitelé uznali klíčový vliv rodičů na výchovné a vzdělávací výsledky jejich dětí, rodiče si zase uvědomili, že představa nezasahování do školní výchovy a vzdělávání ustoupila do pozadí. Rodičovským iniciativám se podařilo zformovat se na celostátní i místní úrovni a účinně působit na školy a celý systém tak, aby uznaly potřeby a práva rodičů a citlivěji reagovaly na jejich potřeby a zájmy. Rodiče tak mají důležitá a v zákonech pevněji než dříve zakotvená práva a s nimi korespondující povinnosti pokud jde o výchovu jejich dětí a možnosti její realizace. Více se doceňují výsledky aktivní podpory a zapojení rodičů do vzdělávacího a výchovného procesu, jehož jsou také jedním ze zdrojů.

Jak i Docking již v devadesátém roce píše, základní tendence v rozvoji zapojení rodičů do práce škol lze dobře vidět na příkladu Velké Británie. V britském, tedy zejména však anglickém a velšském prostředí je možno pozorovat od 70. let dvě hlavní linie: na jedné straně je to snaha spojovat podporu práv rodičů s posilováním odpovědnosti učitelů. Na straně druhé jde o snahu mnoha škol a rodičovských organizací podpořit rodiče ke spolupráci ve výchově a vzdělání jejich dětí a v záležitostech školy vůbec.

Docking (1990) shrnuje hlavní individuální práva poskytnutá v poslední době rodičům v Anglii a Walesu do následujících oblastí:

- speciální výchovné a vzdělávací potřeby (právo účasti na hodnocení, přístupu k informacím a zprávám školy, právo přítomnosti při zkouškách dítěte, odvolání proti již učiněným rozhodnutím);

- kurikulum (právo stěžovat si, neplní-li škola svou právní povinnost ve vztahu k celostátně závaznému kurikulu, tzv. „Národnímu kurikulu“, náboženské výchově a bohoslužbám, sexuální výchově a politické výchově);
- bezplatná výchova (právo na bezplatnou službu školy poskytovanou v rámci vyučování);
- volba školy (právo rodičů poslat své dítě do jimi vybrané školy, jež je omezeno jen fyzickou kapacitou školy; pro školy a školské úřady plyne z tohoto práva povinnost zveřejňovat informace o škole a tím napomáhat volbě rodičů);
- informace (právo na detailní informace o školním kurikulu a rozpočtu, právo dostávat brožuru o škole, která musí obsahovat určité druhy informací, dále právo mít přístup ke klíčovým pedagogickým dokumentům a záznamům školy o vlastním dítěti, vidět a diskutovat výsledky dítěte v celostátně uplatňovaných testech a znát celkové výsledky škol regionu v těchto testech);
- trest (právo žádat postih učitelů, kteří jejich děti tělesně trestají);
- vyloučení ze školy (právo být okamžitě informován, je-li jejich dítě vyloučeno ze školy, znát důvody a rozsah tohoto opatření a také být informován o právu odvolat se proti tomu nejen ke členům rady školy, ale i – v případě trvalého vyloučení – k místnímu nezávislému odvolacímu výboru) (Pol, Rabušicová, 1997, s. 10).

1.8.1 Třídní schůzky

Používané modely třídních schůzek ve Velké Británii jsou odlišné. Osobní zkušenost mám s dvěma typy třídních schůzek:

První typ byl podobný klasickému českému modelu, a to ve dvou zásadních věcech. Účastnili se jich pouze rodiče nebo zákonní zástupci dítěte a podstatná (ne však časově nejdelší) část těchto schůzek odehrávala ve třídě. Lavice ve třídě nebyly členěny frontálně, žáci třídu speciálně na rodičovskou schůzku zdobí svými výtvarnými dílky, která jsou sice běžnou součástí výzdoby třídy, před třídní schůzkou však vyrábějí slavnostní výzdobu.

Druhý typ však nebyl podobný našemu tradičnímu modelu prakticky vůbec. Rodiče se předem telefonicky objednájí na určitý čas, často přicházejí rodiče dvou či tří dětí společně. Pedagog má ve svém časovém rozvrhu zaznamenána témata, která potřebuje s jednotlivými rodiči konzultovat (viz. Příloha č.4). Schůzek se ale především účastní i děti. Samotná konzultace trojice žák-učitel-rodič pak probíhá v pozitivním

duchu (ne, co žák dělá špatně, ale na čem by měl pracovat a čemu věnovat pozornost) a učitelé se snaží (a nutno podotknout, že se jim to velmi daří) žáka podpořit, zaujmout pozitivní stanovisko, a tak jej motivovat. Motivace žáků spočívá i v tom, že se učitelé snaží přimět je k tomu, aby sami zapřemýšleli o tom, co jsou jejich přednosti v tom kterém předmětu a na čem si myslí, že by měli ještě zapracovat.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části jsou uvedeny použité metody a dílčí výsledky sběru dat na školách v ČR a Velké Británii.

2.1 Metodologie

Ke sběru dat, která sloužila jako podklad k vypracování praktické části této práce, jsem použila metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Stručná a obecná charakteristika těchto metod je následující:

Metoda rozhovoru je jednou z nejběžněji používaných explorativních metod a ačkoliv se jeví jako zdánlivě jednoduchá, vyžaduje delší odbornou přípravu a zkušenost. Důležitou vlastností tazatele je schopnost motivovat dotazované ke spolupráci, udržet jeho pozornost a ochotu odpovídat. Polostrukturovaný rozhovor je veden podle předem připraveného přibližného scénáře. Při rozhovorech v rámci této bakalářské práce byly použity otázky přímé a otevřené tak, aby dotazovaný necítil žádné omezení v odpovědích. Otázky byly formulovány jasně a přehledně, aby dotazovanému nepůsobilo potíže na ně odpovědět. Odpovědi byly pečlivě zapisovány. Převážná většina rozhovorů byla vedena ve třídách. Rozhovory s rodiči se uskutečnily individuálně po třídních schůzkách, resp. ve chvíli konzultací jiných rodičů s učitelem s čekajícími rodiči. V těchto případech bylo někdy těžší udržet pozornost rodiče, přesto všichni odpovídali na položené dotazy ochotně. S dětmi jsem pracovala také ve třídě, ale v průběhu velké přestávky či po vyučování. Otázky položené učitelům pak byly zodpovězeny v jejich kabinetech po skončení výuky (v průběhu třídních schůzek neměli učitelé dostatek času).

Informace o spokojenosti s třídními schůzkami ve Velké Británii jsem pak získala přímo ve třídách, na třídních schůzkách, kde buď byli přítomni jak učitel, rodič, žák společně a já jsem se pak mohla dotazovat všech tří subjektů prakticky zároveň (po ukončení oficiální konzultace, do které jsem nikterak nezasahovala), nebo v případě druhé školy, kde žáci na třídních schůzkách přítomni nebyli, jsem byla učitelem představena rodičům a na konci schůzek jsem mohla individuálně pokládat otázky.

