

Komunikace učitelů a rodičů žáků na střední škole se zaměřením na třídní schůzky

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Korábová

Vypracovala:

Kateřina Šoustarová

Brno 2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Zpracovatelka:	Kateřina Šoustarová
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Obor:	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
Název tématu:	Komunikace učitelů a rodičů žáků na střední škole se zaměřením na třídní schůzky
Rozsah práce:	40 normostran

Zásady pro vypracování:

1. Seznámení s problematikou, vyhledávání odborných literárních zdrojů a pramenů, vypracování rámcové struktury bakalářské práce.
2. Vytvoření metodiky bakalářské práce.
3. Studium odborných literárních zdrojů a pramenů, zpracování teoretických východisek, příp. uskutečnění průzkumných šetření.
4. Zpracování textu závěrečné práce, včetně diskuse – konfrontace závěrů průzkumu s poznatky získanými z odborné literatury a vlastní návrhy a zhodnocení provedeného průzkumu.
5. Provedení technických úprav závěrečné práce podle požadavků Metodického manuálu pro vypracování bakalářské práce.
6. Odevzdání práce.

Seznam odborné literatury:

1. ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
2. MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
3. RABUŠICOVÁ, M. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
4. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace o teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
5. MERTIN, V. – KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.

Datum zadání bakalářské práce: duben 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: prosinec 2016

L. S.

Kateřina Šoustarová
Autorka práce

Korábová
Mgr. Iva Korábová
Vedoucí práce

Dana Linhartová

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Garantka studijního programu



Dana Linhartová

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Ředitelka vysokoškolského ústavu

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Komunikace učitelů a rodičů žáků na střední škole se zaměřením na třídní schůzky**

vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 29. 11. 2016

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Ivě Korábové za přínosné konzultace a cenné rady. Velké poděkování patří Barboře Šoustarové, Haně Nechvátalové, Vítu Peňázovi, mé rodině a přátelům, kteří mě při psaní bakalářské práce podporovali.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci třídních učitelů a rodičů žáků formou třídních schůzek.

Teoretická část bakalářské práce definuje odborné pojmy, jako jsou komunikace a pedagogická komunikace, a charakterizuje druhy a funkce sociální a pedagogické komunikace. Dalším cílem teoretické části bakalářské práce je přiblížit historický vývoj vztahu školy a rodiny a popsat současné formy komunikace mezi třídními učiteli a rodiči žáků na středních odborných školách.

Praktická část bakalářské práce informuje o výsledcích průzkumného šetření. Data byla získávána dotazníkovou metodou a sdělují, jaké druhy komunikace jsou nejčastěji využívány ve spolupráci mezi rodiči a třídními učiteli. Získaná data sdělují, jak jsou organizovány třídní schůzky, jak často jsou pořádány a jak na třídní schůzky pohlíží třídní učitelé a rodiče žáků na vybraných středních školách. V dotazníku byly použity uzavřené, polootevřené, otevřené i škálové otázky. Data byla následně zpracována pomocí popisné statistiky.

Na základě získaných informací je vytvořeno doporučení pro pedagogickou praxi, které obsahuje tipy pro zkvalitnění spolupráce mezi rodiči a třídními učiteli.

Klíčová slova

Komunikace, třídní schůzky, učitelé, rodiče, rodina, škola

Abstract

This bachelor thesis is focused on the communication between teachers and student's parents via class meetings.

The theoretical part of the thesis defines technical terms such as communication and educational communication. It also characterizes types and functions of social and educational communication. Another aim of the theoretical part is to explain the historical development of the relationship between the school and the parents and also to describe contemporary forms of communication between classroom teachers and parents at vocational schools.

The practical part of the thesis shows the results of the exploratory investigation. The data were collected by questionnaires and show what types of communication are used most often in teacher-parent cooperation. The collected data also inform on how the class meetings are organized, how often they occur and they show classroom teachers and parent's point of views on these meetings at selected schools. The questionnaire used closed, semi-open, open and also the scale questions. Descriptive statistics was used to analyze the data.

Recommendations for teaching practice which includes tips for improving the communication between parents and classroom teachers were made based on the obtained information.

Keywords

Communication, classroom meetings, teachers, parents, family, school.

Obsah

1	Úvod	15
2	Cíle bakalářské práce	16
2.1	Cíle teoretické části práce.....	16
2.2	Cíle praktické části práce	16
3	Materiál a metodika zpracování	17
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce	17
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	17
4	Teoretická část	18
4.1	Komunikace.....	18
4.1.1	Proces komunikace	18
4.1.2	Funkce komunikace	19
4.1.3	Formy komunikace.....	20
4.1.3.1	Verbální komunikace	20
4.1.3.2	Neverbální komunikace	20
4.1.3.3	Komunikace činem	21
4.1.4	Vlivy v komunikaci	21
4.2	Pedagogická komunikace.....	21
4.2.1	Funkce pedagogické komunikace	22
4.2.2	Účastníci pedagogické komunikace	23
4.2.3	Pravidla pedagogické komunikace	24
4.2.4	Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci	24
4.3	Vztah rodiny a školy	25
4.3.1	Historie vztahu školy a rodiny	27
4.3.2	Rodiče a jejich role ve vztahu ke škole.....	28
4.3.2.1	Rodiče jako zákazníci	28

4.3.2.2	Rodiče jako partneři	29
4.3.2.3	Rodiče jako občané.....	30
4.3.2.4	Rodiče jako problém.....	30
4.3.3	Vztahy učitelů a rodičů.....	30
4.3.3.1	Kompenzační model	31
4.3.3.2	Konsensuální model.....	31
4.3.3.3	Participační model.....	31
4.3.3.4	Model sdílené odpovědnosti.....	32
4.3.4	Komunikace mezi školou a rodinou	32
4.3.4.1	Základní pravidla komunikace učitelů a rodičů žáků	32
4.3.4.2	Typy komunikace učitelů a rodičů.....	33
4.3.4.3	Formy komunikace učitelů a rodičů žáků	35
4.3.4.3.1	Dny otevřených dveří.....	35
4.3.4.3.2	Účast rodičů na školních akcích	35
4.3.4.3.3	Třídní schůzky	36
4.3.4.3.4	Konzultační hodiny	37
4.3.4.3.5	Žákovské knížky	38
4.3.4.3.6	Další formy pedagogické komunikace	39
5	Praktická část a výsledky práce	41
5.1	Průzkumné šetření.....	41
5.1.1	Charakteristika průzkumného vzorku.....	41
5.2	Vyhodnocení dotazníků.....	43
5.2.1	Vyhodnocení dotazníků pro třídní učitele	43
5.2.2	Dotazník pro rodiče žáků	56
6	Diskuze	68
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	71

Obsah	10
8 Závěr	74
9 Seznam použité literatury	76

Seznam obrázků

Obr. 1	Výhody nejefektivnější formy komunikace	46
Obr. 2	Doplňující formy komunikace	47
Obr. 3	Důležitost třídních schůzek	52
Obr. 4	Doporučení pro učitele	61
Obr. 5	Klady třídních schůzek	66
Obr. 6	Doporučení ze strany rodičů	67

Seznam tabulek

Tab. 1	Délka praxe	42
Tab. 2	Pohlaví respondentů	42
Tab. 3	Věk respondentů	42
Tab. 4	Pohlaví respondentů	43
Tab. 5	Věk respondentů	43
Tab. 6	Prospěch dítěte	43
Tab. 7	Komunikace rodičů a třídních učitelů	44
Tab. 8	Nejefektivnější forma komunikace	44
Tab. 9	Výhody nejefektivnější formy komunikace	45
Tab. 10	Doplňující formy komunikace	46
Tab. 11	Četnost komunikace	47
Tab. 12	Četnost třídních schůzek	48
Tab. 13	Časový průměr třídních schůzek	48
Tab. 14	Průměrný čas věnovaný rodičům na třídních schůzkách	49
Tab. 15	Upřednostňovaná podoba třídních schůzek	49
Tab. 16	Účast žáka na třídních schůzkách	50
Tab. 17	Účast rodičů na třídních schůzkách	50
Tab. 18	Důležitost třídních schůzek v 1. ročníku	51
Tab. 19	Důležitost třídních schůzek v 2. ročníku	51
Tab. 20	Důležitost třídních schůzek v 3. ročníku	52

Tab. 21	Důležitost třídních schůzek v 4. ročníku	52
Tab. 22	Řešená témata	53
Tab. 23	Důležitost třídních schůzek	53
Tab. 24	Atmosféra třídních schůzek	54
Tab. 25	Příprava na třídní schůzky	54
Tab. 26	Zpětná vazba od rodičů žáků	55
Tab. 27	Organizace třídních schůzek	55
Tab. 28	Doporučení ze strany vedení školy	55
Tab. 29	Doporučení k organizaci třídních schůzek	56
Tab. 30	Obměna třídních schůzek	56
Tab. 31	Komunikace rodičů a třídního učitele	57
Tab. 32	Četnost komunikace rodičů žáků s třídním učitelem	57
Tab. 33	Další formy komunikace rodičů žáků s třídním učitelem	58
Tab. 34	Důvody komunikace ze strany rodičů	58
Tab. 35	Důvody kontaktování rodičů žáka třídním učitelem	59
Tab. 36	Reakce třídních učitelů na kontaktování ze strany rodičů	59
Tab. 37	Doporučení pro učitele	60
Tab. 38	Četnost třídních schůzek	61
Tab. 39	Účast na třídních schůzkách	62
Tab. 40	Podoba třídních schůzek	63
Tab. 41	Účast žáka	63
Tab. 42	Řešená témata	64

Tab. 43	Důležitost třídních schůzek	64
Tab. 44	Zpětná vazba	65
Tab. 45	Klady třídních schůzek	65
Tab. 46	Doporučení ze strany rodičů	67

1 Úvod

Tématem bakalářské práce je komunikace mezi třídními učiteli a rodiči žáků. Komunikace je nedílnou součástí lidského života, která je potřebná nejen ve školním prostředí. Samotné slovo komunikace má velice obsáhlý význam, avšak obecně se komunikace chápe jako prostředek dorozumívání se či sdělování informací.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno proto, že téma komunikace mezi školou a rodinou je aktuální a má své podmínky, které by měly být dodrženy, aby byla komunikace mezi učiteli a rodiči efektivní. Komunikace mezi učiteli a rodiči žáků je velmi důležitá pro správný průběh výchovně – vzdělávacího procesu žáka. Bakalářská práce se zaměřuje na třídní schůzky, jelikož tyto schůzky jsou pravděpodobně nejčastější formou komunikace mezi školou a rodinou a patří k tradicím českého školství. Třídní schůzky jsou většinou organizovány jako společné setkání třídního učitele a rodičů žáků. Podle Čapka (2013, s. 89) je historický „vtisk“ natolik silný, že podoba třídních schůzek zůstává ve většině škol bez výraznějších změn.

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na pedagogickou komunikaci, vztah školy a rodiny žáka a formy komunikace mezi učiteli a rodiči žáků.

V praktické části bakalářské práce jsou vyhodnoceny výsledky z dotazníkového šetření, které zkoumalo komunikaci mezi třídními učiteli a rodiči žáků. Dotazníky byly vytvořeny ve dvou verzích, kdy jedna podoba dotazníků byla určena třídním učitelům, a druhá byla směřována k rodičům. Průzkumné otázky v obou verzích dotazníku zjišťovaly nejen obecnější údaje o samotné komunikaci mezi učiteli a rodiči, ale také se zaměřovaly na komunikaci formou třídních schůzek.

Na základě získaných výsledků z průzkumného šetření je vypracována diskuze, doporučení pro pedagogickou praxi a závěr.

2 Cíle bakalářské práce

2.1 Cíle teoretické části práce

Cílem teoretické části bakalářské práce charakterizovat pojem pedagogická komunikace, definovat její funkce, představit účastníky a pravidla pedagogické komunikace. Dalším cílem teoretické části bakalářské práce je přiblížit historii vztahu školy a rodiny a vypsát druhy vztahů mezi školou a rodinou. Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit pojem třídní schůzky a další formy pedagogické komunikace.

2.2 Cíle praktické části práce

Cíle praktické části bakalářské práce vycházejí z předem stanovených průzkumných otázek, které zní: Jak spolu třídní učitelé a rodiče žáků komunikují? Jak jsou organizovány třídní schůzky na vybraných školách? Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jak často se na vybraných středních školách konají třídní schůzky, jakou podobu mají třídní schůzky a jaký pohled mají třídní učitelé a rodiče na třídní schůzky jako na formu společné komunikace. Dalším cílem praktické části je pomocí dotazníkového šetření vyzkoumat, jak často komunikace mezi učitelem a rodiči probíhá a jakou formou. Cílem praktické části bakalářské práce je na základě výsledků průzkumného šetření vypracovat doporučení pro pedagogickou praxi.

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Pro zpracování teoretické části bakalářské práce byly čerpány poznatky z odborných publikací. Získané poznatky byly z oblastí psychologie, pedagogiky, sociologie, i z odborných zdrojů zaměřených na komunikaci a vztahy mezi školou a rodinou.

Při tvorbě teoretické části bakalářské práce byly použity metody studium odborné literatury, analýza, srovnání a syntéza teoretických poznatků z odborné literatury.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byly předem stanoveny dvě průzkumné otázky, která zní: Jak spolu třídní učitelé a rodiče žáků komunikují? Jak jsou organizovány třídní schůzky na vybraných školách?

Průzkumné šetření bylo realizováno dotazníkovou metodou. Dotazník byl vytvořen ve dvou verzích, které byly jednotlivě určeny pro třídní učitele a rodiče žáků ze středních odborných škol. Při vypracování dotazníků bylo vycházeno z nastudované odborné literatury. Dotazník byl třídním učitelům distribuován osobně z důvodu větší návratnosti, dotazník pro rodiče byl rodičům zaslán po dohodě elektronicky od oslovených třídních učitelů. Pomocí dotazníkové metody byly zjištěny informace o způsobu komunikace mezi třídními učiteli a rodiči žáků, organizaci třídních schůzek jako komunikační formy, a případná doporučení pro vedení třídních schůzek a samotný náhled na třídní schůzky jak ze strany třídních učitelů, tak i rodičů žáků.

Při vyhodnocení získaných údajů byla použita deskriptivní statistika.

Na základě získaných dat z průzkumného šetření bylo vypracováno doporučení pro pedagogickou praxi.

4 Teoretická část

4.1 Komunikace

Pojem komunikace lze charakterizovat několika různými způsoby v závislosti na druhu odvětví. Slovo komunikace je latinského původu a znamená „něco spojit“. Komunikace tedy může znamenat označení pro dopravní sítě, přemísťování lidí či materiálu, ale také označení pro sdělování informací, postojů, myšlenek apod. (Mikuláščík, 2010, s. 19).

Sociální komunikace je definována několika autory. Jak uvádí Laca (2011, s. 194), komunikace je základní jednotkou společenského styku. Je to složitý proces, ve kterém dochází k výměně informací a je důležitá nejen mezi lidmi, ale i ve světě živočichů. Typickou charakteristikou komunikace je tvrzení „nelze nekomunikovat“, které napsal Watzlawick (et al., 1999, s. 45) ve své knize „Pragmatika lidské komunikace“. Tvrzení vysvětluje, že člověk nekomunikuje pouze slovní formou, ale svému okolí předává informace, sdělení, nálady a aktuální pocity svým postojem a chováním.

Jak uvádí Křoustková Moravcová (2014, s. 5), pojem komunikace lze označit jako interdisciplinární, jelikož se prolíná několika vědními disciplínami a podle návaznosti k nim se pohled na komunikaci mění. Podle Křoustkové Moravcové (2014, s. 5) má každá vědní disciplína vlastní výklad pro význam komunikace. Například sociologie chápe komunikaci jako dorozumívání se či vzájemné ovlivňování mezi lidmi ve společnosti. V psychologii je komunikace definována Hartlem a Hartlovou (in Křoustková Moravcová, 2014, s. 5), kteří upozorňují především na to, že „komunikace není pouze specificky lidská činnost, ale existuje také u živočichů, ačkoli je ochuzena o jazykovou složku. Řadíme sem komunikace pomocí barev, zvuků, gest, mimiky, pachů atd.“. Pojem komunikace je v pedagogické disciplíně definován Průchou (et al, 2009, s. 130), který tvrdí, že „Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči)“.

4.1.1 Proces komunikace

Komunikace probíhá mezi zdrojem informací a příjemcem informací. Mezi nimi dochází k výměně sdělení. Struktura komunikačního procesu je tvořena složkami, které jsou nezbytné pro to, aby komunikace mohla nastat. Podle Kopecké

(2012 s. 49) mezi tyto složky patří komunikátor (osoba sdělující informaci), komunikant (osoba přijímající informaci), komuniké (obsah sdělení). Další složkou komunikačního procesu je komunikační kanál (způsob přenosu sdělení) a zpravidla se do komunikace promítá i komunikační šum, což je vnější či vnitřní narušení toku komunikace.

Reichel (2008, s. 198) uvádí, že strana komunikátora i strana komunikantu mohou být zastoupeny jak jedincem, tak skupinou. Obsahy komuniké jsou popsány Kopeckou (2012 s. 50), která uvádí, že sdělují informace různého charakteru, například zprávy a informace, jak se cítíme, apod.

Samotný komunikační proces je podle Leška (2008, s. 17) dělený do šesti částí, mezi které patří ideová geneze, zakódování, přenos, příjem, dekódování, odpověď.

Pro správnou komunikaci je v komunikačním procesu důležitá jazyková kompetence. Podle Jiřincové (2010, s. 35) je kompetence komunikátora schopnost předat sdělení rychle, správně a vhodně zakódovanou. Příjemcova kompetence znamená schopnost zvládnout příslušné soustavy pravidel, interpretace daného sdělení a adekvátní reakce na přijatou informaci.

Podle Leška (2008, s. 18) může problém v komunikaci nastat, jestliže dojde ke komunikačnímu šumu, při kterém nastávají horší podmínky pro přenos informací a tím může dojít k navýšení, úbytku či deformaci obsahu sdělování.

4.1.2 Funkce komunikace

Většina autorů se shoduje a uvádí, že hlavní funkce komunikace jsou informativní a instruktážní. Nelešovská (2005, s. 28) tyto funkce konkretizuje a tvrdí, že komunikace má dvě hlavní funkce, které jsou realizace výchovy a zprostředkování vztahů a společné činnosti mezi účastníky komunikace. Funkce komunikace jsou charakterizovány také Vybíralem (in Plevová, 2011, s. 28), podle nějž je základních funkcí komunikace pět. Mezi ně patří funkce informační, instruktážní, persuzivní (přesvědčovací), zábavní a vyjednávací, která byla doplněna později a slouží při hledání řešení nebo vzájemné dohody.

Podle Mikuláščíka (2010, s. 21) jsou hranice mezi jednotlivými funkcemi nejednoznačné a často se překrývají, avšak rozdělení usnadňuje pochopení významu komunikace a jejich základních funkcí.

4.1.3 Formy komunikace

Komunikaci lze rozdělit podle způsobu, jakým sdělujeme informace svému okolí a jak se snažíme s okolím komunikovat. Moslerová (2004, s. 10) komunikaci dělí na několik kategorií, a to verbální, neverbální a komunikaci činem.

4.1.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace označuje vyjadřování pomocí slov. Verbální komunikace může být slovní i písemná. Toto dělení potvrzují Mareš a Křivohlavý (1995, s. 57), kteří dodávají, že řeč je nejuniverzálnějším prostředkem v komunikaci. Nelešovská (2002, s. 43) vysvětluje, že verbální komunikací se tato forma označuje proto, že slovo verbální znamená slovní, a právě slovo je hlavní složkou verbální komunikace.

Gavora (2005, s. 60) dorozumívání jazykem rozděluje do čtyř rovin. Mezi ty patří gramatika, lexikum, což je slovní zásoba, výslovnost a pravopis. Slovo je základní složkou řeči, pomocí níž vysvětlujeme, získáváme, přesvědčujeme nebo informujeme své okolí. Laca (2011, s. 172) dodává, že nejvíce využívaným druhem verbální komunikace v každodenním životě je rozhovor.

4.1.3.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je definována jako komunikace mimoslovní. Člověk nekomunikuje pouze řečí, ale vysílá informace svým tělem. Vymětal (2008, s. 54) tvrdí, že neverbální komunikace obsahuje nejen řeč těla, ale také oblečení komunikátora, chování i prostředí, ve kterém se pohybuje apod. Podle Vybírala (2009, s. 81) je v neverbální komunikaci obsažena široká oblast toho, co člověk signalizuje beze slov či se slovy. Slouží jako doprovod slovní komunikace.

Podle většiny autorů je neverbální sdělení hlavní složkou komunikace mezi lidmi. Černý (2007, s. 17) dodává, že mimoslovní forma komunikace zaujímá až 93 % ve sdělování, zobrazuje všechny projevy komunikace, které nejsou již obsaženy v komunikaci slovní.

Jak uvádí Pokorný (2004, s. 49), mimoslovní komunikace je člověkem používána z několika hlavních důvodů, mezi které řadí podpoření nebo nahrazení řeči, vyjádření emocí, nesouhlasu či souhlasu apod. Podgórecki (1999, s. 142) dodává, že v komunikaci je mluvčí ovlivňován neverbálními signály až pětikrát silněji než samotnými slovy.

Černý (2007, s. 29) vysvětluje, že člověk neverbální komunikací sděluje myšlenky a pocity několika způsoby, mezi které patří mimika, proxemika, haptika, posturologie, kinetika, gestika, pohledy, paralingvistika. Leško (2008, s. 26) k těmto formám uvádí další způsob neverbální komunikace a tou je pohled do očí, kdy dodává, že „*směrovací možnosti očí jsou pestré. Spojuje se zde doba měření pohledu, úhel, dojem, četnost a sekvence, mrkací pohyby a tvary vrásek kolem očí*“. Jiřincová (2010, s. 98) doplňuje, že „*vhodnost délky zrakového kontaktu je kulturně specifická. Určitá délka pohledu, která je v jedné kultuře přiměřená, může být jinde považována za překročení pravidel společenského chování*“.

Leško (2008, s. 32) do neverbální komunikace zahrnuje i teritoriaticku, která vymezuje prostorové vlastnictví, obdobně jako v živočišné říši.

4.1.3.3 Komunikace činem

Podle Leška (2008, s. 37) obsahuje komunikace činem mnohoznačné činy, které projevují smysl zprávy či výzvy. Lze tak rozeznat sdělovanou informaci i beze slov, pouze pomocí vykonaného činu. Kelnarová s Matějkovou (2014, s. 12) vysvětlují, že „*činy za nás a druhé hovoří mnohem srozumitelnější řečí než komunikace verbální a neverbální*“.

4.1.4 Vlivy v komunikaci

Komunikace je v každodenním životě ovlivněna několika různými překážkami, které mohou být v komunikaci příčinou různých nedorozumění až znemožnění samotné komunikace. Laca (2011, s. 186-187) mezi rušivé vlivy zařazuje fyziologické překážky, emocionální překážky, intelektuální překážky, jazykové překážky a vnější prostředí.

4.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je důležitou součástí výchovně – vzdělávacího procesu. Je to specifický druh sociální komunikace, který se zaměřuje na výchovně – vzdělávací cíle, napomáhá tedy vychovávat a vzdělávat žáky.

Pedagogická komunikace probíhá především ve školách, ale i mimo budovu školy. Jak tvrdí Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24), výchovně – vzdělávací působení se odehrává také v rodině. Nejsou to však jen tyto dvě oblasti, kde pedagogická

komunikace probíhá, někdy bývá realizována i ve sportovních zařízeních či při zájmových kroužcích.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990, s. 30) je pedagogická komunikace vzájemnou výměnou informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, která slouží a směřuje k naplnění výchovně – vzdělávacích cílů. Gavora (1988, s. 22) toto tvrzení obohacuje tím, že dodává: „*Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků*“.

Jednou z nejdůležitějších věcí, aby mohl výchovně – vzdělávací proces naplnit stanovené cíle, je pro učitele umění komunikovat se svými žáky, ostatními učiteli, ale i rodiči svých žáků. Průcha (2013, s. 223) uvádí, že i ze strany zkušených pedagogů je kladen důraz na komunikační dovednosti.

V minulých letech nebyl na pedagogickou komunikaci kladen takový důraz jako v současnosti. Nelešovská (2005, s. 9) zmiňuje, že v dnešní době je naopak pedagogická komunikace významnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu.

Za samostatnou část pedagogické komunikace lze považovat komunikaci učitele a rodičů žáků. Spolupráce těchto dvou stran je ve školství velice důležitá, protože obě strany jsou s žáky v každodenním kontaktu a tím mohou kladně, ale bohužel i záporně, ovlivňovat plnění stanovených výchovně – vzdělávacích cílů. Komunikace mezi učiteli a rodiči žáků začíná v momentě, kdy žák započne školní docházku. Především záleží na rodičích, jaký vztah ke škole od počátku vzdělávání svého dítěte zaujmou a zdali budou ochotní se školou komunikovat a spolupracovat. Zároveň je však tato komunikace ovlivněna samotným učitelem a vzdělávacím zařízením. V průběhu spolupráce rodiny a školy by však měli obě strany dojít do bodu, kdy komunikace bude co nejefektivnější se zaměřením na plnění výchovně – vzdělávacích cílů. Pokud bude spolupráce obou stran kvalitní, výrazně vzrůstá šance na naplnění stanovených výchovně – vzdělávacích cílů.

4.2.1 Funkce pedagogické komunikace

Funkce pedagogické komunikace se odvíjejí od jejího daného obsahu. Pedagogická komunikace má podle Nelešovské (2005, s. 28) dvě důležité funkce. První funkcí pedagogické komunikace podle autorky je, že slouží jako prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání. Druhou funkcí je zprostředkování vztahů, společné činnosti mezi účastníky pedagogické komunikace, tedy učitelem a žákem nebo mezi žáky navzájem.

Zaměříme-li se na pedagogickou komunikaci ve vztahu učitel – rodič, je nutné si uvědomit, že zde má pedagogická komunikace funkci spíše informativní. Pokud

dojde k pouhému informování rodiče ze strany učitele, např. o prospěchu či chování žáka, je tato komunikace vždy jednostranná. Pokud sdělení těchto informací směřuje k rodičům s bezproblémovými žáky, lze říci, že rodiče berou informaci na vědomí, ale nic nového jim toto sdělení nepřinese a rodiče nemají potřebu se školou spolupracovat. Podobná situace nastává i v případech, kdy učitel o nejspěchu a chování informuje rodiče problémového žáka, kde rodiče neustále slýchají stížnosti na své dítě, poté může nastat problém, že rodiče nechtějí dále poslouchat stížnosti na své dítě a může dojít až k nezájmu o spolupráci se školou.

Čapek (2010, s. 26) uvádí, že učitel by měl v případě informativní funkce pedagogické komunikace volit vhodnou komunikaci s rodiči žáků, kde se jako významný prvek jeví profesionální přístup k předávání poznatků o žákovi. *„Je vhodné předkládat nejen klasifikaci, ale mít připraveny i své poznámky, žákovské výtvary, sociometrická měření a měření klimatu, ukázky zlepšení, podložené příklady atd.“* ... *„Informace by měly proudit plynule oběma směry, ne pouze čtyřikrát do roka, nárazově na třídní schůzce“* (Čapek, 2010, s. 26).

4.2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky pedagogické komunikace lze rozdělit na dvě skupiny. Tou první je skupina vychovávajícího, tedy učitele, a druhou je skupina vychovávaného, což je strana žáka. Linhartová (2001, s. 42) dodává, že počet účastníků má vliv na pedagogickou komunikaci, jelikož ovlivňuje nejen její průběh, ale i její výsledky. Dále autorka vysvětluje, že čím větší je počet účastníků v pedagogické komunikaci, tím se možnosti přímé sociální komunikace zužují. Naopak, při klesajícím počtu účastníků se dané možnosti rozšiřují.

Účastníci pedagogické komunikace mají různé komunikační schopnosti, pochází z rozdílných sociálních prostředí a jsou různého temperamentu. Obecně nelze říci, že by byl vytvořen ideální vzorec či návod, jak správně komunikovat s okolím. Každý komunikační proces je závislý na jednotlivých osobnostech účastníků pedagogické komunikace, jimiž jsou ve školním prostředí učitelé, žáci. Dále průběh komunikace závisí i na prostředí a době, kde se komunikační proces odehrává, na sociálním klimatu školy i třídy. Nemalý vliv má na komunikaci i vztahy účastníků pedagogické komunikace, které se však neustále vyvíjejí.

Za účastníky pedagogické komunikace lze považovat i rodiče žáků, kteří se výrazně podílejí na plnění stanovených cílů výchovně – vzdělávacího procesu.

4.2.3 Pravidla pedagogické komunikace

Sociální komunikace se řídí danými pravidly a z hlediska času se postupně vyvíjí. Ani pedagogická komunikace se tomuto procesu nevyhýbá a dochází v ní postupem času k určitému vývoji, je utvářena především školou a společností. Pedagogická komunikace se mění v závislosti na průběhu změn ve školství během školní reformy. V minulosti se učitelé zabývali především učivem a předáváním vědomostí, veškerá činnost byla řízena pedagogem. V dnešní době se výrazně mění pojetí výuky díky novým vyučovacími metodám. Na průběhu výuky se dnes výrazně podílí i žáci, to je velice podstatné, jelikož podílení se na výuce žáky učí se zapojovat do vyučovacího procesu a samostatně přemýšlet a rozvíjet vlastní myšlení, nikoli se pouze učit pojmy z paměti.

Nelešovská (2005, s. 30) charakterizuje pravidla pedagogické komunikace jako pojem, který zahrnuje více než jen klasický školní řád, který visí v každé třídě ve školách. Dodává, že ustanovená pravidla, podle nichž se komunikuje, značně ovlivňují pedagogickou komunikaci.

Linhartová (2001, s. 48) vysvětluje pravidla pedagogické komunikace jako „jisté normy, které usměrňují a řídí chování jedinců v procesu pedagogické komunikace“. Autorka dále upřesňuje, že do těchto pravidel se promítají obecná pravidla chování ve společnosti a pravidla, která stanovil školní řád konkrétního vzdělávacího zařízení.

Komunikace učitele s rodičem není vázána pravidly. Žádná pravidla dopředu nejsou jasně daná, proto je zapotřebí, aby obě strany při komunikaci braly na vědomí pravidla společenské komunikace. V některých situacích nemusí být toto snadné, obzvláště v těch případech, kdy je potřeba sdělit si vzájemně nepříjemné skutečnosti.

4.2.4 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Faktory, kterými může být pedagogická komunikace ovlivňována, lze rozdělit na několik skupin.

Vymětal (2008, s. 36) vysvětluje, že faktory ovlivňující proces komunikace můžeme rozdělit na individuální, sociální a situační. Do individuálních faktorů zařazuje osobní dispozice, kde záleží na vlastnostech, schopnostech, dovednostech a zkušenostech s uměním komunikovat. Další z individuálních faktorů je motivace aktérů ke komunikaci, jak chtějí předávat informace, přijímat je a pochopit. Zejmé-

na v pedagogické komunikaci záleží i na psychickém rozpoložení žáka, jeho rodičů či ostatních učitelů v závislosti na tom, komu pedagog informace předává.

Pedagogická komunikace je značně ovlivňována i sociálními faktory, do kterých Vymětal (2008, s. 36) zařazuje normy, které určují a regulují obsah komunikace. Jako příklad lze uvést normy, které stanovují, jak by měl vyučující komunikovat se svými žáky, ale i to, jak by měl žák mluvit se svým učitelem. Co se týká norem v komunikaci učitele a rodiče, nejsou pevné normy stanoveny. Zpravidla se vychází z norem společenských. Dalším sociálním aspektem jsou vztahy mezi aktéry komunikace, zejména zde záleží na autoritě a pozitivnímu přístupu ze strany učitele k žákům. Poslední částí sociálních faktorů je aktuální klima, které v konkrétním komunikačním procesu nastává. Může mít vliv pozitivní, ale i negativní.

Podle Vymětala (2008, s. 36) jsou poslední ovlivňující skupinou faktory situační. Mezi tyto faktory lze dle autora zařadit čas, ke kterému Linhartová (2001, s. 49) dodává, že reálný vyučovací čas bývá kratší než čas stanovený učebním plánem a učebními osnovami, nemalou roli zde zastupují i individuální zvláštnosti žáka. Komunikace učitele a rodiče žáka je značně ovlivněna i časovými možnostmi ze strany rodiče. Jako další ovlivňující faktor Vymětal (2008, s. 36) uvádí prostor, který ovlivňuje možnou vzdálenost mezi aktéry. Například i rozmístění žáků ve třídě, vzdálenost mezi učitelem a žákem, umístění žáka v prostoru může ovlivňovat jeho aktivitu a projevy chování. Vymětal (2008, s. 37) dodává, že dalším ovlivňujícím faktorem je médium, tedy člověk nebo technický prostředek, který sdělení zprostředkovává, ovlivňuje množství a kvalitu přenosu informací.

Linhartová (2001, s. 49) jako další ovlivňující faktory uvádí organizační formy vyučování, kde vysvětluje, že druh organizační formy a rozdělení žáků do skupin může mít poměrně značný vliv na účinnost pedagogické komunikace. Způsob organizace může mít značný vliv i v organizaci setkání učitele s rodiči, např. na třídních schůzkách.

4.3 Vztah rodiny a školy

Kvalitní vztah mezi školou a rodinou je důležitou součástí ve výchovně - vzdělávacím procesu. Čím kvalitnější je spolupráce rodiny a školy, tím je větší šance na úspěch při plnění výchovně - vzdělávacích cílů.

Rodina a její okolí jsou nejvlivnějším prostředím, ve kterém se žák od narození pohybuje. Toto prostředí je utváří důležité podmínky pro rozvoj dítěte a předá-

vá dítěti něco jedinečného, co mu nemůže dát ani škola. V rodinném prostředí se formují žákovy vlastnosti, získává zde i základní dovednosti a návyky, které mají v pozdějším věku vliv na úspěchy či neúspěchy žáka ve škole. Zároveň je dítě ovlivňováno postoji rodičů ke vzdělání, postojem ke spolupráci s učitelem i vlastnostmi rodičů. To vše má vliv na vztah dítěte k učiteli, ke škole, na žákův prospěch i jeho chování. Rodina je zároveň pro školu a pro učitele nejvýznamnějším zdrojem informací, pokud je cílem učitele porozumět dítěti, jeho chování, vyjadřování apod. Dřívější názor, že úlohou rodiny je vychovávat a úloha školy spočívá v tom, žáka vzdělávat je v dnešní době již téměř zapomenutý. V současnosti se klade důraz hlavně na spolupráci a kvalitní komunikaci mezi učitelem a rodiči žáků.

Vališová s Kasíkovou a Burešem (2011, s. 333) zdůrazňují, že spolupráce školy a rodiny je jedna s cest ke zvýšení efektivity v oblasti výchovy a vzdělávání žáků. Zároveň dodávají, že komunikace s rodiči je důležitou součástí učitelské profese.

Jak uvádí Čapek (2013, s. 13), většina škol uvádí, že jim na spolupráci s rodiči velice záleží, ale realita je jiná. Epstein hovoří o různých stupních komunikace a spolupráce rodičů se školou:

- „*Plnění základních rodičovských povinností.*
- *Komunikace škola-rodiče.*
- *Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy.*
- *Zapojení rodičů do domácí přípravy.*
- *Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy.*
- *Zapojení rodičů do školní komunity“* (Epstein, 1992 in Čapek, 2013, s. 13).

Mezi zásadní rysy českého tradičního modelu ve vztahu škola a rodina patří separace, selektivnost, úkolování a formálnost (Štech, 2000 in Čapek, 2013, s. 13).

Separace značí, že učitelé a rodiče dělí odlišné role a odpovědnost ve výchově dětí. Komunikace je v tomto případě pouze jednosměrná, a to od učitele k rodičům. Většinou jsou důvody setkání negativního charakteru, když se něco nedaří či se vyskytne problém, např. špatné výsledky žáka apod. Podle Štecha (in Čapek, 2013, s. 13) převládá selektivnost u žádoucího rodičovského zapojení, kdy se jedná o žádost o spolupráci většinou tehdy, považuje-li to škola či pedagog za nutné. Dále autor uvádí, že pod pojmem úkolování si lze představit nejčastější komunikaci ve vztahu mezi učitelem a rodičem. Vyučující zejména jednostranné nároky, žádosti či doporučení. Štech (in Čapek, 2013, s. 14) k tomuto problému dodává, že hlavní „*problém spočívá v tom, že uvedený požadavek je často formulován bez pochopení zvláštnosti a potřeb rodiny a toho, co jí chybí, aby mohla tento požadavek splnit úspěšně*“. Formálnost je dalším z rysů tradičního pojetí. Štech (in Čapek,

2013, s. 14) tvrdí, že školy navyšují množství oficiálních setkání, avšak stále nenastává změna na pasivní roli rodičů.

4.3.1 Historie vztahu školy a rodiny

Ve 20. století byl vztah školy a rodiny v našem prostředí rezervovaný. Cíle rodiny a školy se značně lišily a nebylo výjimkou, že se i často rozcházely. Rabušicová (et al., 2004, s. 143) uvádí, že po dlouhou dobu byly vztahy mezi školou a rodinou omezeny na jednosměrnou komunikaci, kdy šlo převážně o předávání učitelských rad rodičům. K většímu a častějšímu kontaktu docházelo jedině v těch případech, ve kterých bylo potřeba řešit nějaké problémy, ty se mohly týkat buď kázně, výsledků nebo i docházky. Konkrétní případy vycházely z postavení a povahy společnosti.

K nepatrným změnám došlo později v 70. a 80. letech. Ze strany školy byli rodiče vyzýváni, aby se do škol dostavovali častěji. Rabušicová (et al., 2004, s. 143) vysvětluje, že *„obvykle se tak dělo za účelem formálních diskuzí s rodiči o výsledcích jejich dětí a teprve postupně dostávali rodiče příležitost zapojovat se konstruktivně do učebních aktivit ve třídě, konzultovat s učiteli na neoficiální a přátelské bázi a celkově hrát odpovědnější roli ve vztahu ke školní výchově a vzdělávání dětí“*. Rodiče tak dostávali více příležitostí k zapojení se do aktivit, měli možnost konzultovat s učiteli žákův prospěch. Zároveň se více dostávali do role, která ovlivňovala vztah dětí ke škole a k vzdělávání. V těchto letech se propagovala nutnost spolupráce školy s rodiči žáků. V rámci této propagace byli učitelé nabádáni k návštěvám rodin svých žáků, což mělo vést k přiblížení se rodinám žáků a jejich podmínkám. O několik let později se však od tohoto rozhodnutí odstupuje a prohlašuje se, že zasahování rodičů do škol je nevhodné a narušuje vzdělávání. Přístup se opíral o názory, že školy plné odborníků jsou schopné se postarat o přípravu žáků a to v takovém rozsahu, že se veškerá výuka zvládla v době vyučování a rodiny nebyly prací obtěžovány doma.