Metoda pozorování, jedna z nejstarších metod sběru dat, bývá s dotazováním často kombinována. Pozorování musí být plánovité, cílevědomé, systematické a kontrolovatelné. Pozorovatel nesmí do pozorovaných skutečností nijak zasahovat. Pozorování zaznamenává situaci bezprostředně v tom časovém úseku, ve kterém trvá, je proto nevýhodné v případě nutnosti pozorování opakovat: není možné zajistit neměnné podmínky. Pozorování jsem prováděla nestandardizované, vytyčila jsem si pouze cíl – sledovat chování rodičů a učitelů (případně dětí) a ponechala si volnost rozhodovat sama o jeho průběhu s ohledem na okolí. Na českých školách jsem pozorovala průběh třídních schůzek z poslední lavice tak, abych co nejméně rušila jejich průběh, poté jsem přistupovala k jednotlivým rodičům s žádostí o rozhovor. V Anglii jsem byla posazena vedle učitele, který mě rodičům a dítěti představil a dotázal se, zda jim má přítomnost nevadí – nesetkala jsem se s jedinou zamítavou odpovědí. Po ukončení oficiální konzultace, do které jsem nikterak nezasahovala, jsem pak mohla klást otázky, na které, dle mého subjektivního pocitu, bylo odpovídáno s větším nadšením, než na ostatních školách. V případě školy, kde děti na třídních schůzkách nejsou přítomny, jsem byla představena rodičům a posazena vedle učitele.

Sběr dat na britských školách proběhl v průběhu mého pobytu v Londýně v roce 2002, kde jsem vyhledala školská zařízení a domluvila se s učiteli na pozdější účasti na třídních schůzkách. Sběr dat v českých školách proběhl v červnu 2008 a lednu 2009, školy byly vybrány dle dostupnosti a ochoty jednotlivých oslovených učitelů pomoci.

2.2 Zpracování a prezentace výsledků výzkumu

Jak již bylo řečeno, byl osloven „komunikační trojúhelník“: žák – jeho třídní učitel – rodič, aby vyjádřili svůj názor na spolupráci školy a rodiny a zejména pak na možnost účasti dítěte na třídních schůzkách (TS). Každý z trojice byl v rozhovoru dotazován na jednoduché otázky, které byly vypracovány zvlášť pro rodiče, zvlášť pro učitele a zvlášť pro žáka. Otázky pro učitele a rodiče byly téměř totožné.

Záměrně byly vybrány takové trojice, kde je dítě žákem druhého stupně ZŠ. V porovnání s žákem prvního stupně má větší schopnost sebereflexe a účast na třídních schůzkách by pro něj mohla mít větší přínos, než pro mladší dítě. Takto bylo osloveno pět trojic.

Odpovědi dotazovaných pak byly přepsány a následně analyzovány: odpovědi byly zobecněny, ne však zkresleny, a zařazeny do jednotlivých kategorií:

1. Hodnocení kvality komunikace školy a rodiny
2. Hodnocení účasti rodičů na životě školy
3. Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách
4. Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek

Výsledky jsou pak prezentovány jak z pohledu jednotlivých dotázaných trojic, tak z pohledu jednotlivých kategorií a škol.

2.3 Zkoumaná školská zařízení

Data a informace, které slouží jako podklad k této práci, jsem získala na některých školách v Anglii a České republice:

Rush Croft School

Tato londýnská základní škola, „secondary school“, soustřeďuje přes 900 žáků, v roce 2005 to bylo 912 studentů ve věkovém rozmezí 11-16 let. Ve výročních zprávách vykazuje škola vyrovnaný učební standard a jeho výsledky. Zvláštností této školy je, že integruje žáky se zdravotním postižením vyžadujícím speciální vzdělávací potřeby a přístup, tzv. SEN – Special Educational Needs. Na škole je takových dětí 26%, což je daleko více, než je britský průměr. Zejména se jedná o děti se zrakovým postižením. Tito žáci se vyučují společně s dětmi bez postižení. Třídy vykazují vysokou etnickou rozdílnost, 70% dětí je bílé pleti.

Právě zde probíhaly třídní schůzky v přítomnosti dětí.

Thomas Gamuel School

Londýnská T. Gamuel Primary School soustřeďuje 460 žáků. Podobně jako na Rush Croft School jsou třídy multikulturní, což vyplývá ze složení obyvatel Londýna. Také zde jsou integrovány děti se „SEN“, ale v menší míře než v Rush Croft School (do 20%). Tato škola rovněž vykazuje ve výročních zprávách vyrovnaný standard a učební výsledky žáků.

Zde probíhaly třídní schůzky bez účasti žáků, systémem podobným jako v ČR.

ZŠ Gajdošova

Brněnská základní škola vzdělává v současné době celkem 488 žáků, z toho 296 žáků na prvním a 192 na druhém stupni. Ve třídách, kde ještě dobíhá starý vzdělávací program, se vyučuje podle programu Základní škola, v ostatních již dle pravidel Rámcového vzdělávacího programu (RVP) „Otevřená škola“. V několika třídách jsou zavedeny prvky Montessori pedagogiky.

Třídní schůzky probíhají klasickým způsobem ve školních učebnách, z nichž v některých jsou lavice uspořádány ne frontálně, ale do skupin. Ke konzultaci o chování a prospěchu konkrétního žáka je možné vzít dítě s sebou v rámci třídních schůzek.

Více informací o škole je k nalezení na www.zsgajdosova.cz.

ZŠ Vedlejší

Základní školu Brno, Vedlejší navštěvuje 534 žáků na obou stupních. Škola vyučuje podle programů Základní škola a dle pravidel RVP vytvořeného programu „Z ulice Vedlejší do hlavního proudu života“.

Třídní schůzky probíhají klasickým způsobem, v některých učebnách jsou lavice uspořádány do skupin.

Více informací o škole je k nalezení na www.zsvedlejsi.cz.

6.ZŠ

Tato frýdecko-místecká základní škola soustřeďuje 480 žáků. Na škole se vyučuje dle programu Základní škola a „Škola mostem k životu“ (dle RVP).

Třídní schůzky probíhají obvyklým způsobem.

Škola nově vydává časopis „Očko slona Šestíka“, který je dostupný on-line na školních webových stránkách.

Více informací o škole je k nalezení na www.sestka-fm.cz.

Ve výsledcích pozorování nebudou školy konkrétně jmenovány, ale označeny číslicí. Bude tak zachována propojenost výsledků, ale zároveň nedojde k možnému zkreslení informací důvodu toho, že výzkum byl prováděn u nízkého počtu dotazovaných a není tak možné výsledky zobecnit a pokládat za objektivní.