Payne (in Rabušicová, et al., 2004, s. 143) uvádí, že v 90. letech se v řadě zemí obměňovala legislativa. Tyto změny upevnilly práva rodičů, kteří se následně mohli zapojit do rozhodování a školním dění nad rámec klasických konzultací o výsledcích svého dítěte. Představou legislativních změn byla vidina spolupráce rodičů a učitelů při organizaci vzdělávacího procesu, ve kterém by silné stránky obou stran mohly najít uplatnění, zároveň se kladl důraz na možné prosazení vlastních zájmů a odpovědnost za rozhodnutí. V 90. letech nastávají různé tlaky na zlepšení vztahů a posílení spolupráce rodičů se školou. Tyto tlaky se objevují především

ze strany státu. Pro tuto spolupráci bylo uváděno několik hlavních důvodů. „Patří mezi ně důraz na demokratické uspořádání vztahů, na zodpovědnost zúčastněných, na možnost výběru školy ze strany „Klienta – zákazníka“, na spolupráci jako východisko pro zlepšování vzdělávacích standardů, uchopení sociálních problémů, zvyšování rovnosti...“ (Rabušicová, et al., 2004, s. 143).

V dějinách škola nabývala na významu, jelikož se osvědčila jako socializační činitel. Škola postupně funkce patřící pouze rodině předefinovala nebo nahrazovala. Současně však byla rodina školou ovlivňována, proto se prostřednictvím školství prokázalo, jak je rodinné zázemí pro žáky významné. V současnosti, jak uvádí Payne (in Rabušicová, et al. 2004, s. 144) se jen výjimečně hovoří o rodičovském zapojení či o vztahu školy a rodiny, ale zmiňuje se tzv. partnerství mezi školou a rodinou.

Vztahy mezi školami a rodinami se neustále vyvíjí směrem, který vede k častějšímu zapojení rodiny do výchovně – vzdělávacího procesu. Podle Průchy (2009, s. 230) existují argumenty a důvody k zapojení rodičů do výchovně – vzdělávacího procesu. Mezi tyto důvody autor uvádí ustanovení rodičovských práv, které rodičům přidělují primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte. Jako další argument je podle autora přesvědčení, že rodiny činí takový signifikantní vliv na rozvíjení dítěte, že lze z jejich strany vhodně podporovat a posilovat efekty školního působení. Posledním autorovým důvodem je princip občanské participace v komunitních institucích.

4.3.2 Rodiče a jejich role ve vztahu ke škole

Rabušicová (et al., 2004, s. 33) uvádí, že můžeme rozdělit čtyři základní typy rolí, ve kterých mohou rodiče ve vztahu ke škole jednat. Jde o roli klientskou, partnerskou, občanskou a rodiče jako problému.

4.3.2.1 Rodiče jako zákazníci

Rabušicová (et al., 2004, s. 144) vysvětluje, že rodiče jako klienti lze brát i jako zákazníky. Dále autorka uvádí, že tento model rodičovské role vnáší dva možné způsoby pohledu. Prvním způsobem je pohled na učitele jako na odborníky. Škola slouží pro poskytování požadovaných služeb a pedagogové vědí nejlépe, jak vzdělávat žáky, jak získávat zákazníky a jak o ně nejlépe pečovat. Druhý pohled je zaměřený na rodiče, na které se pohlíží jako na odborníky výchovy vlastních dětí,

z čehož vyplývá, že rodiče sami nejlépe vědí, jako služby a přístup od školy mají požadovat.

Přístup ze strany školy je ovlivněn především dvěma podmínkami. První podmínka je vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a částečně na ochotě podrobit svou práci kritice a požadavkům ze strany rodičů. Zároveň je nutné na tyto požadavky reagovat, vycházet rodičům vstříc a také obájení své práce před rodiči svých žáků.

Od školy, tedy i od pedagoga, se očekává pravidelné informování rodičů o výsledcích žáků, zároveň je na učitele kladen důraz, aby vytvářel podmínky pro obousměrnou komunikaci.

4.3.2.2 Rodiče jako partneři

Pojem partnerství nabízí rovnoprávný vztah mezi školou a rodinou, z tohoto důvodu se na obě strany pohlíží jako na důležité aspekty v rozvoji dítěte. Rabušicová (et al., 2004, s. 145) vysvětluje, že pedagog v rámci tohoto pohledu potlačuje svoji odbornou roli a snaží se k rodičům a jejich pohledům přistupovat jako k obohacení své vlastní práce. Rodičovské sdělení je pro práci učitele velmi důležité, protože ačkoli nejsou rodiče odborníky, své dítě znají nejlépe, a proto mohou učiteli výrazně pomoci ve výchovně – vzdělávacím procesu. Bastiani (in Rabušicová, et al., 2004, s. 145) předkládá výčet několika prvků, které lze nalézt ve vzájemné spolupráci školy a rodičů. Mezi tyto prvky patří sdílení moci, odpovědnosti a vlastnictví, vzájemnost naslouchání na obou stranách, sdílení cílů založených na společných východiscích, závazek ke společným praktickým krokům směřujících ke společnému cíli.

V rámci partnerství školy a rodiny uvádí Epstein (in Rabušicová, et al., 2004, s. 146) šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou. Do těchto kategorií partnerství rodičů a školy patří povinnost rodiny podporovat dítě v učení do školy, komunikace mezi rodinou a školou, zapojení rodičů do života školy, zapojení rodiny do domácího učení dětí do školy, participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy, partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi.

Podle Rabušicové (et al., 2004, s. 147) je pro obě strany vznik partnerství náročný a jedná se o dlouhodobé, často i bolestivé, budování vzájemného vztahu. Autorka také dodává, že při snaze o zkvalitnění komunikace a zlepšení vztahů mezi školou a rodinou nesmí být opomenuty jak potřeby, tak i přání a zkušeností žáků a jejich rodin.

4.3.2.3 Rodiče jako občané

Vztah rodiče ke škole jako občana je tradičně definován jako vztah mezi občanem a státní institucí, kde rodiče mají svá práva o své odpovědnosti vůči škole. Jak uvádí Rabušicová (et al., 2004, s. 147), zde je také potřeba rozlišovat individuální a kolektivní práva rodičů.

Uplatnění práv je podmíněno aktivitou rodičů. Důraz se proto klade nejen na podmínky legislativní, ale také hlavně ke stavu občanské společnosti v konkrétních zemích.

Rabušicová (et al., 2004, s. 148) tvrdí, že občanský přístup v roli rodičů ve vztahu ke škole má velké množství možných silných stránek, zároveň však v sobě nese spoustu stránek slabších. Občanský princip je nejméně utvářen do podoby podmínek ve vztahu spolupráce školy a rodiny.

4.3.2.4 Rodiče jako problém

Role rodiče jako problému vyjadřuje definici jakéhosi problému. Zejména tato role nastává tehdy, nemá-li rodič zájem o výchovu svého dítěte, pochybuje o kvalitě vyučování a učitelů apod.

Podle Šed'ové (in Rabušicová, 2004, s. 40) rodiče v této roli lze rozdělit na několik podskupin. První skupinou jsou rodiče „nezávislí“, kteří kontakt se školou nevyhledávají, informace získávají spíše zprostředkovaně. Hodnoty rodičů z této podskupiny a hodnoty školy se mohou lišit, proto rodiče nemají potřebu se školou často komunikovat. Vliv rodiny považují v životě žáka za významnější než vliv školy. Další skupinkou jsou tzv. rodiče „špatní“, kteří nezvládají výchovu dětí, komunikují s nimi jen při problémech a nemají snahu své děti podpořit na cestě k lepším výsledkům. Další podskupinou jsou rodiče „snaživí“, kteří nenechají dítě, aby se snažilo samo, jejich pomoc je přehnaná, v některých případech mohou za dítě psát i domácí úkoly. Tato skupinka rodičů se snaží se školou komunikovat kvůli sebe-menšímu detailu a škola i učitelé je většinou vnímají negativně, jelikož jim přehnaně zasahují do jejich práce a tím narušují průběh i konečné výsledky jejich úsilí.

4.3.3 Vztahy učitelů a rodičů

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 11) nejsou v pedagogickém prostředí běžné osobní vztahy, spíše se zde vyskytují vztahy neosobní a rezervované.

V těchto vztazích se potkávají zástupci rolí společenských skupin, které se ve školství mohou zapojovat, jsou to vztahy učitel – žák, učitel – rodič, ředitel – učitel.

Rabušicová (2004, s. 11) definuje čtyři základní modely vztahů mezi školou a rodinou žáka.

4.3.3.1 Kompenzační model

Tento model pohlíží na rodinu žáka jako na skupinu, která spolupracuje se školou jak ve výchově, tak i ve vzdělávání. Hlavním úkolem školy je v tomto případě určit postup pro lepší výsledky žáků. Rabušicová (2004, s. 11-12) dodává, že tento model dominoval v 60. a 70. letech.

V tomto konceptu byla představa, že ne každá skupina rodičů má dostatečné možnosti k podpoře rozvoje svých dětí. Rodičům, kteří nemají možnost podporovat své děti, musí pomoci škola nebo jiné instituce.

4.3.3.2 Konsensuální model

V konsensuálním modelu se klade značný důraz na informovanost rodičů, většinou jde o jednosměrné sdělování informací. Na školu i na rodinu je pohlíženo jako na sobě rovné skupiny, dochází k vymazání rozdílu v dělení vzdělávání na školní a domácí výchovu. Rabušicová (2004, s. 12) vysvětluje, že pedagogové jsou směřováni ke komunikaci s rodiči, zejména za účelem získání informací pro práci s odlišnými kulturními a sociálními skupinami žáků, což mělo vést k úspěšnému provázání učení ve škole a učení doma. Konsensuální model byl propagován v 70. a 80. letech.

4.3.3.3 Participační model

V participačním modelu je na rodiče pohlíženo jako na aktivní účastníky, jejichž hlavní rolí ve výchovně – vzdělávacím procesu je rozhodovat. Dále jsou rodiče schopní podpory svých dětí ve vzdělávání. Důraz na rodinu jako na výchovnou instituci se vytrácí při porovnání s ostatními socializačními institucemi, úkol rodiny tedy přechází na školu. Rabušicová (2004, s. 12) uvádí, že participační model měl největší uplatnění v 80. a 90. letech.

4.3.3.4 Model sdílené odpovědnosti

Model sdílené odpovědnosti je probírán v současné době a v rámci tohoto modelu se na podíl rodičů v rozhodování klade veliký důraz. Tento model upozorňuje na sdílenou odpovědnost školy i rodiny za výsledky konkrétních rozhodnutí. Rabušicová (2004, s. 12) objasňuje cíl tohoto modelu jako zaujmutí a zapojení rodičů do aktivit, které budou mít prospěch hlavně pro jejich ratolesti. Autorka dodává, že model sdílené odpovědnosti bývá často kritizován z důvodu možného rozdělení odpovědnosti, který pramení z vzrůstajícího individualismu a fragmentace.

4.3.4 Komunikace mezi školou a rodinou

Komunikace mezi učitelem a rodičem má za cíl dosažení školního úspěchu dětí. Je nutné, aby tato komunikace byla kvalitní a tím měla dobrý vliv na vzdělávání a rozvoj žáků.

Feřtek (2011, s. 6) uvádí, že až tři čtvrtiny rodičů zastávají názor, že komunikaci by měla začít škola, která je zároveň ta, kdo by měl určit pravidla vzájemné komunikace. Čapek (2013, s. 27) však vysvětluje, že spolupráce mezi školou a rodinou není důležitá pouze pro splnění výchovně – vzdělávacích cílů, ale potřebná i pro školu samotnou. „*Pokud škola dlouhodobě ukazuje vysokou úroveň spolupráce s rodiči a komunikace s nimi, je to pro ni ta nejlepší propagace a investice do budoucnosti*“ (Čapek, 2013, s. 27 - 28).

Mezi rozdělení komunikace učitelů a rodičů žáků lze vybrat tři nejdůležitější. Komunikaci mezi učitelem a rodičem dělíme buď na přímou či nepřímou, osobní a neosobní, formální a neformální komunikaci.

4.3.4.1 Základní pravidla komunikace učitelů a rodičů žáků

Pedagogové by si pro komunikaci s rodiči měli předem stanovit určitá pravidla, aby během výměny informací nedocházelo k nedorozumění a aby rodiče při předávání podávané informace pochopili, jaké sdělení nese. Čapek (2013, s. 141) shrnul základní pravidla, která by měla platit při každém druhu komunikace mezi učitelem a rodičem žáka. Tyto základní pravidla jsou shrnuta do několika bodů:

- Vyučující dbá na to, aby mu rodiče žáka rozuměli a správně pochopili podávané informace,

- Při komunikaci učitel volí věty kratší, během předávání sdělení se pedagog stále ujišťuje, zdali rodiče vše chápou, popř. jim informaci vysvětlí,
- Vyučující by se měl během komunikace s rodiči vyhnout jak cizím slovům, tak odborným termínům,
- Pedagog by měl k rodičům mluvit jednoznačně a konkrétně, měl by sdělovat informace zaměřené přímo na daný problém. Neměl by uhýbat, lhát, dále se učitel nevymlouvá a nemlží,
- V komunikaci s rodiči se vyučující vynechává přehnané emoce a měl by se vyhnout expresivním výrazům,
- Dalším pravidlem v komunikaci učitele a rodiče žáka je nevěnovat pozornost extrémům a nepřehánět, předávání informací má probíhat poklidně a bez zveličování problému,
- Při komunikaci je také nutné, aby nechal vyučující rodičům prostor pro otázky rodičů, doplnění poznámek ze strany rodičů.

Čapek (2013, s. 142) uvádí, že pro úspěšné navázání kontaktu mezi pedagogem a rodičem je nutné se zaměřit mimo jiné i na možné vlivy v komunikaci.

Komunikaci může značně ovlivňovat místo rozhovoru, při výběru tohoto místa by se měl pedagog zaměřit na minimalizaci rušivých vnějších vlivů.

Ovlivnění může nastat i kvůli časovým možnostem rodiče, proto vyučující čas schůzky plně přizpůsobuje časovým možnostem rodiče žáka. Při vlivu času na komunikaci je také nutné brát na vědomí přiměřenou délku rozhovoru, který se zbytečně neprodluhuje opakováním již vyřčených věcí, zároveň však učitel dbá na správné podání informací, jelikož strohé vyjmenování argumentů není vždy vhodné a přínosné.

Vyučující při komunikaci s rodičem dbá z hlediska verbální komunikace na srozumitelnou artikulaci, volí přiměřené tempo řeči a intonaci hlasu. Učitel se také vyhýbá poučujícím poznámkám, sarkasmu nebo ironii.

Další složkou, která ovlivňuje komunikaci učitele a rodiče je podle Čapka (2013, s. 142) neverbální komunikace, kdy by správná gestikulace měla projevovat otevřenost, ochotu a upřímnost. Pedagog by se měl zaměřit i na neverbální komunikaci ze strany rodičů, protože z řeči těla je možné mnohé vyčíst.

4.3.4.2 Typy komunikace učitelů a rodičů

Podle Lacy (2011, s. 169) existují tři druhy dělení komunikace s rodiči. Prvním druhem je dělení komunikace na přímou a nepřímou, další dělení komunikace je na jednostrannou, která zpravidla probíhá pouze ze strany učitele, a dvoustrannou

komunikaci, která nastává v případě zpětné vazby. Posledním dělením podle autora je komunikace dyadická a skupinová, kdy probíhá mezi dvěma účastníky a druhý typ lze popsat jako komunikaci masovou.

Přímá komunikace je důležitá zejména v tom, že komunikujícími jsou zástupci obou stran, učitel a rodič. Do přímé komunikace patří osobní setkání, telefonní hovor, e-mail apod.

V nepřímé komunikaci je nejdůležitější role prostředníka, kterým je samotný žák. Strana školy i rodiny jsou v denním kontaktu právě díky prostřednictvím dítěte, proto je obsah v nepřímé komunikaci obsáhlý. Valentová (2013, s. 197) uvádí, že je dobré nepřímou komunikaci ošetřit konkrétními pravidly a uvažovat o ní. Dále autorka dodává, že tato opatření napomáhají spolupráci rodičů při plnění požadavků učitele.

Podle Valentové (2013, s. 198) je přímé osobní setkání nejcelistvějším aktem v komunikaci. Osobní komunikace obsahuje verbální i neverbální projevy, je zde tedy předpoklad kvalitního porozumění obou stran. Aktéři komunikace spolu komunikují, naslouchají si a reagují na sebe.

Při neosobní komunikaci je rodina a škola spojována prostřednictvím forem komunikací s delším časovým intervalem. Do této kategorie lze zařadit vzkazy písemnou formou (např. žákovská knížka), e-mail, v současné době lze využít i sociálních sítí. Valentová (2013, s. 199-200) uvádí, že výhodou neosobní komunikace může být časová úspora, kdy není nutné se dostavit na osobní schůzku, rychlost předání zprávy a možnost kontaktovat více rodičů najednou. Nevýhodou je však nedostatečné množství neverbálních projevů a tím může dojít k nesprávnému pochopení sdělení.

Při dělení komunikace na formální a neformální je nutné zmínit, že tyto druhy komunikace jsou aplikovatelné na přímé kontakty, ať už se jedná o kontakt osobní či neosobní. Formální komunikaci upravují nastavené postupy. Formální povahu mají veškeré typy osobní komunikace, které jsou ovlivňovány všeobecně přijímanými pravidly sociální komunikace.

Situace v komunikaci, které nejsou zcela nebo částečně připraveny, lze nazvat komunikací neformální. Neformální komunikace nepodléhá pevnému rámci zásad, kterými by se mělo setkání řídit. Je zde ale možný vznik případného nedorozumění, jelikož se v neformální komunikaci může vyskytnout nejistota právě kvůli nevyhraněným pravidlům. Valentová (2013, s. 201-202) doporučuje, aby se pro setkání učitele s rodiči stanovila alespoň základní pravidla. Měla by se určit pravidla právě z toho důvodu, že vyučující díky své profesi zvládají situace, při kterých může

dojít k nedorozumění, lépe než někteří rodiče, kteří nemusí být vždy zcela seznámeni s nejasnými pravidly neformálního setkání v důsledku odlišností, ať už kulturních či sociálních.

4.3.4.3 Formy komunikace učitelů a rodičů žáků

4.3.4.3.1 Dny otevřených dveří

Jak uvádí Čapek (2013, 30), dny otevřených dveří slouží především pro prezentaci školy. Střední školy pořádají zpravidla několik takových dnů ročně, aby měli potencionální noví žáci možnost se seznámit se školním prostředím, prohlédnout si prostory a zázemí školy, informovali se o studijních oborech, které jsou na dané škole nabízeny. Kaiser (in Čapek, 2013, s. 30) vysvětluje, že dny otevřených dveří na školách mohou být chápány jako hra na dokonalou školu. Čapek (2013, s. 30) dodává, že je dobré, když školy vědí, jak by měly fungovat a špatné na tom je, že to tak není stále.

4.3.4.3.2 Účast rodičů na školních akcích

Škola pořádá pro rodiče několik druhů akcí, na kterých se mohou rodiče nejen zúčastnit, ale také podílet na jejich přípravách. Mezi tradiční akce, které škola pro rodiče pořádá, patří koncerty a vystoupení. Čapek (2013, s. 30) dodává, že běžně jsou tyto akce pořádány i formou slavnostních akademií. Tato forma komunikace rodičům prezentuje zejména schopnost učitelů pracovat se všemi dětmi ve škole, ne pouze s těmi, kteří mají osvojenou nějakou dovednost, např. ze Základní umělecké školy.

Populární je zejména v posledních letech návštěva dílen, ve kterých se realizují různé výrobky a zajímavé ruční práce. Čapek (2013, s. 31) vysvětluje, že dílny mohou být realizovány společně s dětmi. Které se pořádají během vyučování, ale i samostatně pro rodiče žáků.

Čapek (2013, s. 31) zmiňuje, že pořádání každoročních akademií pro zapojení rodičů do školy nestačí. Akademii autor považuje pouze za dobrý začátek. Jako další formy lze uvést sportovní dny, vánoční a velikonoční trhy, burzy. Nelze opomenout ani školní projektové a tematické dny. Čapek (2013, s. 31) dodává, že na tyto akce je třeba se řádně připravit a vše rozplánovat. Také autor uvádí, že zpočátku nebude účast vysoká, ale postupem času se počet účastníků zvýší a pedagogy bude motivovat pozornost od veřejnosti.

4.3.4.3.3 Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou podle Čapka (2013, s. 88) pravděpodobně nejdůležitější interakcí, která mezi školou a rodiči probíhá. Třídní schůzky jsou dopředu plánovaná setkání učitele s rodiči. Zpravidla jsou organizované v učebně, kde se hromadně rodiče s třídním učitelem sejdou. Na třídních schůzkách se většinou přítomní zaměřují na problematiku výuky, prospěch žáků, chování žáků či školních záležitostí. Pokud se učitel i rodič shodnou, mohou se třídních schůzek zúčastnit i samotní žáci. Rampouchová (in Čapek, 2013, s. 90) dodává, že většina učitelů účast žáka na třídních schůzkách zamítá. Podle autorky má však tato organizace třídních schůzek několik výhod. Hlavní výhodou je ocenění ze strany zejména dospívajících žáků, když rodiče s učitelem nejednají „za jejich zády“ a také to, že se žáci za své přítomnosti na třídních schůzkách mohou k danému problému vyjádřit, podat vysvětlení nebo říct svůj názor.

Čapek (2013, s. 88) tvrdí, že třídní schůzku by učitelé neměli pokládat za pouhou formu předávání informací, ale měla by se stát místem, kde bez obav říká své názory nebo i stížnosti. Autor dodává, že *„třídní schůzka je „ukázka života školy, demonstrace vzdělávací filozofie školy, předvedení výukových prostředků, prezentace odborného pohledu na třídu jako celek a na každého žáka jako jedinečnou individualitu“* (Čapek, 2013, s. 88).

Na organizaci třídních schůzek se podílí nejen třídní učitelé, ale i ostatní učitelé na škole. Při třídních schůzkách je vyžadována přítomnost ostatních učitelů, kteří dané žáky vyučují. Předpokládá se, že rodiče mají o vzdělávání svých dětí zájem a mohou konkrétní situaci v daném předmětu probrat přímo s pedagogem, který předmět vyučuje. Důležitou roli zde hrají i žáci, kteří slouží většinou jako prostředek k pozvání rodičů na třídní schůzky. Žáci se na organizaci mohou podílet i kreativním způsobem, kdy chtějí rodičům třídní schůzky zpříjemnit a konkrétní učebnu mohou různě vyzdobit.

Při organizaci třídních schůzek může být kritizována hlavně časová dotace, zaměřenost na předání informací od učitele rodičům, nerovná komunikace, která nastává v tom případě, stojí-li vyučující před rodiči sedícími v lavicích. Také je zde negativně hodnoceno právě zaměření třídních schůzek, jejichž cílem je převážně podání informací o prospěchu a hodnocení žáků, což není vždy všem zástupcům rodin příjemné. Často se na těchto schůzkách řeší i problémy žáků obecně a před ostatními rodiči, což některým jednotlivcům z rodičů může připadat nevhodné. Rabušicová (et al., 2004, s. 75) uvádí, že třídní schůzky jsou dělené na dvě části. V první části vyučující zastupuje školu a předává skupině rodičů informace,

keré se týkají všech přítomných. V druhé části jsou rodiče většinou informováni o chování a prospěchu žáků a tato část většinou probíhá formou individuálních pohovorů.

Příprava a volba vhodného času třídních schůzek spočívá na vedení školy ve spolupráci s učiteli. Při tomto plánování musí organizátoři třídních schůzek dbát na časové možnosti rodičů žáků, ať už jde o jednotlivé dny v týdnu či denní hodiny s ohledem na pracovní dobu rodičů žáků. Dalším důležitým faktorem pro konání třídních schůzek je stanovení četnosti těchto schůzek ve školním roce. Počet třídních schůzek se odvíjí od potřeb jak školy, tak i rodičů žáků.

Důležitým aspektem pro uskutečnění třídních schůzek je příprava prostor a prostředí. Nejedná se zde pouze o úpravu učebny a přípravu příjemného prostředí. Je třeba uzpůsobit i uspořádání třídy, aby mohlo být předání informací dostatečně účinné. Jedná se zde o rozmístění lavic, o vzdálenost učitele od rodičů apod.

Třídní schůzky mohou být značně ovlivněny vedením školy, a to nejen při výběru učebny, ve které se budou třídní schůzky konat. Důležitou částí, která může být ovlivněna vedením školy, je zvolený typ organizace třídních schůzek, před třídními schůzkami bývá zpravidla realizována pedagogická schůze, na které si jejich organizátoři upřesňují, jak budou konkrétní třídní schůzky probíhat a jaký je jejich cíl.

Dalším možným ovlivňujícím faktorem třídních schůzek jsou rodiče žáků. Ra-
bušicová (et al., 2004, s. 10) tvrdí, že snaha a přání spolupráce rodičů se školou vyplývá z individuálně definovaných očekávání vůči škole. Rodiče se ve většině případů nepodílí na organizaci třídních schůzek přímo. K nepřímému ovlivnění dochází většinou v případech, že je např. nízká účast rodičů na třídních schůzkách a proto je nutné se po realizaci těchto schůzek zamyslet, zdali by nebylo vhodné změnit organizaci a průběh třídních schůzek. Třídní učitel by měl vyžadovat od rodičů zpětnou vazbu, přijmout jejich připomínky a zvážit možnou úpravu třídních schůzek.

Čapek (2013, s. 91) zdůrazňuje, že dovednosti učitele pro vedení a řízení třídních schůzek úplně schází, přestože právě tyto dovednosti ukazují obraz nejrozličnějších kompetencí učitele.

4.3.4.3.4 Konzultační hodiny

Učitelé využívají ke sdělení informací o žákovi i formu pravidelných konzultačních hodin, kterých se rodiče mohou zúčastnit i během školního roku. Většina

konzultačních hodin je plánována pravidelně a je stanovený určený čas, kdy rodiče nemusí mít obavy, že by učitele nezastihli. Při vytváření konzultačních hodin musí pedagog dbát na časové možnosti žáka.

Na základě svého výzkumu Čapek (2013, s. 110) zmiňuje, že konzultační schůzky jsou z obou stran, jak učitelů, tak i rodičů žáků, oblíbenější než třídní schůzky. Čapek (2013, s. 110) se domnívá, že je to z důvodu snazší komunikační situace, pedagog se cítí ve výhodě, jelikož se zaměřuje na jednoho žáka a nepromlouvá tak k většímu počtu rodičů.

Konzultační hodiny mohou být organizovány také v rámci třídních schůzek. Tato forma je využívána i z toho důvodu, že při třídních schůzkách se nejdříve v učebně rodiče informují o obecných věcech týkajících se jejich dětí, a poté mohou jednotlivé učitele navštívit osobně. Hlavní výhodou je individuálnější přístup než na hromadných třídních schůzkách. Při tomto způsobu organizace však může nastat problém, kdy u jednoho vyučujícího můžou vzniknout fronty a někteří rodiče nemají dostatek času na to, aby vyčkali na osobní rozhovor s daným vyučujícím. I z tohoto důvodu by měl vyučující volit přiměřený čas pravidelných konzultačních hodin během školního roku. Čapek (2013, s. 110) k nevýhodám konzultačních hodin dodává, že tyto hodiny nevytváří důležité dobré vztahy mezi rodiči navzájem, nenapomáhá růstu školního společenství ani pocitu sounáležitosti, jelikož se větší na rodičů na konzultačních hodinách nepotká.

4.3.4.3.5 Žákovské knížky

Mezi tradiční prostředky komunikace učitele s rodiči žáků patří také žákovské knížky, ty mají ale tu nevýhodu, že v nich není mnoho prostoru pro vzájemnou komunikaci. Viktorová se Smetáčkovou (2014, s. 29) vysvětlují, že klasickou žákovskou knížku tvoří jediný dokument obsahující nezbytné údaje a kombinuje různé typy zápisů. Dále autorky uvádí, že žákovská knížka může detailně pracovat s některými položkami, hlavně s hodnocením, ke kterému žákovská knížka obsahuje dílčí zápisy a shrnující hodnocení na měsíc a čtvrtletí.

V žákovské knížce se jedná většinou o jednostranný přenos informací. Čapek (2015, s. 512) toto tvrzení potvrzuje a dodává, že učitelé berou často žákovské knížky jako jakýsi závazek a tím značně ovlivňují žákovo známkování. Dále autor dodává, že známky v žákovské knížce by měly rodičům dávat obraz o prospěchu žáka v daném předmětu. Dále se Čapek (2015, s. 512) domnívá, že pokud učitel pokládá žáka za „čtyřkaře“, bez váhání dál žáka takto známkuje a zapisuje tytéž známky do jeho žákovské knížky. Tento přístup může žáka demotivovat, jelikož jej

má vyučující zařazeného do jisté kategorie. Čapek (2015, s. 512) dále k zápisům do žákovské knížky vysvětluje, že by měly být pestré a musí být mezi nimi převaha pozitivních sdělení. Žákovskou knížku nelze brát jako prostředek pro sdělení záporných informací rodičům, ale musí být dalším způsobem, jak žákům představit vzdělávání jako zábavnou a zajímavou činnost.

Viktorová a Smetáčková (2014, s. 30) přibližují i žákovské knížky alternativní. Ty pracují na stejném principu jako žákovské knížky klasické, mají stejné funkce, avšak alternativní knížka je řeší novým způsobem. Struktura i grafická stránka žákovských alternativních knížek je většinou poupravena podle požadavků školy. Zároveň ve většině případů celá škola používá stejný typ upravených žákovských knížek. „*Alternativní ŽK často používají kombinace různých typů hodnocení – většinou nechybí slovní hodnocení učitele i sebehodnocení dětí*“ (Viktorová, Smetáčková, 2014, s. 30).

Elektronická žákovská knížka je dalším typem žákovských knížek. Viktorová a Smetáčková (2014, s. 31) dodávají, že pokud škola používá tuto formu žákovských knížek, většinou využívá i další z elektronických dokumentů, např. elektronická třídní kniha. Autorky dále uvádějí, že je vhodné kombinovat elektronickou žákovskou knížku s tištěným materiálem, zejména z následujících důvodů: 1) k mnoha informacím školy vyžadují připojit vlastnoruční podpis rodičů, 2) organizace zápisu zpráv do elektronické ŽK je náročná, pro aktuálnost by se měl zápis provádět každý den, 3) žákovská knížka má i funkci disciplinární, kdy při jejím odebrání se žáci ukáznou. U elektronické žákovské knížky je tento efekt výrazně slabší.

4.3.4.3.6 Další formy pedagogické komunikace

Existuje několik dalších forem, které může pedagog využít při spolupráci s rodiči svých žáků. Čapek (2013, s. 32-36) mezi formy spolupráce školy a rodiny řadí např. rodiče na pozici vedoucího kroužků a volnočasových aktivit, návštěvu rodiče ve vyučování, rodiče jako pomocníka při pořádání exkurzí a výletů, rodiče ve školní radě apod. Mezi méně obvyklé formy spolupráce školy a rodiny Čapek (2013, s. 62) uvádí rodičovský koutek, společnou četbu, pomáhající rodiče, návštěvu učitele v rodině žáka apod.

V současnosti jsou značně využívány i komunikace prostřednictvím moderních technologií. Mezi ně patří telefon, s nímž souvisí i textové zprávy, které lze využít při nutném rychlém kontaktu mezi učitelem a rodičem. Pomocí mobilního telefonu lze zaslat i omluvenku z vyučování.

K moderním formám komunikace řadíme e-mail a informace získávané z webových stránek školy. Hlavní výhoda tohoto druhu komunikace spočívá v tom, že lze komunikovat téměř odkudkoli, komunikace je rychlá a v případě emailových zpráv je možné si komunikaci uchovat a v případě potřeby dohledat. Ačkoli se zdá moderní komunikace bez větších chyb, jsou zde možná různá úskalí. Problém může nastat, nemá-li jedna strana z komunikujících přístup k internetu, určitou překážkou mohou být i nedostatky v oblasti v práci s technikou, např. u počítače, mobilního telefonu. Užívání těchto forem může komunikaci urychlit, ale je zde i riziko, že vzniknou sociální nerovnosti či k omezení v informovanosti rodičů. Také je zde určité riziko nedůvěryhodnosti, protože v oblasti zasílání emailů či textových zpráv zde není stoprocentní jistota, zdali je zpráva skutečně odeslána rodičem či samotným žákem z účtu rodiče, proto je nezbytné, aby pedagog trval na dodatečném písemném vysvětlení (u omluvenek apod.).

Ke komunikaci s rodiči však může učitel využít i příležitosti, do kterých můžeme zařadit nejrůznější kulturní akce, jako jsou besídky, akademie, vánoční či velikonoční trhy, apod. Lze sem zařadit i exkurze či školní výlety. Tyto akce jsou spíše příležitostmi k neformální komunikaci, a proto pro ně nejsou stanovena konkrétní pravidla. Z tohoto důvodu na tyto příležitosti mohou někteří pohlížet jako na problém. Jako další nevýhodou může být i nepřilíš hojný výskyt těchto událostí. Ačkoli některé školy zavádí tyto akce tradičně, převážně jde pouze o doplňující příležitost pro komunikaci či sdělení méně důležitých informací.

5 Praktická část a výsledky práce

5.1 Průzkumné šetření

Při zpracování bakalářské práce bylo nutné oslovit větší počet respondentů, aby byl získán co nejširší náhled na problematiku komunikace ze strany třídních učitelů a rodičů žáků, výsledky z průzkumu srovnány a na základě odpovědí třídních učitelů a rodičů žáků mohlo být vypracované konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi. Z tohoto důvodu byla pro průzkumné šetření vybrána dotazníková metoda. Ferjenčík (2000, s. 183) vysvětluje, že pokud potřebujeme shodné otázky zadat velkému počtu respondentů, je výhodnější otázky zadat najednou v jednom souboru. Podle Jandourka (2008, s. 45) je dotazník „*formulář určený respondentovi, tedy osobě dotazované během výzkumu dotazníkem*“.

Dotazník byl vytvořen ve dvou verzích. Dotazníky byly vytvořeny na základě prostudování odborné literatury pro účely předkládané bakalářské práce. První verze dotazníku byla určena pro třídní učitele, kdy zjišťovala podrobnosti o komunikaci ze strany třídních učitelů směrem k rodičům žáků, zaměřovala se také na organizaci třídních schůzek a případná doporučení ze strany vedení škol. Otázky v druhé verzi dotazníku byly směřovány směrem k rodičům. Tyto otázky se zaměřovaly především na komunikaci třídního učitele a rodičů žáků z pohledu rodičů, kdy zkoumaly náhled rodičů na organizaci třídních schůzek, spokojenost rodičů s komunikací s třídními učiteli, a způsoby komunikace mezi rodiči a třídními učiteli.

Průzkumné šetření bylo prováděno celkem na 5 středních školách technického zaměření. Tyto školy jsem zvolila na základě své osobní zkušenosti v roli studentky a budoucí osobní profílance.

5.1.1 Charakteristika průzkumného vzorku

Třídní učitelé z vybraných středních škol byli kontaktováni e-mailem a na základě dohody jim byly dotazníky předány osobně. Dotazník pro třídní učitele vyplnilo 56 respondentů, z toho 57 % mužů (n=32) a 43 % žen (n=24). Nejvíce respondentů mělo praxi delší než 15 let (34 %), dále byla délka praxe respondentů v rozmezí 5 až 10 let (32 %), 10 až 15 let (20 %) a praxi do 5 let mělo 14 % dotazovaných. Dotazník byl nejčastěji vyplněn třídními učiteli ve věkovém rozmezí

40 až 50 let (41 %), dále odpovídali respondenti ve věku 30 až 40 let (27 %), 50 až 60 let (21 %), do 30 let (11 %).

Tab. 1 Délka praxe

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
nad 15 let	19	34
5 - 10 let	18	32
10 - 15 let	11	20
0 - 5 let	8	14

Tab. 2 Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Muž	32	57
Žena	24	43

Tab. 3 Věk respondentů

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
40 - 50 let	23	41
30 - 40 let	15	27
50 - 60 let	12	21
do 30 let	6	11
nad 60 let	0	0

Rodiče žáků z vybraných středních škol byli po dohodě osloveni třídními učiteli, kteří jim předali dotazník k bakalářské práci. Dotazník pro rodiče zodpovědělo 54 dotazovaných. Respondenti byli zastoupeni 70 % žen a 30 % mužů. Nejvíce respondentů bylo ve věku mezi 40 a 50 lety (39 %), dále odpovídali rodiče ve věku od 30 do 40 let (35 %), 50 až 60 let (19 %) a ve věku 60 a více let bylo 7 % dotazovaných. Respondenti také doplňovali prospěch svého dítěte, aby bylo možné porovnat míru komunikace v závislosti na prospěchu žáka. V průzkumném šetření bylo zjištěno, že nejčastější průměr dítěte odpovídajících rodičů (33 %) byl mezi 2 až 2,5. Dalším nejčastějším zmíněným průměrem byl 2,5 až 3. Průměr 3 – 3,5 vybralo 17 % dotazovaných. Celkem 13 % respondentů uvedlo, že jejich dítě má školní průměr mezi 1,5 a 2. Průměr 1 – 1,5 zvolilo 11 % oslovených rodičů. Odpověď 3,5 – 4 nezvolil žádný z dotazovaných.

Tab. 4 Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Žena	38	70
Muž	16	30

Tab. 5 Věk respondentů

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
40 - 50 let	21	39
30 - 40 let	19	35
50 - 60 let	10	19
nad 60 let	4	7

Tab. 6 Prospěch dítěte

	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
2 - 2,5	18	33
2,5 - 3	14	26
3 - 3,5	9	17
1,5 - 2	7	13
1 - 1,5	6	11
3,5 - 4	0	0

5.2 Vyhodnocení dotazníků

Dotazník vyplňovali třídní učitelé a rodiče žáků z 5 středních škol na Vysočině. Osloveny byly školy ve Žďáře nad Sázavou, Nového Města na Moravě, Havlíčkova Brodu a Jihlavy. Celkem dotazníky vyplnilo 56 třídních učitelů a 54 rodičů.

5.2.1 Vyhodnocení dotazníků pro třídní učitele

1) Který z rodičů Vašich žáků s Vámi nejčastěji komunikuje?

Z průzkumu vyplývá, že s třídními učiteli nejčastěji komunikují matky žáků, uvedlo to 79 % respondentů. 21 % dotazovaných se shoduje na tom, že nelze rozlišit, zdali s nimi komunikují více otcové či matky žáků, jelikož komunikace ze strany obou rodičů je vyrovnaná. Odpovědi otcové a jiný příbuzný nezvolil žádný z dotazovaných třídních učitelů.

Tab. 7 Komunikace rodičů a třídních učitelů

Otázka č. 1	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Matka	44	79
Nelze určit	12	21
Otec	0	0
Jiný příbuzný	0	0

2) Jaká forma komunikace s rodiči žáků je podle Vás obecně nejefektivnější?

Ze získaných odpovědí vyplývá, že podle třídních učitelů jsou nejefektivnější formou komunikace třídní schůzky, takto odpovědělo 45 % respondentů. Další nejefektivnější formou komunikace byly zvoleny konzultační hodiny, které označilo 27 % respondentů. 12 % dotazovaných jako nejúčinnější komunikaci zvolilo telefonní hovor. Další možností byla zvolena komunikace e-mailem, kterou vybralo 9 % dotazovaných třídních učitelů. 7 % respondentů považuje za nejefektivnější komunikaci s rodiči známkování přes internet. Žákovskou knížku, vzkaz po žákovi a jinou možnost nezvolil žádný z dotazovaných respondentů.