2.4 Prezentace výsledků

2.4.1 Trojice A

Trojice A: učitelka (48 let), matka (40 let), dcera (14 let)

Škola č.1

Třídní schůzky: tradiční model

- a) Hodnocení kvality komunikace školy a rodiny: Matka i učitelka hodnotí komunikaci mezi školou a rodinou jako dobrou. Žákyně však v žádném případě neoznačila rodiče a učitele jako přátele („Ne, je to přece mamka a učitelka“).
- b) Hodnocení účasti rodičů na životě školy: Učitelka je s účastí rodičů na mimoškolních akcích spokojená, ačkoliv dle jejích slov se takovýchto akcích účastní převážně stále stejní rodiče. Matka jich se z časových důvodů neúčastní, žákyně ano (nesportovních akcí, např. prodej vlastních výrobků na školním jarmarku apod.).
- c) Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách: Účast je dobrá, z pohledu učitelky se TS účastní odhadem více než 90% rodičů. Matka dochází na TS pravidelně.
- d) Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek: Učitelka i matka jsou s průběhem TS spokojené, neměnily by. Na konkrétní dotaz, zda by si dovedly představit výhody či nevýhody účasti dítěte na TS, odpověděla učitelka že spíše by viděla nevýhody: „Žák se tak dozví o problémech jeho spolužáků, o kterých nemusí vůbec vědět. Mohlo by tak dojít k narušení soukromí až např. k výsměchu ve třídě.“ Matka naopak vidí potenciál v komunikaci ve trojici, v konfrontaci názorů napřímo, v možnosti zvýšení odpovědnosti za svůj prospěch a chování. Ocenila by kontrolu nad dítětem v době konání TS (viz. níže). Myslí si, že účast dcery na TS by jí mohla přinést užitek. Ani žákyně nepokládá svou přítomnost na TS za nutnou. Mívá sice obavy, s jakými informacemi přijde matka z TS, neučí se dobře a ráda by sice věděla, o čem se na TS matka s učitelkou baví, zároveň ale neví, zda by byla schopná sama do diskuze zasahovat. TS by se zúčastnila jen v případě, že by se účastnili ostatní spolužáci, nikdy by tam nechtěla být sama jen s dospělými.

Poznámka: žákyně patří do kategorie „problémových dětí“ (alkohol, marihuana), řešeno v minulosti policií, v té době záškoláctví, navštěvuje pravidelně pedagogicko-psychologickou poradnu, bez otce – matka několik let vdova). Matka by tak uvítala možnost mít ji na TS s sebou a nemuset se obávat, čemu se dcera bez dozoru věnuje.

2.4.2 Trojice B

Trojice B: učitelka (30 let), matka (36 let), dcera (13 let)

Škola č.2

Třídní schůzky: víceméně tradiční model, někdy však za účasti dětí

- a) Hodnocení kvality komunikace rodiny a školy: Učitelka i matka hodnotí dobře. Dítě označilo rodiče a učitele za přátele.
- b) Hodnocení účasti rodičů na životě školy: Dle učitelky někteří rodiče o mimoškolní akce zájem mají, někteří vůbec ne: „Jde především o rodiče, kteří všeobecně neprojevují příliš mnoho zájmu o chování a prospěch dítěte, natož o dění ve škole samotné“. Matka patří mezi rodiče, kteří se aktivně účastní mimoškolních akcí, pomáhá např. s přípravami programu pro předškoláky.
- c) Účast rodičů na třídních schůzkách: Dle názoru učitelky je účast na TS asi 90%. Matka navštěvuje TS pravidelně, pravidelně chodí na hovorové hodiny.
- d) Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek: Obě strany jsou spokojené s tradičním modelem TS a k přítomnosti dítěte nevidí důvod. Příčinou tohoto názoru je pravděpodobně možnost individuálních konzultací ve trojici, která je rodiči ve značné míře využívána a zároveň přítomnost některých žáků na chodbě školy v době konání TS. Rodiče i učitelé tak mohou využít příležitosti k řešení problému společně. Žákyně má dle svých slov někdy strach, v jaké náladě přijde matka z TS a chtěla by vědět, o čem se rodiče s učitelkou baví, není ale ochotná svůj prospěch (nepatří mezi premianty) komentovat před větším množstvím lidí a spolužáky.

2.4.3 Trojice C

Trojice C: učitelka (48 let), matka (40 let), dcera (14 let)

Škola č.2

Třídní schůzky: víceméně tradiční model, někdy však za účasti dětí

- a) Hodnocení kvality komunikace školy a rodiny: Úroveň komunikace je dle matky i učitelky dobrá. Dítě označilo rodiče a učitele za přátele.
- b) Hodnocení účasti rodičů na životě školy: Dle učitelky je účast rodičů na mimoškolních akcích různá: „Někteří chodí pravidelně, některé jsem tam nikdy neviděla.“ Rodiče žákyně se mimoškolních akcí neúčastní, ale „vlastně ani neví proč“.
- c) Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách: Podle učitelky je dobrá, 80% rodičů se účastní vždy, většinou však více. Matka se účastní téměř vždy, překážkou může být jedině nemoc (otec na TS nemá čas).
- d) Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek: Shodně vyjádřili spokojenost s tradičním modelem TS, přičemž obě strany odmítají přítomnost žáka. Přesto však matka připustila, že by pro dceru její přítomnost na TS byla částečným přínosem. Učitelka myšlenku společných třídních schůzek nepřijímá z obav, že by byly více časově náročné. Ačkoliv i tato žákyně cítí obavy z návratu rodičů z TS, raději „ani nechce vědět o čem mluví“. Společných TS by se účastnila pod podmínkou přítomnosti ostatních spolužáků, zároveň přiznává, že by na takových TS neměla co říci. A nechce.

2.4.4 Trojice D

Trojice D: učitelka (29 let), matka (41 let), dcera (14 let)

Škola č.3

Třídní schůzky: tradiční model

- a) Hodnocení kvality komunikace školy a rodiny: Matka i učitelka hodnotí úroveň komunikace jako dobrou.

- b) Hodnocení účasti rodičů na životě školy: Dle slov učitelky je účast rodičů na životě školy velmi nízká, dotázaná matka se neúčastní jiných akcí, než jsou TS, nemá čas.
- c) Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách: Podle učitelky vždy v rozmezí 50-70%, matka se účastní „téměř vždy“.
- d) Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek: Matka je spokojená, nechce nic měnit, nemyslí si, že by přítomnost dítěte na TS měla nějaký pozitivní vliv. Učitelka je i není spokojená: uvedla částečnou nespokojenost s tímto modelem TS. Rodiče, čekající ve frontě před katedrou na individuální pohovor, jsou nervózní, zároveň poslouchají o čem se baví rodič před nimi, snaží se nahlížet do sešitu s výsledky, který si pro TS upravila tak, že hodnocení žáka má na dvojstraně, aby rodiče nemohli vidět hodnocení jiných dětí. Vzhledem k „závistí či škodolibosti“ některých rodičů má proto obavy ze společných TS a přílišné informovanosti o výsledcích a problémech jiných žáků. Žáci vzájemně vědí o svém prospěchu, v tom učitelka problém nevidí, snaží se „chválit veřejně, kritizovat o samotě“. Komunikaci ve trojici označuje za „výborný nápad, ale musí se dodržet soukromí děcek i rodičů, takže u nás by pomohlo zavedení pravidelných individuálních konzultačních hodin, ale to zas nevím, kolik lidí by tam chodilo“. Žákyně odpovídala velmi stroze, přitom její výsledky ve škole jsou velice dobré. Přesto má obavy z návratu rodičů z TS. TS by se zúčastnila, ale „asi by tam neměla co říct...“.

2.4.5 Trojice E

Trojice E: učitelka (35 let), otec (44 let), dcera (13 let)

Škola č.3

Třídní schůzky: tradiční model

- a) Hodnocení úrovně komunikace školy a rodiny: Úroveň komunikace rozdělila učitelka do třech úrovní: 1. velice špatná: rodiče se o dítě téměř nezajímají (takových je dle jejích slov dosti), 2. normální: dobrá, kam spadá komunikace s většinou rodičů a 3. výborná: s rodiči aktivními, kterých je minimum. Otec označil komunikaci mezi ním a školou jako dobrou.

- b) Hodnocení účasti rodičů na životě školy: Podle učitelky se rodiče mimoškolních akcí téměř neúčastní a to z důvodu časové zaneprázdněnosti. Školou pořádaný Den otevřených dveří měl minimální návštěvnost právě z důvodu, že většina rodičů je dopoledne v zaměstnání. Otec na mimoškolní akce nechodí, má časově náročné zaměstnání, chodil by však prý rád, „aspoň by poznal, s kým holka chodí do třídy a taky rodiče, ke komu patří.“
- c) Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách: je cca 80%. Dotazovaný otec se účastní přes nedostatek času vždy.
- d) Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek: Na škole vládne spokojenost s tradičním modelem TS, přítomnost žáka na TS učitelka odmítá („Proč? Žák ví o čem se budeme bavit předem, pak to může probrat s rodičem.“) a z obav z reakcí rodičů na oznámený problém. Dle jejich slov „rodič po cestě domů vychladne, než začne s dítětem něco řešit“. Otec naopak vidí ve společných TS znovu výhodu poznání dceřiných spolužáků. Protože vzhledem k náročné profesi nemá čas podílet se na mimoškolních aktivitách, byla by to jedna z možností seznámení se s ostatními žáky. Takové TS by si představoval dvakrát ročně a dvakrát ročně by dle něj měly probíhat klasické TS, kde by mohl konzultovat prospěch a chování své dcery pouze s učitelem. Určitý přínos pro dceru v její přítomnosti na TS však vidí, není však schopen definovat jaký: „Bylo by to určitě zajímavé.“ Žákyně je premiantkou třídy. Je zvědavá, o čem se rodič a učitel baví, zajímalo by jí to, svou účast na TS však zavrhuje: nechce docházet a nechce se projevovat, nejraději by „měla nějakou štěnici na odposlech z domu“.

2.5 Hodnocení jednotlivých kategorií

2.5.1 Hodnocení úrovně komunikace školy a rodiny

Uspokojivým výsledkem je, že ačkoliv se komunikace mezi školou a rodiči odehrává v jednotlivých školských zařízeních na různých platformách, jsou učitelé spokojeni a komunikaci ve čtyřech případech označili za dobrou. Pouze jedna pedagožka zdůraznila závislost úspěchu komunikace na typu rodičů. Dotázaní rodiče označují komunikaci za dobrou všichni bez výjimek.

2.5.2 Hodnocení účasti rodičů na životě školy

Tři pedagožky zdůraznily rozdíl mezi jednotlivými typy rodičů a přestože obecně hodnotily účast rodičů na životě školy jako víceméně dobrou, je z jejich odpovědí patrné, že se na přípravě a pořádání mimoškolních aktivit podílejí vesměs stejní rodiče. Dvě pedagožky označily účast rodičů jako nízkou buď z důvodu časové zaneprázdněnosti rodičů či nevhodného termínu dané akce (např. rodič si nevezme v zaměstnání volno, aby navštívil Den otevřených dveří).

2.5.3 Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách

Účast na třídních schůzkách se ze subjektivního pohledu pedagogů pohybuje mezi 50-90%. Dotázaní rodiče se na třídní schůzky dostavují vždy nebo téměř vždy.

2.5.4 Hodnocení tradičního modelu třídních schůzek

Všichni dotázaní jsou spokojeni s takovým modelem třídních schůzek, s jakým se setkávají na příslušných školách. V některých třídách, konkrétně na ZŠ č.2 (vzhledem k omezenému rozsahu výzkumu však není možno vyvrátit, že to na jiných ZŠ není podobné), navštěvují klasicky probíhající třídní schůzky rodiče i s dětmi. Účast dětí není povinná, ale ani zakázaná. Děti tráví čas společně na chodbách, rodiče jsou ve třídách, kde jsou informováni o záležitostech a akcích školy. V druhé části schůzek, kdy jsou probírány prospěch a chování žáků, si učitelé některé žáky ke konzultaci přizvou, pokud tak uznají za vhodné. Zároveň škola pravidelně pořádá jednou za měsíc konzultace s rodiči o prospěchu a chování žáka, kam mají děti také přístup. Je s podivem, že právě žáci této školy svorně označili rodiče a pedagoga za přátele, zatímco z ostatních dětí vyvolávala otázka přátelství údiv či úsměv s následnou zamítavou odpovědí.

Přítomnost žáků na TS (odpovědi „ne“ a „spíše ne“) odmítá 100% učitelů. Zmiňují problematiku přílišné informovanosti žáků o výtkách vůči spolužákům, vyjadřují obavy z výsměchu apod. Jedna učitelka vyslovila názor, že reakce rodičů při oznámení problému může být natolik prudká a neadekvátní, že je v těchto případech lepší, když se rodič po cestě domů uklidní a pak problém s dítětem konzultuje. Většina rodičů si také nepřeje účast dětí na TS, nebyli ale schopni uvést konkrétní důvod a

konkrétní nevýhody tohoto modelu TS. Většina rodičů si ale také zároveň myslí, že by účast dítěte mohla být přínosná.

Pohled dětí na jejich přítomnost na třídních schůzkách je jednoznačný: převážně by na TS chodily, jsou zvědavé, co je tématem hovoru mezi učitelem a rodiči a v závislosti na svém prospěchu také pociťují strach či obavy z návratu rodiče z TS domů. Žádné z dětí však nemá pocit, že by mělo na takové TS čím přispět do diskuze.