Tab. 8 Nejefektivnější forma komunikace

Otázka č. 2	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Třídní schůzky	25	45
Konzultační hodiny	15	27
Telefonní hovor	7	12
Žákovská knížka	0	0
E-mail	5	9
Známkování přes internet	4	7
Vzkaz po žákovi	0	0
Jiné	0	0

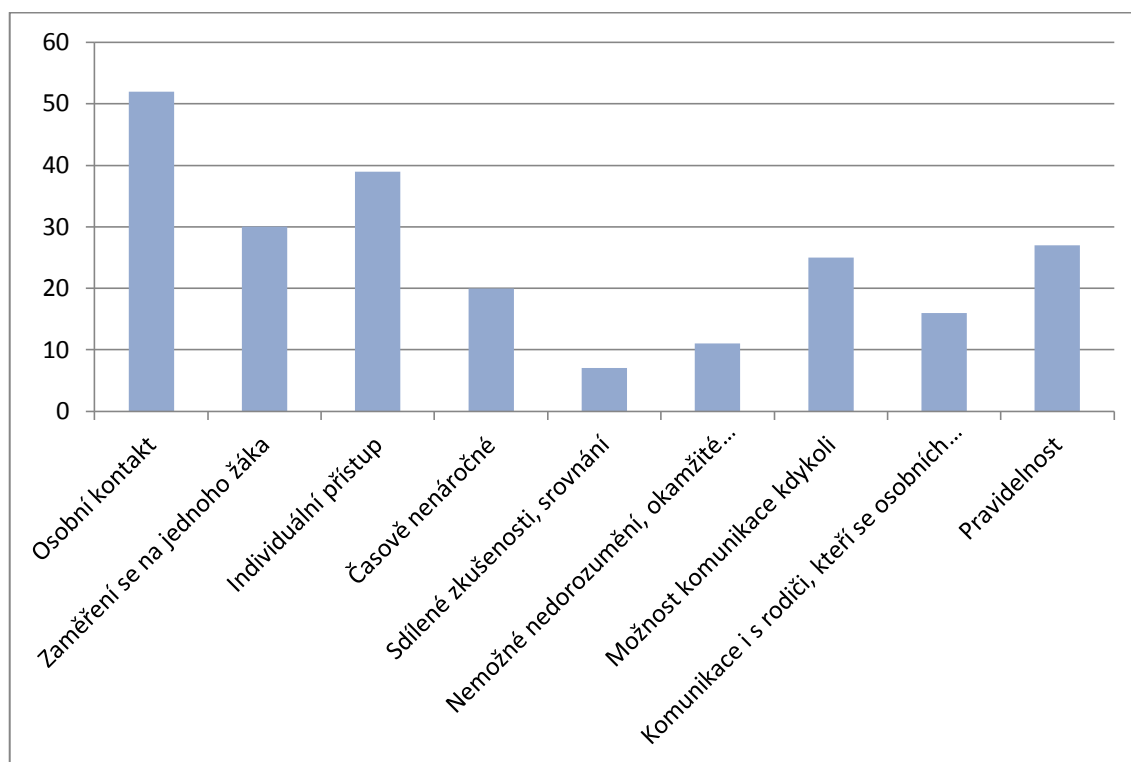
3) Uveďte, jaké jsou výhody nejefektivnější komunikace, kterou jste zvolili v předchozí otázce.

Tato položka byla doplňující k předchozí otázce, jelikož bylo vhodné objasnit důvod, proč respondenti považují za nejefektivnější komunikaci právě zvolenou formu. Otázka byla otevřená, proto mohli dotazovaní napsat libovolný počet odpovědí. Nejčastější zmiňovanou odpovědí byl osobní kontakt, který se vztahoval k třídním schůzkám a konzultačním hodinám. Tuto odpověď uvedlo 52 % respon-

dentů. Další uvedenou výhodou byla „individuální komunikace“ s 39 %. 30 % respondentů napsalo, že kladem zvolené komunikace je individuální přístup. Jako další nejčastější výhodu respondenti uvedli pravidelnost, takto odpovědělo 27 %. Dotazování třídní učitelé, celkem 25 %, jako další možnost napsali výhodu, že mohou komunikovat s rodiči kdykoli. 20 % respondentů uvedlo, že jimi zvolená forma komunikace, je časově nenáročná. Dotazovaní (16 %) uvedli, že mohou komunikovat i s rodiči, kteří se osobních setkání neúčastní. 11 % respondentů zmínilo, že ve vybrané komunikaci není možné nedorozumění, v případě nedorozumění lze problém ihned vysvětlit. Třídní učitelé (7 %) napsali, že výhodou komunikace jsou sdílené zkušenosti a srovnání.

Tab. 9 Výhody nejefektivnější formy komunikace

Otázka č. 3	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Osobní kontakt	29	52
Individuální přístup	22	39
Zaměření se na jednoho žáka	17	30
Pravidelnost	15	27
Možnost komunikace kdykoli	14	25
Časově nenáročné	11	20
Komunikace i s rodiči, kteří se osobních setkání neúčastní	9	16
Nemožné nedorozumění, okamžité vysvětlení	6	11
Sdílené zkušenosti, srovnání	4	7



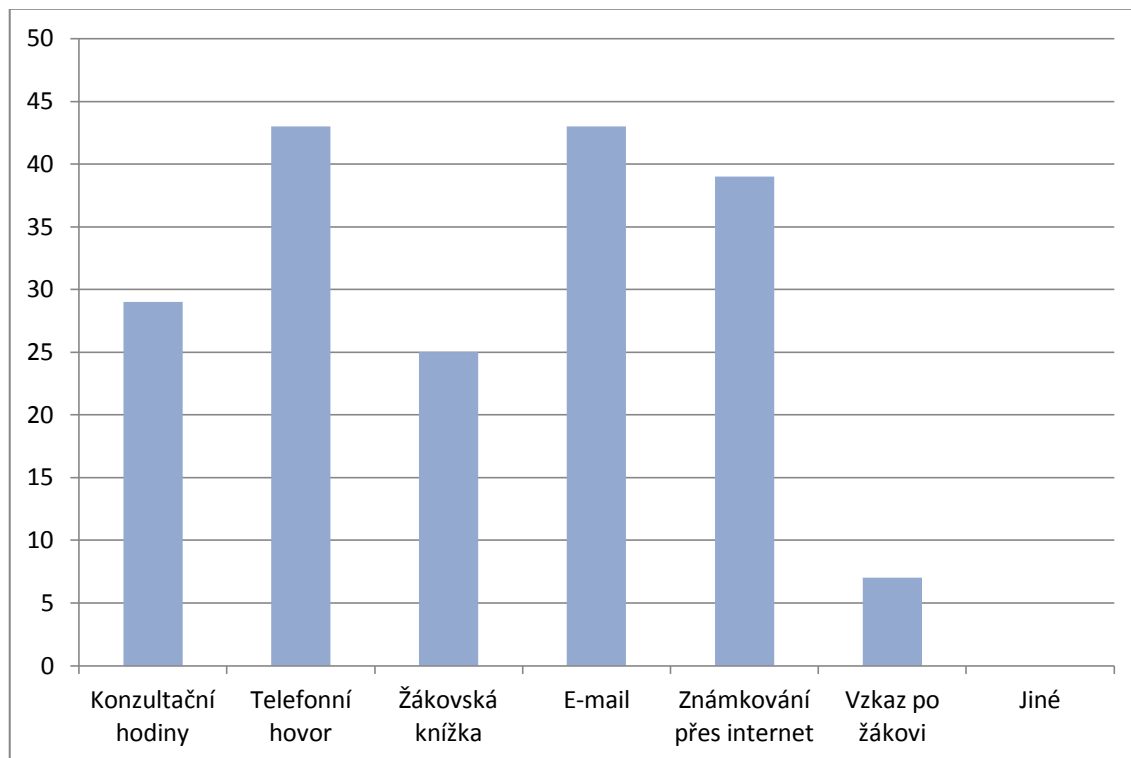
Obr. 1 Výhody nejefektivnější formy komunikace

4) Jaké další formy komunikace s rodiči využíváte (kromě třídních schůzek)?

Respondenti měli u této položky možnost označit více odpovědí. Nejčastějšími formami další komunikace byly zvoleny možnosti „telefonní hovor“ a „e-mail“, obě odpovědi měly shodně po 43 %. Další formou doplňující komunikace bylo „známkování přes internet“ s 39 %. Celkem 29 % dotazovaných volilo možnost „konzultační hodiny“. Další zvolenou možností byla „žakovská knížka“, kterou označilo 25 % respondentů. Odpověď „vzkaz po žákovi“ byla zvolena celkem 7 % respondentů. Možnost „jiné“ nevybral nikdo z dotazovaných třídních učitelů.

Tab. 10 Doplňující formy komunikace

Otázka č. 4	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Telefonní hovor	24	43
E-mail	24	43
Známkování přes internet	22	39
Konzultační hodiny	16	29
Žakovská knížka	14	25
Vzkaz po žákovi	4	7
Jiné	0	0



Obr. 2 Doplnující formy komunikace

5) Jak často s rodiči komunikujete?

Celkem 39 % třídních učitelů uvedlo, že s rodiči svých žáků komunikují 1x za čtvrtletí. Další nejčastější odpovědí byla zvolena možnost komunikace „1 - 2x měsíčně“ (29 %). Respondenti odpověděli, že s rodiči komunikují 1x za dva týdny, tuto možnost vybralo 18 % dotazovaných. 1 - 2x týdně komunikuje s rodiči žáků 9 % třídních učitelů. 5 % dotazovaných třídních učitelů komunikuje s rodiči žáků 3 - 5x týdně.

Tab. 11 Četnost komunikace

Otázka č. 5	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
1x za čtvrtletí	22	39
1 - 2x měsíčně	16	29
1x za dva týdny	10	18
1 - 2x týdně	5	9
3 - 5x týdně	3	5

6) Jak často se na Vaší škole konají třídní schůzky?

Celkem 52 % oslovených respondentů odpovědělo, že na jejich střední škole se třídní schůzky konají 2krát ročně. Další nejčastější odpovědí, kterou třídní učitelé zvolili, byla možnost 4krát ročně označená 30 % dotazovaných. Odpověď 3krát ročně zvolilo 13 % dotazovaných třídních učitelů. Celkem 5 % respondentů označilo, že se na jejich škole konají třídní schůzky 5krát za rok. Odpověď jiné ne zvolil žádný z dotazovaných.

Tab. 12 Četnost třídních schůzek

Otázka č. 6	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
2krát ročně	29	52
4krát ročně	17	30
3krát ročně	7	13
5krát ročně	3	5
Jiné	0	0

7) Jaký je časový průměr konání Vámi vedených třídních schůzek?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že průměrná délka třídních schůzek je 30 minut. Tuto odpověď volilo 41 % respondentů. Další nejčastější volenou odpovědí byla 1 hodina, kterou označilo 30 % dotazovaných. 14 % oslovených třídních učitelů zvolilo, že třídní schůzka trvá 60 až 90 minut. Konání třídních schůzek po dobu 15 minut vybralo 11 % respondentů. 4 % dotazovaných zvolilo odpověď 90 až 120 minut. Možnost jiné ne zvolil žádný z respondentů.

Tab. 13 Časový průměr třídních schůzek

Otázka č. 7	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
30 minut	23	41
1 hodina	17	30
60 až 90 minut	8	14
15 minut	6	11
90 až 120 minut	2	4
Jiné	0	0

8) Odhadněte, kolik času věnujete průměrně každému z rodičů Vašich žáků na třídních schůzkách.

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik času je věnováno rodičům od jednotlivých žáků. V průzkumu bylo zjištěno, že každému z rodičů žáků je dle třídních učitelů na třídních schůzkách průměrně věnováno 5 minut, tuto možnost zvolilo 68 % dotazovaných. 25 % respondentů odpovědělo, že se jednotlivým rodičům věnují průměrně 10 minut. Průměrný čas věnovaný rodičům žáků po dobu 15 minut byl volen 7 % oslovených učitelů.

Tab. 14 Průměrný čas věnovaný rodičům na třídních schůzkách

Otázka č. 8	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
5 minut	38	68
10 minut	14	25
15 minut	4	7

9) Jakou podobu třídních schůzek upřednostňujete při setkání s rodiči?

Z výsledků průzkumu je patrné, že nejčastější podobou třídních schůzek je společné setkání učitele a rodičů žáků ve třídě. Tuto možnost uvedlo 34 % dotazovaných. Další nejčastější odpovědí byla volena možnost „společné setkání učitele a rodičů ve třídě + individuální rozhovory“, která byla označena 30 % respondentů. 23 % oslovených třídních učitelů uvedlo, že třídní schůzky vedou formou individuálních rozhovorů s rodiči žáka. Setkání „učitel + rodič + žák“ vybralo 13 % respondentů.

Tab. 15 Upřednostňovaná podoba třídních schůzek

Otázka č. 9	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Společné setkání učitele a rodičů žáků ve třídě	19	34
Společné setkání učitele a rodičů ve třídě + individuální rozhovory	17	30
Individuální rozhovory s rodiči žáka	13	23
Setkání učitel + rodič + žák	7	13

10) Považujete účast žáka na třídních schůzkách za přínos? Svou odpověď zdůvodněte.

U této otázky měli oslovení třídní učitelé prostor pro zdůvodnění své odpovědi vlastními slovy. Nejčastější volenou odpovědí byla možnost „ne“, kterou vybralo 71 % respondentů. Většina (89 %) takto odpovídajících svoji odpověď zdůvodnila, že v přítomnosti žáka nemůže být k rodičům zcela upřímná. Ostatní (11 %), kteří vybrali odpověď „ne“, svoji volbu nezdůvodnili. Odpověď „ano“ zvolilo 29 % oslovených učitelů. V tomto případě by učitelé žáka na třídních schůzkách uvítali, protože by mohl vyjádřit svůj názor na řešený problém. Odpovědělo tak 66 %, zbylých 34 % důvod své odpovědi nevedlo.

Tab. 16 Účast žáka na třídních schůzkách

Otázka č. 10	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Ne	40	71
Ano	16	29

11) Jaká část rodičů se pravidelně účastní třídních schůzek?

Více než polovina dotazovaných (52 %) odpověděla, že třídních schůzek se pravidelně účastní polovina rodičů žáků. Další nejčastější odpovědí bylo, že se třídních schůzek účastní 75 % rodičů, tuto odpověď volilo 29 % respondentů. 19 % dotazovaných učitelů uvedlo, že na třídní schůzky pravidelně dochází 25 % rodičů žáků. Odpovědi jiné a všichni nevybral ani jeden z respondentů.

Tab. 17 Účast rodičů na třídních schůzkách

Otázka č. 11	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
50 %	29	52
75 %	16	29
25 %	11	19
Všichni	0	0
Jiné	0	0

12) V jakém období jsou dle Vašeho názoru třídní schůzky nejefektivnější pro zlepšení žákova prospěchu a chování? Svoji odpověď odůvodněte.

V této otázce třídní učitelé vybírali období třídních schůzek, které považují za nejefektivnější pro zlepšení žákova prospěchu a chování. Respondenti volili jedno období z každého ročníku a poté měli svoji volbu odůvodnit.

Ve všech ročnících středoškolského studia se třídní učitelé shodují na tom, že nejdůležitějšími třídními schůzkami jsou ty, které se konají buď v 1., nebo ve 2. čtvrtletí. Respondenti, kteří zvolili odpověď 1. čtvrtletí, uváděli důvody, že tyto schůzky jsou přínosné pro shrnutí dosavadních výsledků, jak žáci vstoupili do nového ročníku a na co by se měli žáci zaměřit. Důvody, proč jsou třídní schůzky nejdůležitější ve 2. čtvrtletí, jsou podle učitelů požadavky pro zlepšení prospěchu na pololetní vysvědčení a nové pokyny pro další pololetí. V 1. a 3. ročníku se učitelé shodují, že dalšími nejefektivnějšími třídními schůzkami jsou ty, které se pořádají ve 4. čtvrtletí. Nejčastějším uváděným důvodem pro tuto odpověď byla poslední včasná možnost rodiče upozornit na případný neprospěch žáků a vyřešení dalších problémů, např. absence, kázeňské postihy. Ve 2. a 4. ročníku byla na 3. místě umístěna odpověď 3. čtvrtletí, kterou dotazovaní odůvodnili, že tyto schůzky jsou vhodnou příležitostí na včasné upozornění rodičů na prospěch a chování jejich dítěte. Dále byla v 1. a 3. ročníku zvolena možnost 3. čtvrtletí. Respondenti uvedli, že v tomto období je probírán průběžný prospěch žáka. Poslední volenou odpovědí ve 2. a 4. ročníku byla možnost 4. čtvrtletí z důvodu, že v tuto dobu není dostatek času na případné zlepšení žákova prospěchu, chování či docházky. Zpravidla jsou tyto schůzky konány pouze z důvodu informování.

Tab. 18 Důležitost třídních schůzek v 1. ročníku

Otázka č. 12	1. ročník	
	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
1. čtvrtletí	20	36
2. čtvrtletí	19	34
4. čtvrtletí	9	16
3. čtvrtletí	8	14

Tab. 19 Důležitost třídních schůzek v 2. ročníku

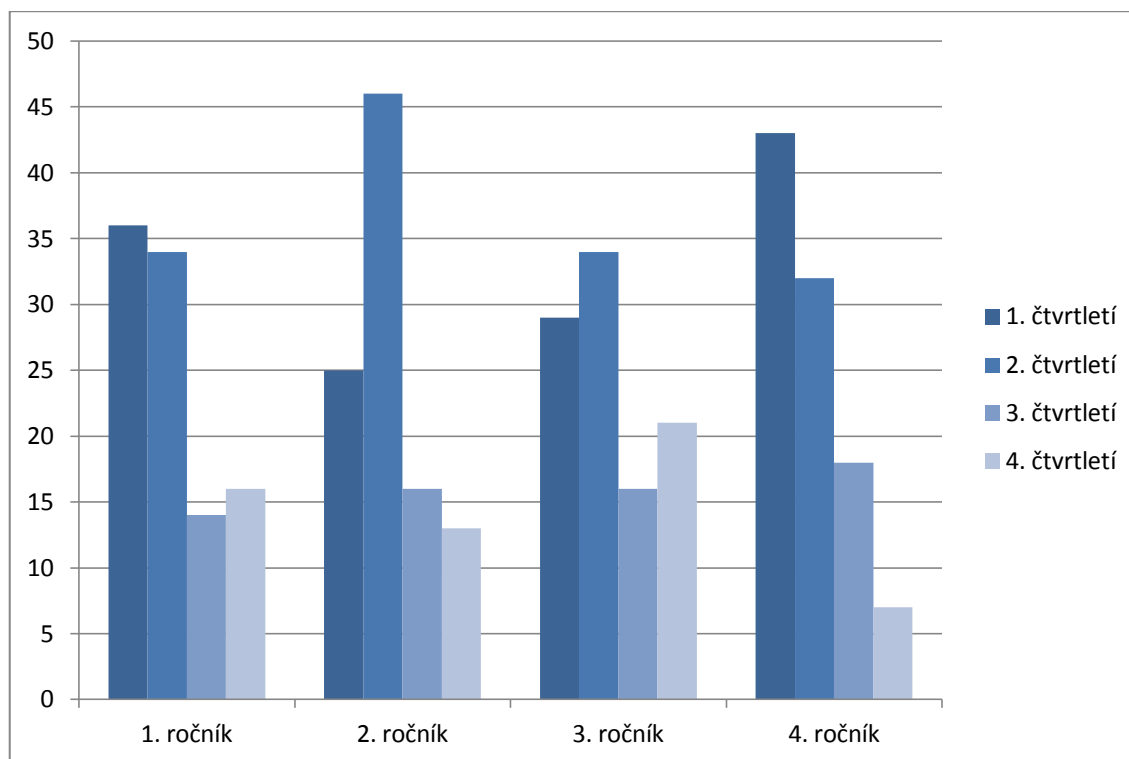
Otázka č. 12	2. ročník	
	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
2. čtvrtletí	26	46
1. čtvrtletí	14	25
3. čtvrtletí	9	16
4. čtvrtletí	7	13

Tab. 20 Důležitost třídních schůzek v 3. ročníku

Otázka č. 12	3. ročník	
	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
2. čtvrtletí	19	34
1. čtvrtletí	16	29
4. čtvrtletí	12	21
3. čtvrtletí	9	16

Tab. 21 Důležitost třídních schůzek v 4. ročníku

Otázka č. 12	4. ročník	
	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
1. čtvrtletí	24	43
2. čtvrtletí	18	32
3. čtvrtletí	10	18
4. čtvrtletí	4	7



Obr. 3 Důležitost třídních schůzek

13) Seřadte nabízené odpovědi podle toho, co nejčastěji probíráte s rodiči na třídních schůzkách.

Z pohledu třídních učitelů je na třídních schůzkách nejčastěji řešen prospěch žáka, tuto možnost zvolilo 38 % dotazovaných. Dalším nejčastějším tématem, které je na třídních schůzkách diskutováno, je chování žáka, které bylo na první místo zařazeno 32 % respondentů. Docházka žáka byla na první místo dosazena 30 % učitelů. Možnost mimoškolní aktivity a jiné nevybral žádný z dotazovaných.

Tab. 22 Řešená témata

Otázka č. 13	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Prospěch žáka	21	38
Chování žáka	18	32
Docházka žáka	17	30
Jiné	0	0
Mimoškolní aktivity	0	0

14) Podle Vás jsou třídní schůzky:

Více než polovina respondentů (52 %) považuje třídní schůzky za důležité, ale podle nich je možné tuto formu komunikace nahradit jinými způsoby komunikace. 39 % dotazovaných odpovědělo, že třídní schůzky jsou v komunikaci mezi třídními učiteli a rodiči nenahraditelné. Za postradatelné jsou třídní schůzky považovány 9 % oslovených třídních učitelů.

Tab. 23 Důležitost třídních schůzek

Otázka č. 14	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Důležité, ale lze je nahradit jinou formou komunikace	29	52
Nenahraditelné	22	39
Postradatelné	5	9

15) Jaká atmosféra převládá na Vámi vedených třídních schůzkách?

Z průzkumu vyplývá, že na třídních schůzkách převládá neutrální atmosféra, tato odpověď byla zvolena 25 % respondentů. Mírně uvolněnou atmosféru třídních schůzek vybralo 23 % učitelů. Možnost mírně napjatá atmosféra třídních schůzek byla označena 21 % respondentů. Celkem 18 % oslovených učitelů uvedlo, že na třídních schůzkách panuje uvolněná atmosféra. Zcela uvolněnou atmosféru zvo-

lilo 9 % dotazovaných. Třídní učitelé (4 %) uvedli, že na třídních schůzkách převládá napjatá atmosféra. Možnost zcela napjatá neoznačil žádný z dotazovaných učitelů.

Tab. 24 Atmosféra třídních schůzek

Otázka č. 15	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Neutrální	14	25
Mírně uvolněná	13	23
Mírně napjatá	12	21
Uvolněná	10	18
Zcela uvolněná	5	9
Napjatá	2	4
Zcela napjatá	0	0

16) Připravujete se na třídní schůzky?

Tato otázka zkoumala, kolik procent třídních učitelů se připravuje na třídní schůzky. Pokud dotazovaní zvolili možnost ano, měli uvést, jaká je jejich příprava. Většina dotazovaných, tedy 59 %, vybrala odpověď „ano“. Svoji odpověď odůvodnilo 89 % učitelů, kteří napsali, že jejich příprava na třídní schůzky obsahuje poznámky k jednotlivým žákům, známky a hodnocení žáků, aktuality ze školy a souhrn plánů ve vyučování. Možnost „ne“ zodpovědělo zbylých 41 % dotazovaných.

Tab. 25 Příprava na třídní schůzky

Otázka č. 16	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Ano	33	59
Ne	23	41

17) Dávají Vám rodiče zpětnou vazbu o tom, jak jsou s organizací Vašich třídních schůzek spokojeni?

Celkem 71 % respondentů odpovědělo, že zpětnou vazbu k organizaci třídních schůzek od rodičů nedostává. 29 % dotazovaných třídních učitelů zpětnou vazbu k třídním schůzkám dostává.

Tab. 26 Zpětná vazba od rodičů žáků

Otázka č. 17	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Ne	40	71
Ano	16	29

18)Měníte organizaci Vašich třídních schůzek dle připomínek a požadavků ze strany rodičů žáků?

Na tuto otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce volili odpověď ano. Většina respondentů (75 %) uvedla, že organizaci třídních schůzek mění dle požadavků rodičů. Zbýlých 25 % dotazovaných zvolilo odpověď ne, což znamená, že doporučení ze strany rodičů neovlivňuje organizaci třídních schůzek.

Tab. 27 Organizace třídních schůzek

Otázka č. 18	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Ano	12	75
Ne	4	25

19)Existují nějaká doporučení pro organizaci třídních schůzek ze strany vedení Vaší školy?

Dotazovaní učitelé (71 %) vypověděli, že ze strany vedení školy nedostávají žádná doporučení pro organizaci třídních schůzek. Ostatní respondenti (29 %) označili odpověď ano.

Tab. 28 Doporučení ze strany vedení školy

Otázka č. 19	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Ne	40	71
Ano	16	29

20)Jaká jsou doporučení ze strany vedení Vaší školy pro organizaci třídních schůzek?

Na otázku odpovídali pouze ti respondenti, kteří v předchozí otázce zvolili odpověď ano, tedy 29 % z celkově dotazovaných. Učitelé měli možnost uvést libovolný počet doporučení ze strany vedení škol. Celkem 50 % dotazovaných uvedlo, že se doporučení ze strany vedení školy týkalo způsobu komunikace s rodiči. 44 % respondentů napsalo, že se doporučení ze strany vedení školy zaměřovalo na po-

stoj k rodičům. Dalším doporučením ze strany školy bylo rozvržení učebny, které bylo zmíněno 19 % dotazovaných třídních učitelů. 13 % respondentů odpovědělo, že doporučení ze strany vedení školy směřovalo k výzdobě učebny.

Tab. 29 Doporučení k organizaci třídních schůzek

Otázka č. 20	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Způsob komunikace s rodiči	8	50
Postoj k rodičům	7	44
Rozvržení učebny	3	19
Výzdoba učebny	2	13

21) Upravujete organizaci třídních schůzek podle doporučení pro organizaci třídních schůzek ze strany vedení Vaší školy?

Tato otázka byla určena pouze pro ty učitele, kteří v otázce č. 19 volili odpověď ano (29 %). Celkem 69 % respondentů uvedlo, že organizaci třídních schůzek upravuje podle doporučení vedení školy, volili tedy odpověď ano. Zbylých 31% vybralo odpověď ne.

Tab. 30 Obměna třídních schůzek

Otázka č. 21	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i %
Ano	11	69
Ne	5	31

5.2.2 Dotazník pro rodiče žáků

1) Kdo ve Vaší rodině nejčastěji komunikuje s třídním učitelem o Vašem dítěti?

Z průzkumného šetření vyplývá, že nejčastěji komunikují s třídním učitelem matky (48 %). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „otec“, kterou zvolilo 32 % dotazovaných. Celkem 20 % respondentů uvedlo, že v jejich rodinách nelze pohlaví komunikujícího určit. Odpověď „jiný příbuzný“ nezvolil žádný z dotazovaných rodičů.

Tab. 31 Komunikace rodičů a třídního učitele

Otázka č. 1	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Matka	26	48
Otec	17	32
Nelze určit	11	20
Jiný příbuzný	0	0

2) Jak často s třídním učitelem komunikujete o Vašem dítěti?

Z průzkumu vyplývá, že nejčastěji rodiče s třídním učitelem komunikují 1x za dva týdny, odpovědělo tak 33 % respondentů. Další nejčastější odpovědí byla možnost 1 - 2x měsíčně, kterou vybralo 30 % oslovených rodičů. 28 % dotazovaných označilo možnost 1x za čtvrtletí. Odpověď 1 - 2x týdně zvolilo 9 % respondentů. Odpovědi jiné a 3 - 5x týdně neoznačil žádný z dotazovaných.

Tab. 32 Četnost komunikace rodičů žáků s třídním učitelem

Otázka č. 2	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
1x za dva týdny	18	33
1 - 2x měsíčně	16	30
1x za čtvrtletí	15	28
1 - 2x týdně	5	9
3 - 5x týdně	0	0
Jiné	0	0

3) Jakou formou vyjma třídních schůzek s třídním učitelem nejčastěji komunikujete?

Průzkumné šetření ukazuje, že 33 % respondentů s třídním učitelem nejčastěji komunikuje formou e-mailu. Další zvolenou možností byly konzultační hodiny, kterou vybralo 32 % z dotazovaných. 26 % označilo jako odpověď možnost „telefonní hovor“. Možnost „žakovská knížka" zvolilo 9 %. Odpovědi „vzkaz po dítěti“ a „jiné“ nevybral žádný z dotazovaných rodičů žáků.

Tab. 33 Další formy komunikace rodičů žáků s třídním učitelem

Otázka č. 3	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
E-mail	18	33
Konzultační hodiny	17	32
Telefonní hovor	14	26
Žákovská knížka	5	9
Vzkaz po dítěti	0	0
Jiné	0	0

- 4) Seřad'te nabízené možnosti podle toho, z jakého důvodu nejčastěji kontaktujete třídního učitele.

Nejčastějším důvodem pro kontaktování třídních učitelů byly uvedeny omluvenky (44 %). Dalším důvodem ke komunikaci rodičů a třídních učitelů byl prospěch žáka, který byl nejčastěji zvolen 30 % respondentů. Rodiče uvedli, že třídního učitele nejčastěji kontaktují kvůli chování žáka, tuto odpověď vybralo 17 % respondentů. 9 % dotazovaných vypovědělo, že třídního učitele nejčastěji kontaktují kvůli informacím o pořádání akcí. Odpovědi „jiné“ a „třídního učitele nekontaktují“ ne zvolil žádný z oslovených rodičů.

Tab. 34 Důvody komunikace ze strany rodičů

Otázka č. 4	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Omluvenky	24	44
Prospěch žáka	16	30
Chování žáka	9	17
Informace o pořádání školních akcí	5	9
Jiné	0	0
Třídního učitele nekontaktují	0	0

- 5) Jaký je nejčastější důvod, proč Vás třídní učitel Vašeho dítěte kontaktuje?

Z průzkumného šetření vyplývá, že třídní učitel nejčastěji kontaktuje rodiče žáků kvůli prospěchu žáka (35 %). Celkem 33 % rodičů uvedlo, že je třídní učitelé oslovují zejména kvůli docházce žáka. Dalším důvodem, proč třídní učitele rodiče kontaktují, je chování žáka. Tuto odpověď označilo 28 % dotazovaných. 4 % respondentů jako další důvod komunikace ze strany třídního učitele vybra-

lo možnost „informace o školních akcích“. Odpověď „jiné“ nevybral žádný z dotazovaných.

Tab. 35 Důvody kontaktování rodičů žáka třídním učitelem

Otázka č. 5	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Prospěch žáka	19	35
Docházka	18	33
Chování žáka	15	28
Informace o školních akcích	2	4
Jiné	0	0

6) Jak reaguje třídní učitel, když jej sami kontaktujete?

V průzkumu bylo zjištěno, že třídní učitelé vychází komunikaci ze strany rodičů vstříc, konkrétní věc s rodiči řeší (43 %). 30 % rodičů uvádí, že třídní učitelé jsou ochotní se rodičům žáků věnovat, avšak dávají jim najevo, že je zdržují. Oslovení rodiče dále vybrali možnost „odpoví mi, ale odmítá se mnou konkrétní věc řešit“, tuto odpověď označilo 22 %. 5 % respondentů odpovědělo, že třídní učitel ignoruje jejich sdělení. Možnost „jiné“ nevybral žádný z oslovených rodičů žáků.

Tab. 36 Reakce třídních učitelů na kontaktování ze strany rodičů

Otázka č. 6	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Vyjde mi vstříc, je ochotný konkrétní věc řešit	23	43
Je ochotný se mi věnovat, ale dává mi najevo, že jej zdržují	16	30
Odpoví mi, ale odmítá se mnou konkrétní věc řešit	12	22
Ignoruje mé sdělení	3	5
Jiné	0	0

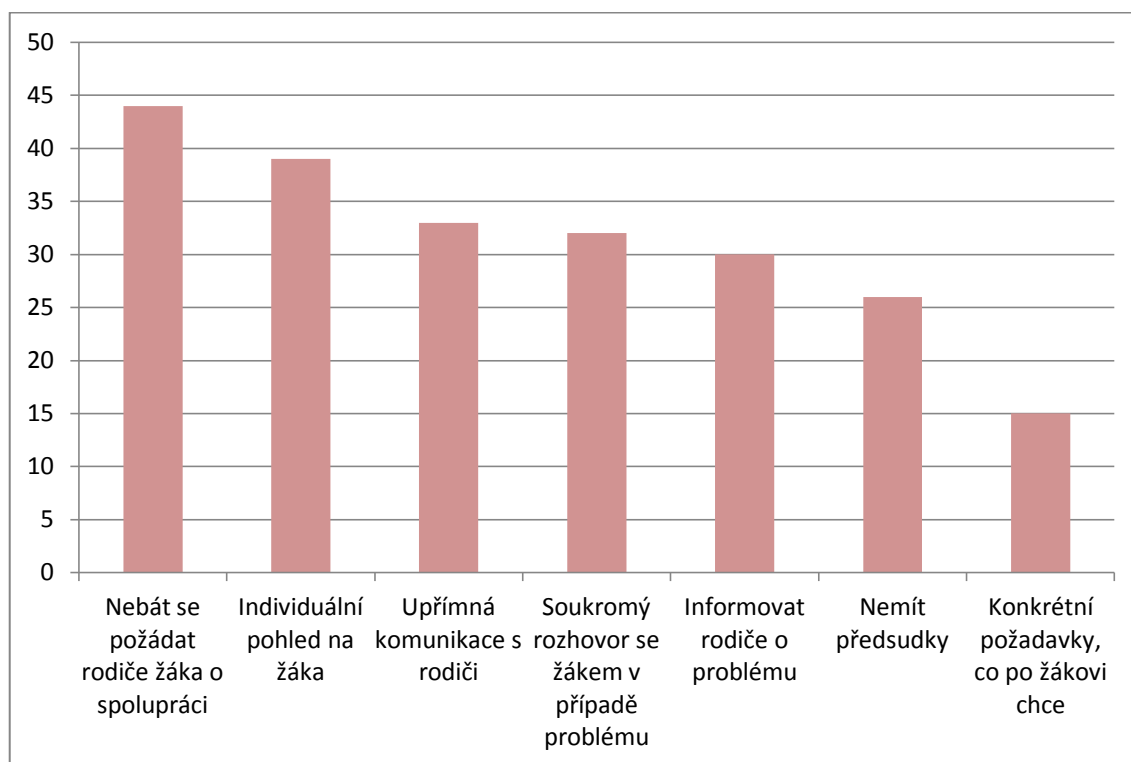
7) Jaká doporučení byste dali učitelům, aby byla komunikace z jejich strany efektivnější pro zlepšení výsledků (v prospěchu, chování apod.) žáka?

Tato otázka byla otevřená, proto měli respondenti možnost odpovídat vlastními slovy. Někteří z rodičů žáků uváděli více doporučení. Nejčastější doporučení od rodičů směrem k učitelům bylo, že by se učitelé neměli bát požádat rodiče žáka o spolupráci. Takto odpovědělo 44 % oslovených rodičů. Dalším doporučením

pro učitele bylo, že by se na žáka měli zaměřovat individuálně, toto by uvítalo 39 % dotazovaných. Celkem 33 % respondentů doporučilo učitelům upřímnou komunikaci s rodiči. 32 % rodičů učitelům navrhuje, aby konkrétní problém nejdříve soukromě prodiskutovali se žákem. Další odpovědí byla možnost informovat rodiče o problému, kterou uvedlo 30 %. Celkem 26 % respondentů napsalo, že třídní učitelé by neměli mít předsudky vůči žákům ani rodičům. Sdělování konkrétních nároků na žáka by přivítalo 15 % rodičů.

Tab. 37 Doporučení pro učitele

Otázka č. 7	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Nebát se požádat rodiče žáka o spolupráci	24	44
Individuální pohled na žáka	21	39
Upřímná komunikace s rodiči	18	33
Soukromý rozhovor se žákem v případě problému	17	32
Informovat rodiče o problému	16	30
Nemít předsudky	14	26
Konkrétní nároky, co po žákovi požaduje	8	15



Obr. 4 Doporučení pro učitele

8) Jak často se na škole Vašeho dítěte pořádají třídní schůzky?

Respondenti (37 %) nejčastěji odpověděli, že třídní schůzky se na střední škole jejich dítěte konají 4krát ročně. Celkem 30 % rodičů žáků uvedlo, že se třídní schůzky konají 2krát ročně. Dotazovaní (26 %) uvedli, že na střední škole jejich dítěte se třídní schůzky konají 3krát za školní rok. Zbýlých 7 % respondentů odpovědělo, že střední škola jejich dítěte pořádá třídní schůzky 5krát ročně.

Tab. 38 Četnost třídních schůzek

Otázka č. 8	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
4krát ročně	20	37
2krát ročně	16	30
3krát ročně	14	26
5krát ročně	4	7

9) Jak často se účastníte třídních schůzek Vašeho dítěte?

Nejčastěji rodiče žáků uvedli, že chodí na každou z konaných třídních schůzek, odpovědělo tak 33 %. Celkem 32 % oslovených označilo, že se většinou třídních schůzek účastní. Celkem 26 % respondentů uvedlo, že se účastní na polovině ko-

naných třídních schůzek. 9 % respondentů vypovědělo, že na třídní schůzky chodí zřídka. Možnosti „třídních schůzek se neúčastním“ a „jiné“ nezvolil žádný z respondentů.

Tab. 39 Účast na třídních schůzkách

Otázka č. 9	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Chodím na každou z konaných třídních schůzek	18	33
Většinou se třídních schůzek účastním	17	32
Účastním se 50 % konaných třídních schůzek	14	26
Na třídní schůzky chodím zřídka	5	9
Třídních schůzek se neúčastním	0	0
Jiné	0	0

10) Jakou podobu mají třídní schůzky Vašeho dítěte?

Z průzkumného šetření vyplývá, že nejčastěji se třídní schůzky konají formou společného setkání učitele a rodičů ve třídě, a poté mají rodiče možnost individuálních rozhovorů, tuto možnost označilo 35 % respondentů. Rodiče žáků (30 %) uvedli, že nejčastěji jsou třídní schůzky pořádány formou individuálních rozhovorů třídního učitele s rodiči. Celkem 28 % dotazovaných uvedlo, že třídní schůzky jsou konány jako společné setkání učitele a zúčastněných rodičů ve třídě. Zbýlých 7 % rodičů žáků zvolilo odpověď „konzultace učitel + rodič + žák“.

Tab. 40 Podoba třídních schůzek

Otázka č. 10	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Společné setkání učitele a rodičů ve třídě + individuální rozhovory	19	35
Individuální rozhovory s rodiči	16	30
Společné setkání učitele a zúčastněných rodičů ve třídě	15	28
Konzultace učitel + rodič + žák	4	7

11) Myslíte si, že by byla účast Vašeho dítěte na třídních schůzkách přínosná? Svou odpověď zdůvodněte.