Z výzkumu tedy vyplývá, že rodiče i učitelé jsou s třídními schůzkami spokojeni v takové podobě, v jaké probíhají. Spokojenost byla vyslovena i s tradičním modelem třídních schůzek.

2.6 Shrnutí z pohledu jednotlivých škol

Škola č.1

Úroveň komunikace je dobrá, účast rodičů na životě školy z pohledu učitelky také, ačkoliv konkrétní rodič se neúčastní. Účast na TS je také dobrá: 90%, rodič dochází pravidelně. Pedagog i rodič se shodli v tom, že tradiční model třídních schůzek jim vyhovuje.

Škola č.2

Také zde byla úroveň komunikace označena za dobrou, žáci dokonce svorně označili učitele a rodiče za přátele. Na mimoškolních aktivitách se podílejí dle pedagogů stále stejní rodiče, jeden z nich patřil mezi dotazované. Účast na TS je dobrá: 90%, rodiče docházejí pravidelně. Účastní se také individuálních konzultací a hovorových schůzek. Třídní schůzky v takové podobě, v jaké na škole probíhají, vyhovují oběma stranám.

Škola č.3

Úroveň komunikace rodiny a školy je dobrá, jen jedna pedagožka upozornila na rozdíl v komunikaci s jednotlivými typy rodičů. Rodiče se účastní mimoškolních aktivit dle pedagogů málo, což potvrzuje i fakt, že ani jeden z dotazovaných rodičů se na životě školy nijak nepodílí. Účast na TS se pohybuje mezi 50-80%, dotázaní rodiče se účastní téměř vždy. Rodiče i učitelé jsou s tradičním modelem TS spokojeni, jen jedna učitelka „je i není spokojena“.

2.7 Komunikace rodiny a školy ve Velké Británii

Konkrétní formy komunikace, které jsem osobně zaznamenala u škol v Anglii, jsou kromě třídních schůzek také rodiči častěji využívané konzultace mimo čas třídních schůzek. Školy častěji vydávají své časopisy, mají před budovami nebo vně své informační nástěnky častěji než v ČR a s aktuálními informacemi. Mezi běžnou komunikaci řadí telefonickou a e-mailovou. Častěji než v ČR jsou pořizovány videonahrávky z vyučování (Morgan, 2001).

Osobně jsem se účastnila třídních schůzek na dvou školách, třídní schůzky měly odlišný průběh:

První model třídních schůzek byl strukturou podobný našemu tradičnímu modelu: v první části byli rodiče informováni o dění ve škole, v druhé bylo hodnoceno chování a prospěch jednotlivých žáků. Rozdíl však byl patrný ve vztahu rodič-pedagog na první pohled: třídní schůzky se odehrávaly formou aktivního dialogu ve skupině, převážná většina rodičů se nebála reagovat a zapojovala se do rozhovoru. Lavice byly členěny do skupin, rodiče tak někdy debatovali i mezi sebou s respektem tak, aby nerušili mluvčího.

Druhý model se stal inspirací pro námět na bakalářskou práci. Čas pedagoga je rozvržen do pěti- až desetiminutových úseků po celé odpoledne až večer, ve kterých jej navštěvují předem telefonicky objednaní rodiče s dětmi. Často přicházejí rodiče dvou či tří dětí společně: pak také společně konzultují. Mají sice možnost počkat ve vedlejší místnosti, po dobu mého pozorování této možnosti nevyužila ani jedna rodina. S jednotlivými rodiči pak pedagog probírá témata předem zaznamenaná ve svém časovém rozvrhu. V tuto chvíli probírají případné neúspěchy a nedostatky, děti zatím vyplní u vedlejšího stolu jednoduchý formulář – dotazník, kde samy reflektují, v jakých oblastech by se měly zlepšit. První část dotazníku je zaměřená obecně na slabé a silné stránky dítěte a cílem je, aby si dítě samo uvědomilo, na čem by mělo nejvíc zapracovat. Druhá část dotazníku je určená pro dílčí cíle a úkoly v konkrétních předmětech, které si dítě samo vytyčí a kterých se bude snažit dosáhnout a splnit je (viz. Příloha č.5). Druhá část konzultací je již vedena společně ve trojici a velmi pozitivním duchu.

Samotná konzultace trojice žák-učitel-rodíč pak probíhá v pozitivním duchu (ne, co žák dělá špatně, ale na čem by měl pracovat a čemu věnovat pozornost) a učitelé se snaží (a nutno podotknout, že se jim to velmi daří) žáka chválit, podpořit, zaujmout pozitivní stanovisko, a tak jej motivovat.

2.7.1 Hodnocení úrovně komunikace školy a rodiny

Na obou zkoumaných školách byla úroveň komunikace hodnocena jako dobrá nejen z pohledu rodičů, ale také pedagogů.

2.7.2 Hodnocení účasti rodičů na životě školy

Podle výpovědí pedagogů a rodičů je účast na mimoškolních aktivitách dobrá, rodiče pomáhají s organizací např. sportovních odpolední či kulturních akcí. Podle pedagogů jsou to sice stále stejní rodiče, za aktivní v této oblasti ale považují více než 50% rodičů.

2.7.3 Hodnocení účasti rodičů na třídních schůzkách

V případě tradičního modelu TS byla účast okolo 90%. V případě konzultací s dětmi je účast 100%: pokud rodič nenajde čas na návštěvu školy v čase, který je k tomu vyhrazen, je mu nabídnut náhradní termín. Rodiče jsou ale již na pravidelné schůzky zvyklí a náhradních termínů tak není příliš potřeba, je pro ně snazší domluvit si konkrétní dobu konzultace v průběhu odpoledne a večera, než upravovat svůj program kvůli účasti na TS konajících se „Od- Do“.

2.7.4 Hodnocení používaných modelů třídních schůzek

Tradiční model: Rodiče i pedagogové byli s touto formou třídních schůzek spokojeni, možnost přítomnosti dítěte však rezolutně neodmítá ani jedna strana. Připouští možnost, že v budoucnu se používaný model třídních schůzek může změnit.

Model s účastí žáka: Rodiče, žáci i pedagogové si tento způsob komunikace velice chválí. Žákům se dostává podpora v tom, že si mnohokrát uvědomí sami své silné a slabé stránky a dále se snaží zvýraznit ty silné a potlačit, či změnit přístup ke

svým slabinám. Je to mnohem více motivující než když jim to jen „z druhé ruky“ přetlumočí rodič a pak jim direktivně oznámí na čem má zapracovat. Výsledkem je tak jiný – pozitivní přístup žáků k třídním schůzkám. Fakt, že rodiče chodí na třídní schůzky i se svými ratolestmi, zabraňuje také vzniku nepříjemné situace „o mně za mými zády/beze mě.“ Rodičům vyhovuje možnost vybrat si čas konzultace. Na učitele je tak možná kladen větší časový nárok, ale dle jejich slov by tento čas stejně trávili prací ve škole.

2.8 Shrnutí empirické části

To, jakým způsobem probíhají třídní schůzky na jednotlivých školách, se odrazilo v odpovědích na kladené otázky. Rodiče žáků, navštěvujících ZŠ Gajdošova, si například nedovedli představit, že by jim bylo direktivně zakázáno přijít na třídní schůzku s dítětem. Naopak rodiče, kteří nikdy nezažili možnost své dítě na třídní schůzku přivést o této variantě ani neuvažují. Lze tak vyslovit fakt, že škola „vychovává“ a ovlivňuje nejen své žáky, ale také jejich rodiče.

Na internetu lze nalézt v diskuzích o školách občasné dotazy rodičů, kteří po přechodu na jinou školu ztratili možnost přivést své dítě na třídní schůzky s sebou: proč se tak stalo, proč bylo jejich dítě z třídních schůzek vykázáno apod. Z dotazů je patrná určitá míra rozhořčení ze změny toho, na co byli zvyklí. Vyvstává však také otázka, zda právě tito rodiče nejsou např. vzhledem ke své snaživosti problematičtí a zda nekladou na danou školu až přílišné komunikační nároky.

Z rozhovorů s jednotlivými respondenty jsem tedy vyvodila závěr, že způsoby a zakořeněné zvyky ještě stále nedovolují např. plošné zavádění jiných forem třídních schůzek. Decentralizace školství ve Velké Británii proběhla daleko dříve než v ČR a je tak těžké srovnávat systémy školství v těchto státech. Možnost změny charakteru třídních schůzek tak zůstává na jednotlivých školách a záleží, jak se jim „novinky“ osvědčí. Nejen děti, ale i učitelé a rodiče musí ke způsobu otevřené komunikace na třídních schůzkách ještě dozrát. Zatím na otázku změny charakteru třídních schůzek odpovídají rozpačitě, neví, co si pod pojmem „účast dítěte na třídních schůzkách“ mají představit konkrétně. Jsou spokojeni s tradičním modelem. Po uvedení příkladů pak většinou rodiče projeví alespoň teoretický zájem, učitelé však téměř ne.

Vzhledem k malému počtu dotazovaných respondentů by však bylo příliš troufalé výsledky zobecňovat. Dle mého názoru by tato problematika měla být prozkoumána blíže, např. jako téma diplomové práce, kdy by bylo osloveno více účastníků (řádově minimálně několik desítek z různých škol) ať již formou rozhovoru či formou dotazníku a výsledky by pak byly statisticky vyhodnotitelné.

Ráda bych na tomto místě zmínila fakt, který mě osobně velmi překvapil. Je obrovský rozdíl nejen ve výsledcích, ale i v ochotě spolupracovat na výzkumu mezi jednotlivými školami. Zatímco pracovníci na ZŠ Vedlejší a na 6.ZŠ ve Frýdku-Místku přivítali můj výzkum v podstatě se zájmem, na ZŠ Gajdošova, ač mi její pracovníci také vyšli velice ochotně vstříc, jsem pocítila jistou „otupělost“ k dalšímu zkoumání. Vzhledem k tomu, že ZŠ Gajdošova je fakultní školou (PdF), výzkumy pomocí pozorování, rozhovorů či dotazníků v ní probíhají poměrně často. Sama škola také komunikuje s rodinami žáků pomocí dotazníků apod. Dle vyjádření několika pedagogů je již podávání rozhovorů, vyplňování či předkládání dotazníků dětem unavuje a omezuje v běžné činnosti, zejména nevidí-li, podle jejich slov, žádný výsledek svého snažení. Tatáž „otupělost“ byla patrná i na rodičích, žáky bylo potřeba požádat „ať si nedělají legraci jako posledně“. Vzhledem k tomu, že z mého pohledu jde o školu moderní, velice otevřenou v komunikaci s rodiči i žáky a reflektující vědecké výzkumy, je otázkou, zda není čas vymezit hranice komunikace i z pohledu komunikace přehnané.

ZÁVĚR

Téma komunikace a vztahů mezi školou a rodinou je zejména v posledních letech často zmiňováno nejen v odborných publikacích. Škola přestává být pouze místem realizace výchovně-vzdělávacího procesu, stává se plnohodnotnou organizací a snaží se zastávat funkci partnera rodičů i žáků. Pouze vzájemnou spoluprací tak mohou dosáhnout vytyčeného cíle: zajištění kvalitní výchovy a vzdělání dětí.

Přestože v průběhu let došlo k výrazným politickým a sociálním změnám, které se promítly do obrazu celé společnosti a jejímu náhledu na úlohu školy v životě rodiny, stále existuje mnoho školských zařízení, kde probíhají třídní schůzky stejným způsobem, jako před desetiletími. A takové třídní schůzky jsou často hlavní, téměř jedinou komunikační platformou mezi školou a rodiči. Po účasti na několika třídních schůzkách na základních školách ve Velké Británii jsem pocítila znatelný rozdíl v jejich organizaci. Proto bylo mým cílem zjistit spokojenost rodiny a školy s používaným modelem třídních schůzek. Rodiče i škola jsou však s třídními schůzkami v takové podobě, v jaké dnes probíhají, spokojeni. Zajímavý je ale fakt, že spokojeni jsou jak účastníci tradičního modelu schůzek, tak také ti, jejichž třídní schůzky probíhají méně tradičně.

Resumé (čj,aj)

V posledních letech je kladen velký důraz na komunikaci, její efektivitu a úroveň, a to v různých prostředích, školské nevyjímaje. Školy se otevírají, upravují své učebny, poskytují stále větší možnosti mimoškolních aktivit nejen pro své žáky, ale i jejich rodiny. Model třídních schůzek však zůstává ve většině případů stejný, jako byl před dvaceti a více lety. Na myšlenku přehodnotit systém, jakým probíhají třídní schůzky v ČR, mě přivedl pobyt v Londýně, kde jsem měla možnost účasti a pozorování třídních schůzek na tamějších školách. Překvapila mě atmosféra těch schůzek, u kterých byly přítomny kromě rodičů či jejich zákonných zástupců také děti.

Cílem předložené práce je tedy zjistit, zda jsou rodiče, děti a učitelé v Českém prostředí spokojeni s tradičním modelem třídních schůzek, kdy je rodič informován o prospěchu a chování svého dítěte bez jeho přítomnosti, případně zda by měli zájem o změnu charakteru třídních schůzek, spočívající zejména v přítomnosti žáka na třídních schůzkách a zda by dle jejich názoru takový model schůzek přinesl některé ze stran zlepšení komunikace. Závěr - nejen děti, ale i učitelé a rodiče musí ke způsobu otevřené komunikace na třídních schůzkách ještě dozrát.