Z průzkumu vyplývá, že většina rodičů (78 %) si nemyslí, že by účast žáka na třídních schůzkách byla přínosem. Z toho 76 % rodičů dodává, že by při účasti žáka na třídních schůzkách mohly vzniknout zábrany v komunikaci, např. neupřímnost, strach rozebírat problémy do detailů. Zbýlých 24 % svoji volbu nezdůvodnilo. Celkem 22 % dotazovaných uvedlo, že by účast žáka na třídních schůzkách byla přínosná. 80 % takto odpovídajících uvedlo, že by žák mohl případné nedorozumění vysvětlit z vlastního pohledu a mohl by zmínit svůj názor. Zbýlých 20 % svoji odpověď neodůvodnilo.

Tab. 41 Účast žáka

Otázka č. 11	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Ne	42	78
Ano	12	22

12) Vyberte, co nejčastěji probíráte s třídním učitelem na třídních schůzkách.

Rodiče žáků (33 %) vypověděli, že nejčastěji je na třídních schůzkách řešen prospěch žáka. Dalším nejčastějším řešeným tématem na třídních schůzkách je podle rodičů chování žáka. Tuto možnost označilo 30 %. Celkem 26 % respondentů uvedlo, že na třídních schůzkách je nejvíce probírána docházka žáka. Podle

11 % oslovených rodičů jsou na třídních schůzkách nejčastěji probírány mimoškolní aktivity. Možnost „jiné“ neoznačil žádný z respondentů.

Tab. 42 Řešená témata

Otázka č. 12	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Prospěch žáka	18	33
Chování žáka	16	30
Docházka žáka	14	26
Mimoškolní aktivity	6	11
Jiné	0	0

13) Podle Vás jsou třídní schůzky:

Rodiče žáků nejčastěji uvedli (44 %), že třídní schůzky považují za důležité, ale lze je nahradit jinými formami komunikace. 39 % dotazovaných označilo, že třídní schůzky považují za nenahraditelné v komunikaci mezi učitelem a rodičem. Zbýlých 17 % rodičů žáků uvedlo, že třídní schůzky jsou podle nich postradatelné.

Tab. 43 Důležitost třídních schůzek

Otázka č. 13	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Důležité, ale lze je nahradit jinými formami komunikace	24	44
Nenahraditelné v komunikaci mezi učitelem a rodičem	21	39
Postradatelné	9	17

14) Dáváte třídnímu učiteli zpětnou vazbu o třídních schůzkách?

Většina rodičů uvedla, že zpětnou vazbu učiteli o třídních schůzkách nedává, odpovědělo tak 63 % respondentů. Zbýlých 37 % vybralo odpověď ano, což znamená, že zpětnou vazbu o třídních schůzkách učitelům poskytují.

Tab. 44 Zpětná vazba

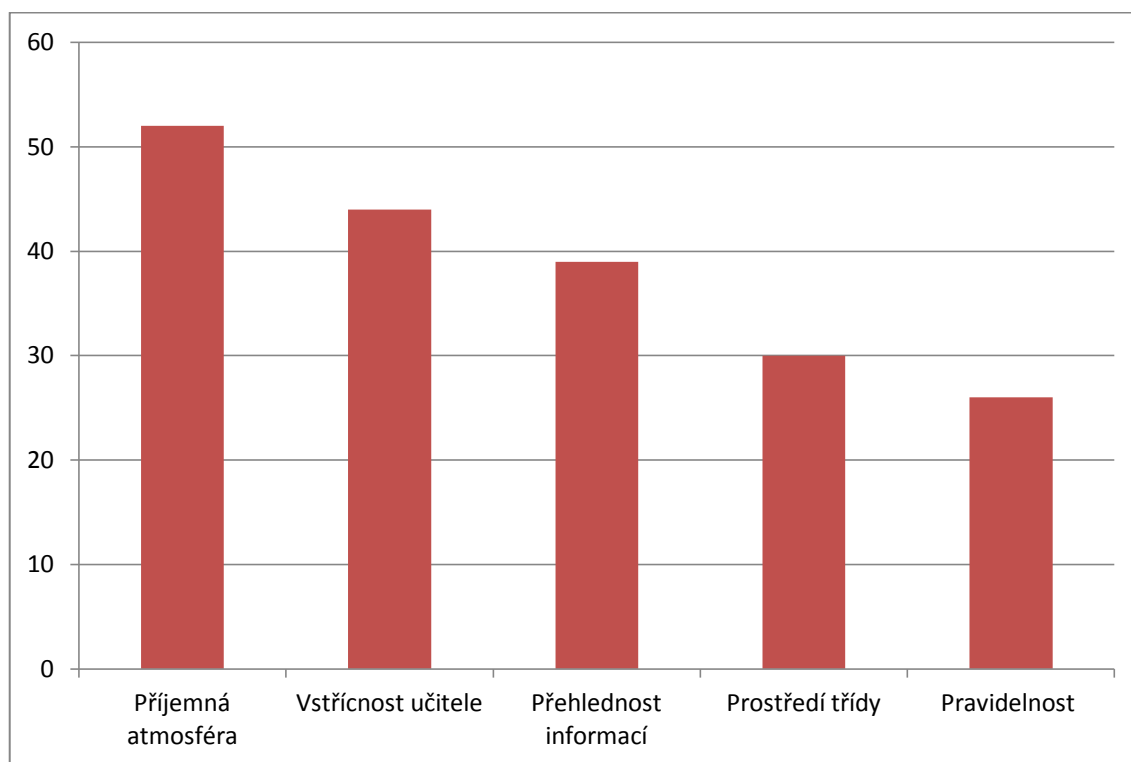
Otázka č. 14	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Ne	34	63
Ano	20	37

15) Uved'te, co se Vám na třídních schůzkách, které navštěvujete, líbí.

Na tuto otázku mohli respondenti odpovědět vlastními slovy a měli možnost napsat více možností, protože byla otázka položena otevřenou formou. Většina rodičů napsala (52 %), že na třídních schůzkách oceňují příjemnou atmosféru. Další nejčastější odpovědí byla zmíněna vstřícnost učitele, kterou uvedlo 44 % dotazovaných. Přehlednost informací považuje za přínosné 39 % rodičů. Celkem 30 % uvedlo, že mezi klady patří prostředí, ve kterých se třídní schůzky konají. Dalším kladem třídních schůzek je pravidelnost, kterou uvedlo 26 %.

Tab. 45 Klady třídních schůzek

Otázka č. 15	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Příjemná atmosféra	28	52
Vstřícnost učitele	24	44
Přehlednost informací	21	39
Prostředí třídy	16	30
Pravidelnost	14	26



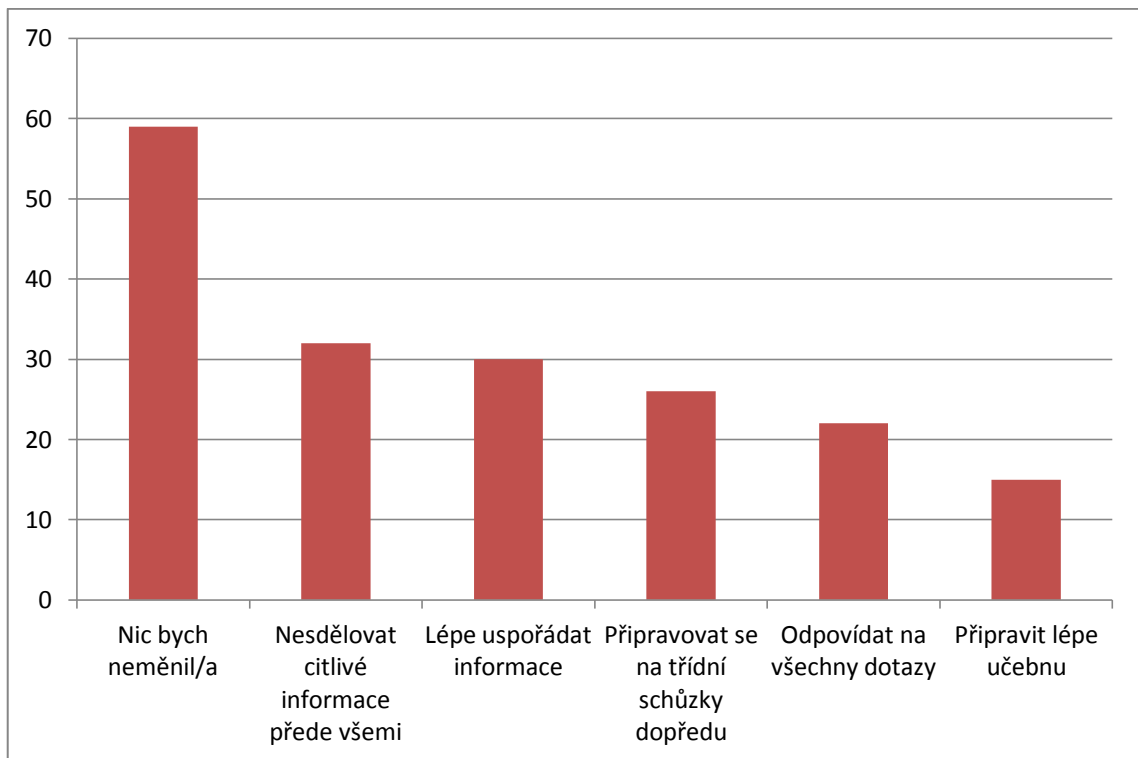
Obr. 5 Klady třídních schůzek

16) Co byste změnili na organizaci třídních schůzek? Jaká jsou Vaše doporučení pro zlepšení organizace třídních schůzek?

Tato otázka byla položena otevřenou formou, proto respondenti odpovídali vlastními slovy a uváděli více možností. Více než polovina (59 %) dotazovaných napsala, že by na organizaci třídních schůzek nic neměnila. Doporučení nesdělovat citlivé informace přede všemi uvedlo 32 % respondentů. Celkem 30 % oslovených rodičů by uvítalo, kdyby měl učitel na třídních schůzkách lépe uspořádané informace. Rodiče (26 %) dále doporučili učitelům se připravovat na třídní schůzky dopředu. 22 % respondentů zmínilo, že by učitel měl odpovídat na všechny dotazy. Posledním doporučením od rodičů bylo připravit lépe učebnu, což znamená lepší uspořádání míst na sezení. Tuto odpověď napsalo 15 % dotazovaných.

Tab. 46 Doporučení ze strany rodičů

Otázka č. 16	Absolutní četnost n_i	Relativní četnost f_i v %
Nic bych neměnil/a	28	59
Nesdělovat citlivé informace přede všemi	17	32
Lépe uspořádat informace	16	30
Připravovat se na třídní schůzky dopředu	14	26
Odpovídat na všechny dotazy	12	22
Připravit lépe učebnu	8	15



Obr. 6 Doporučení ze strany rodičů

6 Diskuze

Komunikace třídních učitelů a rodičů žáků má ve výchovně – vzdělávacím procesu důležitou roli, jelikož škola a rodina jsou prostředím, ve kterých se žák nejvíce pohybuje. Čapek (2013, s. 16) vysvětluje, že *„sami rodiče totiž mohou velkou měrou přispět k úspěchu svého dítěte ve vzdělávání tím, že se o školu zajímají, aktivně se podílejí na akcích, které pro ně škola pořádá, a spolupracují s ní“*. Učitelé i rodiče by se proto měli snažit vzájemně spolupracovat a kladně ovlivnit výchovně – vzdělávací proces žáka.

Aby spolu mohli učitelé a rodiče spolupracovat, je nutné, aby mezi nimi probíhala kvalitní komunikace. Na komunikaci mezi třídními učiteli a rodiči žáků byly zaměřeny otázky v dotazníkovém šetření bakalářské práce. Z odpovědí bylo zjištěno, že se učitelé (20 %) a rodiče (21 %) téměř shodují na tom, že nelze určit, zdali s třídními učiteli komunikují více matky či otcové. Dále z odpovědí vyplývá, že matky s třídními učiteli komunikují častěji než otcové.

Z odpovědí učitelů bylo zjištěno, že třídní učitelé komunikují s rodiči nejčastěji formou e-mailu a telefonního hovoru. Rodiče toto tvrzení potvrdili, jelikož z odpovědí rodičů vyplývá, že nejčastěji s učitelem komunikují formou e-mailu. Valentová (2013, s. 199) vysvětluje, že e-mail a telefonní hovor, tedy neosobní formy komunikace, mají několik výhod. Mezi hlavní přednosti těchto forem komunikací patří především rychlost, časová nenáročnost a možnost oslovení více rodičů najednou.

V průzkumném šetření bylo zjišťováno, jak často spolu učitelé a rodiče komunikují. Z odpovědí učitelů a rodičů vyplývá, že se odpovědi obou stran rozcházejí. Podle třídních učitelů spolu učitelé a rodiče žáků komunikují nejčastěji 1x za čtvrtletí (39 %), ale z výpovědí rodičů se ukazuje, že tyto dvě strany spolu komunikují 1x za 2 týdny (33 %). Neshodu odpovědí lze přisuzovat tomu, že třídní učitelé pravděpodobně odpovídali, jak často komunikují s rodiči jako se skupinou, kdežto samotní rodiče odpovídali sami za sebe. Četnost komunikace závisí také na několika faktorech, např. prospěch žáka, chování žáka apod. V průzkumu bylo zjištěno, že učitelé komunikují častěji s rodiči žáka s horším prospěchem a chováním než s rodiči žáka, který problémy ve škole nemá.

V dotazníkovém šetření bylo zkoumáno, jak často se na vybraných středních školách pořádají třídní schůzky. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že třídní schůzky se nejčastěji konají 2x ročně (52 %). Podle výpovědí rodičů se třídní schůzky pořádají

4x ročně (37 %). Lze předpokládat, že nesoulad odpovědí mohl způsobit rozdílný náhled na třídní schůzky, kdy třídní učitelé rozlišují schůzky na více druhů (např. třídní, informativní apod.) a rodiče mohou považovat za třídní schůzky i informativní setkání, která se mohou pořádat na začátku školního roku či na počátku každého pololetí.

Z odpovědí třídních učitelů vyplývá, že nejčastěji jsou třídní schůzky konány formou společného setkání učitele a rodičů žáků ve třídě (34 %). Třídní učitelé a rodiče se téměř shodují, že třídní schůzky se konají jako společné setkání učitele a rodičů žáků, kdy poté následují individuální rozhovory učitele s jednotlivými rodiči.

Třídní učitelé i rodiče žáků se shodli na tom, že účast žáka není na třídních schůzkách z jejich strany vítaná. Avšak autoři Mertin a Krejčová (2013, s. 287) vysvětlují, že účast žáka je při společném setkání velmi přínosná, jelikož všechny zúčastněné strany se mohou vyjádřit k jakémukoliv problému a společně pak mohou hledat návrhy a řešení. Respondenti nevitají žáka na schůzkách pravděpodobně proto, že se bojí být před žákem zcela upřímní, nemohou si zcela otevřeně promluvit a sdělit informace, které by žák neměl vědět nebo by je nemusel správně pochopit (např. kritika žáka ze strany učitele, pohled učitele na žáka, soukromé informace od rodičů apod.).

Obě strany respondentů se shodly na tom, že nejčastěji je na společném setkání řešen prospěch žáka, který je mnoha rodiči považován za hlavní ukazatel dovedností a schopností žáka. Dále učitelé a rodiče vypověděli, že na třídních schůzkách probírají chování žáka a shoda odpovědí byla i u docházky žáka.

Většina třídních učitelů odpověděla, že zpětnou vazbu od rodičů nedostává, z odpovědí dotazovaných rodičů, že zpětnou vazbu třídním učitelům neposkytují. Čapek (2013, s. 125) uvádí, že by se třídní učitelé měli rodičů po třídních schůzkách zeptat, co se jim na schůzkách líbilo či co by pozměnili. Zpětná vazba pomůže ke spokojenosti obou stran, jelikož třídní učitel bude vědět, co rodičům vyhovuje, čehož může využít při plánování dalšího setkání, a rodiče se budou ve škole cítit vítáni, zapojeni do školního dění.

Během průzkumu bylo zjištěno několik nedostatků v dotazníkovém šetření. Tyto chyby se převážně týkaly formulace otázek, kdy nebylo zřejmé, co konkrétní položka zjišťuje. Jako příklad těchto chyb lze uvést položku, která zjišťovala, kolik času průměrně věnuje třídní učitel rodičům žáků. Pro získání konkrétnějších odpovědí by bylo vhodnější položit otázku otevřenou formou, jelikož nabízenými možnostmi byli respondenti omezeni v odpovědi. Dále zde nebylo vysvětleno, zda

je zjišťován čas věnovaný rodičům individuálně nebo se do tohoto průměru počítá i společné setkání všech rodičů ve třídě. Za nedostatek by mohly být považovány nejasné důvody odpovědí respondentů, kdy otázka zjišťovala konkrétní odpověď, ale dále se nezjišťovalo, proč odpověď byla zvolena. Příklad tohoto nedostatku je položka, která zkoumala, zda učitelé mění organizaci třídních schůzek na základě doporučení od rodičů a vedení školy, dále však nebylo zjišťováno, jak je organizace třídních schůzek pozměněna. Pro získání přesnějších údajů by bylo vhodné na výsledky této práce navázat průzkumem, který by zkoumal problematiku hlouběji.

Průzkum této bakalářské práce přinesl zajímavé výsledky, na které by mohlo být navázáno například průzkumem, který by se zaměřoval na vedení třídních schůzek třídními učiteli s různou délkou pedagogické praxe. V průzkumném šetření by mohlo dojít je srovnání organizačních forem třídních schůzek, přístup a příprava na třídní schůzky, komunikační dovednosti v závislosti na délce pedagogické praxe. Další zajímavé výsledky by mohl přinést průzkum zaměřený na přítomnost žáků na třídních schůzkách, který by se zaměřoval na pohled žáků na třídní schůzky a zkoumal, jak vnímají atmosféru schůzek, způsob komunikace, prostředí a výsledky řešeného problému vnímá samotný žák.

Získané výsledky z provedeného průzkumného šetření mohou být zpětnou vazbou pro třídní učitele. Ti zde mohou nalézt inspiraci pro zkvalitnění komunikace s rodiči a tak lépe podpořit spolupráci školy a rodiny a tím pozitivně ovlivnit výchovně – vzdělávací proces žáka.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že podle rodičů žáků nejsou třídní učitelé směrem k rodičům vždy vstřícní a ne pokaždé jsou ochotní problém žáka s rodiči řešit. Rodiče žáků by uvítali, kdyby rodiče byli vstřícnější a ochotnější se individuálním problémům věnovat, jelikož spolupráce s rodiči může pomoci i jemu při vzdělávání žáků. Krejčová (in Čapek, 2014, s. 24) vysvětluje, že jestliže se žák setkává s kladným vztahem rodičů a školy a vidí tyto dvě strany pracovat společně, lépe pak přijímá autority dalších dospělých, nejen učitelů. Dále autorka dodává, že pokud rodina spolupracuje se školou, žákův postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodiče odmítají se školou spolupracovat.

Rodiče žáků odpověděli, že třídní schůzky pokládají za důležité, ale lze je nahradit jinými formami komunikace. Učitelé by proto mohli tohoto názoru využít a mezi jednotlivými třídními schůzkami mohou rodiče průběžně informovat o výsledcích žáka individuálně. Individuální komunikace má i tu výhodu, že rodič bude v období mezi třídními schůzkami připraven na přibližné hodnocení svého dítěte a v případě problému nebude muset konkrétní věc řešit před ostatními rodiči v učebně během třídních schůzek. Jak uvádí Čapek (2010, s. 27), při třídních schůzkách mohou třídní učitelé sdělovat negativní hodnocení před všemi zúčastněnými rodiči, proto mohou být pro mnohé rodiče třídní schůzky nepříjemnou záležitostí a uvítali by i individuální komunikaci, během které mohou problém řešit otevřeně.