Recently a great emphasis is put on communication, its efectivity and quality in different backgrounds with no exception for the school one. School are opening, adjusting their classrooms, providing more possibilities of out-of-school activities not only for their pupils, but also for their families. Though the model of parental evenings keeps remaing still the same in most of the cases as it used to be before. To the idea of re-valuating the school system has brought me up a staying in London, where I have had an oppoturnity of participating on and observation of parental evenings. I was surprised at the atmosphere of the parental evening where, apart of their parents, also the children took part in.

The aim of this thesis is therefore to find out, whether the parents, children and teachers of Czech background are satisfied with the traditional model of parental evenings, when a parent is informed about progress and behaviour of his or her child without the child taking part, eventually whether they would be interested in a change (primarily the change in the participation of a child) of parental evenings character and wheter such a model of parental evenings would bring forward an improvement of

communication to any of the parts. The conclusion - not only children, but also teachers and parents still have to get to the open communication in parental evenings.

Klíčová slova

třídní schůzky (parental evenings)

komunikace (communication)

učitel – rodič – žák (teacher - parent - pupil)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CANGELOSI, J.S., Strategie řízení třídy, Praha: Portál, 1995, s.173, ISBN 80-7178-014-6

FORET, M., Komunikace s veřejností, Brno: MU, 1994, celkem s. 208, ISBN 80-210-1034

GAVORA, D., Pedagogická komunikácia v základnej škole, Bratislava: Veda, 1988

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., Komunikace ve škole, Brno: MU, 1995, s. 25 (celkem s. 210), ISBN 80-210-1070-3

MORGAN, S.D., Rush Croft School – Inspection report, Londýn: RCS, 2001, s. 54

MIKULÁŠNÍK, M., Komunikační dovednosti v praxi, Praha, Grada, 2003, ISBN 80-247-0650-4

NELEŠOVSKÁ, A., Pedagogická komunikace, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, ISBN 80-244-0510-5

PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K., Aktivní naslouchání, Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-101-8

POKORNÝ, J., Manuál tvořivé komunikace, Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2004, ISBN 80-7204-330-7 s.37 (celkem 301)

POL, M., RABUŠICOVÁ, M., Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací in Sborník prací FF Brněnské univerzity, Brno:MU, 1997, ISBN 80-210-1753-8

RABUŠICOVÁ, M., ČIHÁČEK, V., EMMEROVÁ, K., ŠEĐOVÁ, K., Role rodičů ve vztahu ke škole-empirická zjištění, časopis Pedagogika, roč. 53, č. 3, Praha: UK, 2003

RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ, K., Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty, časopis Pedagogika, roč. 53, č.2, Praha: UK, 2003

RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K.; TRNKOVÁ, K.; ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598.

ŠEĐOVÁ, K., Komunitní škola a rodiče (případová studie) in Sborník z 11. konference ČAPV, 2003

ŠPAČKOVÁ, A., Moderní rétorika, Praha: Grada Publishing, 2003, ISBN 80-247-0633-4

VALIŠOVÁ, A., Asertivita v rodině a ve škole, aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli. Jinočany: H&G, 1998, ISBN 80-86022-41-2

VYMĚTAL, J., Průvodce úspěšnou komunikací, Praha: Grada Publishing, 2008, ISBN 978-80-247-2614-4

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

www.zsgajdosova.cz

www.zsvedlejsi.cz

www.sestka-fm.cz

Seznam příloh

Příloha č. 1: Komunikační platformy podle vyjádření ředitelů základních škol

Příloha č. 2: Odlišnosti programu „Začít spolu“

Příloha č. 3: Ukázka internetové komunikace mezi učitelem a žákem: Blog

Příloha č. 4: Ukázka časového rozvrhu učitele u netradičních třídních schůzek (anglicky)

Příloha č. 5: Ukázka dotazníků pro žáky na třídních schůzkách (anglicky)

Příloha č. 1: Komunikační platformy podle vyjádření ředitelů základních škol

Platforma	Průměr ¹
Třídní schůzky	1,0
Připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoliv	1,0
Informace podávané na začátku školního roku	1,1
Záznamy v žákovských knížkách	1,1
Pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce	1,3
Konzultační hodiny učitelů	1,4
Nástěnky pro rodiče u vchodu do školy	1,4
Časopisy, bulletiny, informační letáčky, občasníky	1,8
Dny otevřených dveří	1,8
Písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování	1,8
Konzultační hodiny vedení školy	1,9
Možnost přítomnosti rodičů při vyučování	1,9
Ankety pro rodiče, zjišťující jejich názor na chod školy	2,3
Videonahrávka seznamující s chodem školy	2,6
Videozáznam dítěte při práci ve vyučování	2,8
Videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě	2,9

¹⁾ Průměr: vypočítán z hodnot odpovědí:

Hodnota 1 – organizují pravidelně

Hodnota 2 – organizují občas

Hodnota 3 – neorganizují vůbec

Zdroj: ŠEĎOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., in RABUŠICOVÁ a kol., Komunikace: základ vztahů rodiny a školy in *Škola a (versus) rodina*, Brno: MU, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598, s. 72

Příloha č. 2: Odlišnosti programu „Začít spolu“

Přehled rozdílů v základních principech programu „Začít spolu“ a „Základní škola“

Program/Aktivita	Základní škola	Začít spolu
První setkání s rodiči	zápis, schůzka v průběhu prvního měsíce docházky	před prvním školním dnem, během prvního přípravného týdne za účasti dítěte
Schůzky Přítomnost rodičů ve vyučování	výhradně s rodiči ve dnech „otevřených dveří“	kdykoliv má rodič zájem
Oslovování učitele	vykání	pokud rodiče souhlasí, tykání
Poznání rodinného prostředí dítěte	z vyprávění dětí či sdělení rodičů	při návštěvě v rodině
Mimoškolní akce s rodiči	velmi omezené, většinou školní výlet (rodič jako pomocník)	pravidelné, plánované, organizované samotnými rodiči
Znalost rodičů navzájem	jen sporadicky	dobrá, mj. z přípravy akcí pro děti a účasti na nich
Vzdělávací a výchovný cíl	stanoví učitel v souladu s učebními osnovami	stanoví učitel v souladu s učebními osnovami

Zdroj: Matýsková, D., Pohled rodičů na spolupráci ze školou – srovnání programů Základní škola a Začít spolu in Klima současné české školy (Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS), Brno: Konvoj, 2003, ISBN 80-7203-064-5

Příloha č.3: Ukázka internetové komunikace mezi učitelem a žákem: Blog

Psalí jsme kontrolní čtvrtletní testíky. Některým se zadařilo, jiným méně. Chtěla bych pochválit několik žáků.

Matematika:

100 % **Gabča a Filip** 😊

97 % **Mira M.**

94 % **Ela**

Paťas, Marek a Kiki zaslouží taky pochvalu. Napsali test taky výborně.