V průzkumném šetření měli rodiče žáků možnost vyjádřit se, co by změnili na třídních schůzkách. Většina rodičů odpověděla, že by na třídních schůzkách nic neměnila, avšak respondenti uvedli několik doporučení pro třídní učitele. Nejčastěji bylo zmíněno doporučení, že by třídní učitel neměl rozebírat citlivé informace přede všemi zúčastněnými. Čapek (2013, s. 123 - 124) vysvětluje, že by si třídní učitelé měli připravovat průběžné poznámky o jednotlivých žácích, ale na společných schůzkách by měl sdělovat informace zaměřené na celou třídu. Další doporučení od rodičů bylo lepší uspořádání a předání informací a připravovat se na třídní schůzky dopředu. Jak doporučuje Čapek (2013, s. 124), třídní učitelé by si měli před třídními schůzkami stanovit, jaké celkové informace chtějí rodičům sdělit, zamyslet se nad jednotlivými body třídních schůzek (které budou pouze sděleny, nad kterými se budou s rodiči zamýšlet a diskutovat apod.), připravit si způsoby sdělení a pomůcky pro předání informací. Dále autor uvádí, že by si třídní učitelé

měli stanovit a sepsat informace, které budou po rodičích vyžadovat, připravit se i na to, že některé sdělené informace mohou vyvolat diskuzi a negativní reakci. Rodiče by uvítali, kdyby třídní učitelé odpovídali na všechny dotazy, proto by třídní učitelé měli být obeznámeni s aktuálními informacemi nejen ze své třídy, ale z celé školy. Dále by se podle rodičů měli třídní učitelé zaměřit na učebnu, ve které se třídní schůzky konají. Požadavky rodičů stvrzuje Čapek (2013, s. 124), který uvádí, že by třídní učitelé měli dbát nejen na čistotu třídy, ale měli by se zaměřit i na výzdobu učebny jako jsou např. vyvěšené žákovské projekty na nástěnkách, plakáty s učivem, uspořádání lavic apod. S výzdobou učebny mohou pomoci i žáci.

V dotazníkovém šetření byl dán rodičům žáků prostor pro doporučení pro komunikaci ze strany učitele. Rodiče třídní učitele povzbuzují, aby se neobávali požádat rodiče o spolupráci, pokud nastane nějaký problém. Dále doplňují, že třídní učitelé by měli s rodiči hovořit o problému upřímně, nezatajovat informace ohledně jejich dítěte a společně by se měli pokusit najít řešení. Rodiče doporučují, aby si nejdříve třídní učitel o samotě promluvil s žákem o problému a pokud by byl problém vážnějšího charakteru, měl by třídní učitel kontaktovat rodiče. Dále rodiče žáků zmiňují, že by se třídní učitelé měli na žáka zaměřovat individuálně a neměli by mít vůči žákům předsudky. Třídní učitelé by podle rodičů žáků měli být při sdělování požadavků konkrétní a v případě nedorozumění by měli své požadavky vysvětlit, zeptat se, zdali žák či rodič požadovanou věc chápe.

Třídní učitelé uvádějí, že zpětnou vazbu od rodičů žáků nedostávají. Bylo by přínosné, kdyby učitelé požádali rodiče o krátké shrnutí třídních schůzek, kde by bylo napsané nejen, co se rodičům na třídních schůzkách líbilo a co oceňují, ale i co by třídním učitelům doporučili pro zlepšení průběhu a organizace třídních schůzek.

Ačkoli obě strany vypověděly, že účast žáka na třídních schůzkách nepovažují za přínos, bylo by vhodné se nad přítomností žáka během komunikace učitele a rodiče zamyslet. Učitel by se mohl s rodiči a žákem dohodnout, že by mohli tento způsob schůzky pouze vyzkoušet a poté by přehodnotili, zdali je vhodné přítomnost žáka na schůzkách zavrňovat. Mertin s Krejčovou (2013, s. 287) účast žáka na třídních schůzkách doporučují, jelikož učitel a rodiče mohou od žáka získat nový náhled na problém, nové cenné informace a společně pak mohou navrhnout řešení.

Doporučení pro pedagogickou praxi bylo zpracováno na základě studia odborné literatury a navazuje na výsledky z průzkumného šetření bakalářské práce. Doporučení pro pedagogickou praxi je určeno zejména pro třídní učitele na střed-

ních školách, ale mohou z něj čerpat i učitelé teoretického vyučování a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku.

Závěrem lze říci, že četnost komunikace třídních učitelů a rodičů závisí i na školních výsledcích jednotlivých žáků. Spolupráce školy a rodiny by se měla zaměřovat především na zlepšení výsledků žáků v chování prospěchu, ale také na samotný výchovně – vzdělávací proces, jelikož tyto dvě prostředí nejčastěji ovlivňují žákův rozvoj. Spolupráce učitele s rodiči by se měla řídit i určitými pravidly komunikace. Čapek (2013, s. 18-19) uvádí, že v případě, že učitel chce získat rodiče na svoji stranu, měl by si udržet profesionalitu, měl by volit vhodnou komunikaci s rodičem, měl by si zachovat optimismus a pozitivní postoj, a měl by být k rodičům vstřícný.

8 Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo pomocí průzkumného šetření zjistit, jak spolu třídní učitelé a rodiče žáků komunikují. Průzkum zkoumal, jaké formy komunikace třídní učitelé a rodiče žáků využívají, jak často spolu komunikují a co je nejčastějším důvodem jejich komunikace. Dále se bakalářská práce zaměřovala na třídní schůzky, zkoumala jejich četnost, organizaci a názor třídních učitelů a rodičů na třídní schůzky.

Z odpovědí třídních učitelů vyplývá, že neefektivnější forma komunikace mezi učitelem a rodičem jsou třídní schůzky. Během třídních schůzek se učitelé s rodiči vidí osobně a je pro obě strany snazší sdělení informací či vysvětlení případných nedorozumění. Dále se obě strany soustředí na konkrétní cíl, žáka, a pohlíží na něj jako na jednotlivce. Třídní učitelé i rodiče považují třídní schůzky za důležité, avšak podle obou stran se dají nahradit jinou formou komunikace mezi učitelem a rodiči žáků. Třídní učitelé a rodiče se shodují na tom, že kromě třídních schůzek nejčastěji komunikují formou konzultačních hodin, které jsou většinou pevně časově dané či zařazené ke třídním schůzkám, a pomocí telefonního hovoru, který neklade časový nárok na přípravu, jako např. třídní schůzky, a proto lze informace sdělit stručně a rychle. Z průzkumu vyplývá, že jsou rodiče s třídními schůzkami převážně spokojeni a na organizaci schůzek by většina dotazovaných nic neměnila. Toho lze využít při přípravě na třídní schůzky, kdy má učitel více času na zaměření se na žáky, jelikož se nemusí zamýšlet nad obměnou organizace třídních schůzek. Z průzkumného šetření bylo zjištěno, že na vybraných středních školách se třídní schůzky konají 2x až 4x ročně. Z odpovědí třídních učitelů a rodičů vyplývá, že třídní schůzky jsou organizovány jako společné setkání učitele a rodičů ve třídě, kde by měl třídní učitel sdělovat pouze informace týkající se celé třídy, po společném setkání mohou rodiče využít individuálních konzultací s třídním učitelem, na kterých mohou řešit konkrétní problém daného žáka.

Učitelé i rodiče by se měli především zaměřit na vzájemnou spolupráci a sdílení důležitých informací, které mohou ovlivnit žákův rozvoj, postoj ke škole a vzdělávání a především výchovně – vzdělávací proces žáka. Společným cílem obou stran by mělo být motivovat žáka ke zlepšení výsledků, podporovat jej ve vzdělávání a pohlížet na něj jako na osobnost s individuálními potřebami.

Průzkumným šetřením byly zjištěny odpovědi na předem stanovené průzkumné otázky, lze tedy říci, že cíle bakalářské práce byly naplněny a průzkum

zkoumal problematiku komunikace učitelů a rodičů žáků, která byla pro tuto bakalářskou práci zvolena.

9 Seznam použité literatury

- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015, 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013, 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: [neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 254 s. ISBN 978-80-251-1658-6.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988, 248 s.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada, 2008, 208 s. ISBN 978-80-247-2397-6.
- JIŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010, 138 s. ISBN 978-80-247-1708-1.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. ročník*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2014, 144 s. ISBN 978-80-247-5203-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. vyd. 1 Praha: Grada, 2006, 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 147 s. ISBN 978-80-247-3876-5.
- KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 57 s. ISBN 978-80-7435-497-7.
- LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, 211 s. ISBN 978-80-87182-19-2.
- LEŠKO, Ladislav. *Náhled do sociální komunikace*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008, 99 s. ISBN 978-80-7399-466-2.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- MAREŠ, Jiří, Jaro. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. ISBN 80-04-21854-7.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MOSLEROVÁ, Nikola. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004, 40 s. ISBN 80-7042-692-6.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 181 s. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- PLEVOVÁ, Ilona. *Ošetřovatelství II*. Praha: Grada, 2011, 223 s. ISBN 978-80-247-3558-0.
- PODGÓRECKI, Józef. *Jak se lépe dorozumíme*. Vyd. 1. Ostrava: Amosium Servis, 1999, 191 s. ISBN 80-85498-36-7.
- POKORNÝ, Jiří. *Manuál tvořivé komunikace*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004, 300 s. ISBN 80-7204-330-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 6. Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., Praha: Grada, 2008, 239 s. ISBN 978-80-247-2594-9.
- VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 207 s. ISBN 978-80-7290-629-1.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VIKTOROVÁ, Ida a Irena SMETÁČKOVÁ. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 189 s. ISBN 978-80-7290-771-7.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.
- WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

Přílohy

Vážený učitelé,

jsem studentkou 3. ročníku Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě, oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

S prosbou o vyplnění se k Vám dostává dotazník, který Vám nezabere více než 15 minut. Získané údaje budou použity výhradně pro účely průzkumu v mé bakalářské práci.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakou organizační formu třídní učitelé nejčastěji volí při pořádání třídních schůzek, jak často jsou třídní schůzky pořádány a jaké další formy komunikace jsou mezi rodiči a třídními učiteli využívány.

Pokud budete mít zájem o výsledky průzkumu bakalářské práce, kontaktujte mě na emailové adrese: ksoustarova@seznam.cz

Dotazník je anonymní.

Pokud nebude uvedeno jinak, zvolte vždy jednu z nabízených možností odpovědí.

Předem Vám děkuji za čas, který dotazníku věnujete.

Děkuji za Vaši spolupráci

Kateřina Šoustarová

Obecné informace

Délka Vaší praxe je:

- 0 – 5 let
- 5 – 10 let
- 10 – 15 let
- Nad 15 let

Jste:

- Muž
- Žena

Váš věk je:

- Do 30 let
- 30 – 40 let

-
- 40 – 50 let
 - 50 – 60 let
 - Nad 60 let

1) Který z rodičů Vašich žáků s Vámi nejčastěji komunikuje?

- Matka
- Otec
- Nelze určit
- Jiný příbuzný:

2) Jaká forma komunikace s rodiči žáků je podle Vás nejefektivnější?

- Třídní schůzky
- Konzultační hodiny
- Žákovská knížka
- Telefonní hovor
- E-mail
- Známkování přes internet
- Vzkaz po žákovi
- Jiné:

3) Uveďte, jaké jsou výhody nejefektivnější komunikace, kterou jste zvolili v předchozí otázce.

4) Jaké další formy komunikace s rodiči využíváte (kromě třídních schůzek)? Označte jednu či více možností.

- Konzultační hodiny
- E-mail
- Telefonní hovor
- Známkování přes internet

- Žákovská knížka
- Vzkaz po žákovi
- Jiné:

5) Jak často s rodiči komunikujete?

- 3 – 5x týdně
- 1 – 2x týdně
- 1x za dva týdny
- 1 – 2x měsíčně
- 1x za čtvrtletí

6) Jak často se na Vaší škole konají třídní schůzky?

- 2krát ročně
- 3krát ročně
- 4krát ročně
- 5krát ročně
- Jiné:

7) Jaký je časový průměr konání Vámi vedených třídních schůzek?

- 15 minut
- 30 minut
- 1 hodina
- 60 až 90 minut
- 90 až 120 minut
- Jiné:

8) Odhadněte, kolik času věnujete průměrně každému z rodičů Vašich žáků na třídních schůzkách.

- 5 minut

- 10 minut
- 15 minut

9) Jakou formu třídních schůzek upřednostňujete při setkání s rodiči?

- Společné setkání učitele a rodičů žáků ve třídě
- Individuální rozhovory s rodiči žáka
- Společné setkání učitele a rodičů ve třídě + individuální rozhovory
- Setkání učitel + rodič + žák

10) Považujete účast žáka na třídních schůzkách za přínos? Svou odpověď zdůvodněte.

- Ano:
- Ne:

11) Jaká část rodičů se pravidelně účastní třídních schůzek?

- Všichni
- 75 %
- 50 %
- 25 %
- Jiné:

12) V jakém období jsou dle Vašeho názoru třídní schůzky nejefektivnější pro zlepšení žákova prospěchu a chování? V každém ročníku zvolte jedno období, ve kterém se třídní schůzky konají. Svoji odpověď zdůvodněte.

	1. čtvrtletí	2. čtvrtletí	3. čtvrtletí	4. čtvrtletí
1. ročník				
2. ročník				
3. ročník				
4. ročník				

13) Seřad'te nabízené odpovědi podle toho, co nejčastěji probíráte s rodiči na třídních schůzkách. Možnosti řad'te sestupně (od nejčastěji řešeného k nejméně řešenému).

- Chování žáka
- Prospěch žáka
- Docházka žáka
- Mimoškolní aktivity
- Jiné:

14) Podle Vás jsou třídní schůzky:

- Nenahraditelné
- Důležité, ale lze je nahradit jinou formou komunikace
- Postradatelné

15) Jaká atmosféra převládá na Vámi vedených třídních schůzkách?

- Zcela uvolněná
- Uvolněná
- Mírně uvolněná
- Neutrální
- Mírně napjatá
- Napjatá
- Zcela napjatá

16) Připravujete se na třídní schůzky? Pokud zvolíte odpověď ano, uveďte, co si připravujete, prosím.

- Ne
- Ano:

17) Dávají Vám rodiče zpětnou vazbu o tom, jak jsou s organizací Vašich třídních schůzek spokojeni? Pokud je Vaše odpověď ne, přejděte na otázku č. 19, prosím.

- Ano
- Ne

18) Měníte organizaci Vašich třídních schůzek dle připomínek a požadavků ze strany rodičů žáků?

- Ano
- Ne

19) Existují nějaká doporučení pro organizaci třídních schůzek ze strany vedení Vaší školy? Pokud je Vaše odpověď ne, další otázky vynechejte, prosím.

- Ano
- Ne

20) Jaká jsou doporučení ze strany vedení Vaší školy pro organizaci třídních schůzek?

21) Upravujete organizaci třídních schůzek podle doporučení pro organizaci třídních schůzek ze strany vedení Vaší školy?

- Ne
- Ano

Vážený rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku Institutu celoživotního vzdělávání na Mendelově univerzitě, oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

S prosbou o vyplnění se k Vám dostává dotazník, který Vám nezabere více než 15 minut. Získané údaje budou použity výhradně pro účely průzkumu v mé bakalářské práci.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakou organizační formu třídní učitelé nejčastěji volí při pořádání třídních schůzek, jak často jsou třídní schůzky pořádány a jaké další formy komunikace jsou mezi rodiči a třídními učiteli využívány.

Pokud budete mít zájem o výsledky průzkumu bakalářské práce, kontaktujte mě na emailové adrese: ksoustarova@seznam.cz

Dotazník je anonymní.

Pokud nebude uvedeno jinak, zvolte vždy jednu z nabízených možností odpovědí.

Předem Vám děkuji za čas, který dotazníku věnujete.

Děkuji za Vaši spolupráci

Kateřina Šoustarová

Obecné informace

Jste:

- Muž
- Žena

Váš věk je:

- 30 – 40 let
- 40 – 50 let
- 50 – 60 let
- Nad 60 let

Uved'te, prosím, jaký je průměrný prospěch Vašeho dítěte:

- 1 – 1,5
- 1,5 – 2
- 2 – 2,5
- 2,5 – 3
- 3 – 3,5
- 3,5 – 4

1) Kdo ve Vaší rodině nejčastěji komunikuje s třídním učitelem Vašeho dítěte?

- Matka
- Otec
- Nelze určit
- Jiný příbuzný:

2) Jak často s třídním učitelem komunikujete o Vašem dítěti?

- 3 – 5x týdně
- 1 – 2x týdně
- 1x za dva týdny
- 2 – 2x měsíčně
- 1x za čtvrtletí
- Jiné:

3) Jakou formou vyjma třídních schůzek s třídním učitelem nejčastěji komunikujete?

- Telefonní hovor
- Konzultační hodiny
- E - mail
- Žákovská knížka
- Vzkaz po dítěti

-
- Jiné:
- 4) Seřad'te nabízené možnosti podle toho, z jakého důvodu nejčastěji kontaktujete třídního učitele.
- Omluvenky
 - Prospěch žáka
 - Chování žáka
 - Informace o pořádání školních akcí
 - Jiné:
- 5) Jaký je nejčastější důvod, když Vás třídní učitel Vašeho dítěte kontaktuje?
- Docházka
 - Prospěch žáka
 - Chování žáka
 - Informace o školních akcích
 - Jiné:
- 6) Jak reaguje třídní učitel, když jej sami kontaktujete?
- Vyjde mi vstříc, je ochotný konkrétní věc řešit
 - Je ochotný se mi věnovat, ale dává mi najevo, že jej zdržuji
 - Odpoví mi, ale odmítá se mnou konkrétní věc řešit
 - Ignoruje mé sdělení
 - Jiné:
- 7) Jaká doporučení byste dali učitelům, aby byla komunikace z jejich strany efektivnější pro zlepšení výsledků (v prospěchu, chování apod.) žáka?
- 8) Jak často se na škole Vašeho dítěte pořádají třídní schůzky?
- 2krát ročně

- 3krát ročně
- 4krát ročně
- 5krát ročně

9) Jak často se účastníte třídních schůzek Vašeho dítěte?

- Chodím na každou z konaných třídních schůzek
- Většinou se třídních schůzek účastním
- Účastním se 50% konaných třídních schůzek
- Na třídní schůzky chodím zřídka
- Třídních schůzek se neúčastním
- Jiné:

10) Jakou podobu mají třídní schůzky Vašeho dítěte?

- Společné setkání učitele a zúčastněných rodičů ve třídě
- Individuální rozhovory s rodiči
- Společné setkání učitele a rodičů ve třídě + individuální rozhovory
- Konzultace učitel + rodič + žák

11) Myslíte si, že by byla účast Vašeho dítěte na třídních schůzkách přínosná?

- Ano
- Ne

12) Vyberte, co nejčastěji probíráte s třídním učitelem na třídních schůzkách.

- Chování žáka
- Prospěch žáka
- Mimoškolní aktivity
- Docházka žáka
- Jiné:

13) Podle Vás jsou třídní schůzky:

- Nenahraditelné v komunikaci mezi učitelem a rodičem
- Důležité, ale lze je nahradit jinými formami komunikace
- Postradatelné

14) Dáváte třídnímu učiteli zpětnou vazbu o třídních schůzkách?

- Ano
- Ne

15) Uveďte, co se Vám na třídních schůzkách, které navštěvujete, líbí.

16) Co byste změnili na organizaci třídních schůzek? Jaká jsou Vaše doporučení pro zlepšení organizace třídních schůzek?