Čeština:

Diktát

100 % **Peťka** 😊

96% **Eda, Gába, Sára, Mart'as**

Pochvala za výbornou práci náleží i **Ajce, Elišce, Ondrovi, Evičce a Mirovi M.** (Miro, je dost poznat, že doma procvičuješ diktáty. Jen tak dál! 😊)

Mluvnice

97 % **Ondra a Honza** (Honzo, já zírám, jak ti to poslední dobou krásně jde. 😊 To bude ta domácí příprava, že.)

95 % **Kiki, Peťka a Jirka** (Jirko, aspoň sis opravil ten zbytečně pokažený diktát. Musíš bojovat ještě víc, zvládneš to.)

Ela, Evča, Sára a Lukin Va. mají také výborně napsanou práci. (Jsem moc ráda, že se to konečně vydařilo i Lukáškově 😊)

Ještě bych chtěla pochválit **Bárta**. Diktát i mluvnickou část zvládl zpracovat velmi dobře! (A donesly se mi i pochvaly z angličtiny. Jestli ono to není jen o té tvé lenošnosti 😊)

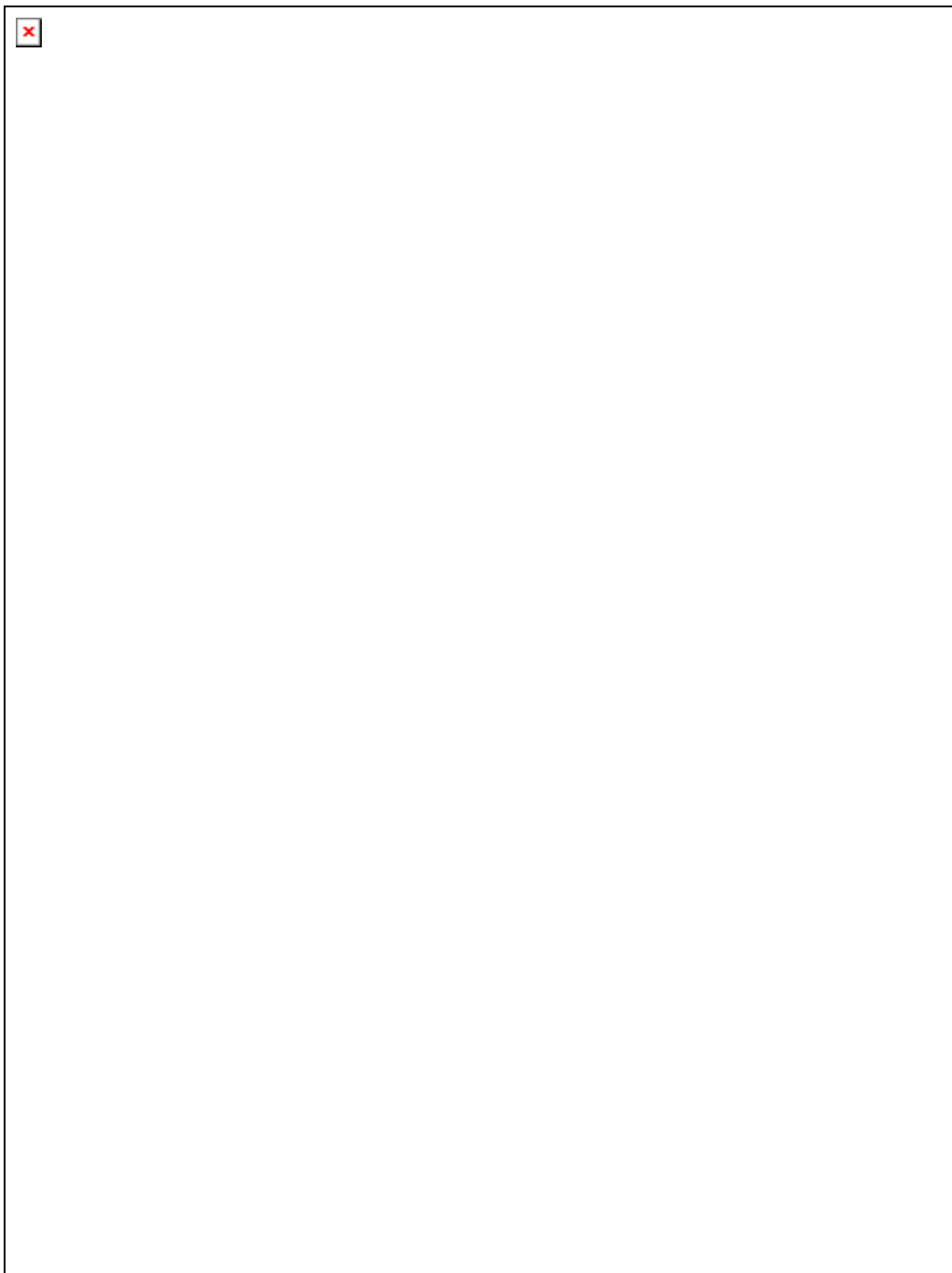
Doufám, že jsem nezapomněla zveřejnit něčí skvělé výkony. Pokud ano, dejte mi vědět. Jsem s vaší prací většinou moc spokojena, jen v té matematice zkuste dřív myslet, než něco bezhlavě spočítáte a ono to pak určitě dopadne lépe. Ale ta písemma byla fakt celkem těžká, to uznávám.

Přírodovědu dostanete opravenou v pátek. Zatím můžu určitě pochválit **Martina**.

Zuzka 😊

Zdroj: <http://zuzka100.blog.cz/0811/velike-testovani>

Příloha č. 4: Ukázka časového rozvrhu učitele u netradičních třídních schůzek (anglicky)



Příloha č. 5: Ukázka dotazníků pro žáky na třídních schůzkách

(anglicky)

Parents' Evenings

Ask students how they think they are getting on – strengths and weaknesses.

Attendance

Punctuality

Learning Habits

- Contribution
- Motivation
- Personal Organisation
- Home Learning

Attainment

Strengths

Weaknesses

Target to improve



Tento „dotazník“ vyplňují žáci v průběhu každých třídních schůzek. Svým způsobem jde o osobní SWOT analýzu. Výsledkem je uvědomění si cíle, kterého má žák dosáhnout.

Name:
Form:

RUSH CROFT PARENTS EVENING				
SUBJECT	TEACHER	TARGET	REVIEW 1 Discuss your child's progress after 2-3 weeks.	REVIEW 2 Discuss your child's progress after 4-6 weeks.
ART				
DRAMA				
ENGLISH				
GEOGRAPHY				
HISTORY				
LANGUAGES				
MATHS				
MUSIC				
PE				
PSD / CITIZENSHIP				
RS				
SCIENCE				
TECHNOLOGY				
ICT				

Žák si stanoví cíle, kterých by chtěl dosáhnout v jednotlivých předmětech. Za 2-3 a 4-6 týdnů pak zhodnotí své výsledky s rodičem a/nebo učitelem.