

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Třídní schůzky začínajících učitelů
Parental evenings with teachers-beginners

Anna Vlčková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Třídní schůzky začínajících učitelů vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, kterými přispěla k realizaci a dokončení této práce. Také chci poděkovat všem respondentům a zúčastněným výzkumu za jejich spolupráci a vstřícnost.

ABSTRAKT

Diplomová práce řeší problematiku třídních schůzek a s nimi spojenou přípravu, realizaci, průběh a samotnou komunikaci začínajících učitelů primární školy s rodiči žáků. Cílem diplomové práce je vytvořit na základě dat získaných od začínajících učitelů a rodičů soubor postupů a doporučení, které se setkaly v praxi s úspěchem a mohou se jimi inspirovat nejen další začínající učitelé. V teoretické části identifikuje diplomová práce kompetence, které umožňují učitelům efektivně zvládnout tuto profesní situaci a na základě odborné literatury uvádí vzorové příklady jednání, které přispívají k lepší přípravě a průběhu třídních schůzek. Výzkum v empirické části sleduje případy čtyř začínajících učitelů. Využity jsou výzkumné metody pozorování, polostrukturovaný rozhovor a dotazník. Výzkum v rámci diplomové práce trval půl roku, během něhož proběhlo pozorování třídních schůzek, následně po třídních schůzkách probíhaly rozhovory se začínajícími učiteli a celý výzkum byl ukončen dotazníkem vytvořeným pro rodiče. Získaná data byla poté vyhodnocena a porovnána s částí teoretickou. Po půlročním spolupráci se začínajícími učiteli, sběru dat a jejich vyhodnocení se podařilo vytvořit přehled funkčních kroků, které se pro zdárný průběh třídních schůzek v praxi osvědčily. Jde o jakýsi návod, jak při plánování a samotné realizaci třídních schůzek postupovat a souhrn doporučení, která jsou pozitivně přijímána ze strany učitelů i rodičů. Velký vliv na celkové vnímání učitele a průběh třídních schůzek hraje přístup a snaha učitele. Největší oporou jsou začínajícím učitelům jejich kolegové, jež pomáhají s přípravami, a které není radno podcenit. Učitelé by neměli opomínat inspiraci z dostupných odborných zdrojů, které mohou vnést do procesu určité zpestřující prvky. Vytvoření osnovy je základní pomůckou v učitelově přípravě, která by měla obsahovat veškeré body nutné ke zmínění na třídních schůzkách. Právě vynechání některého z nich může někdy negativně ovlivnit vzájemné vztahy s rodiči.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace s rodiči, třídní schůzky, individuální konzultace učitel-žák-rodič, začínající učitel, podpora začínajících učitelů.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of parental evenings and their associated preparation, realization, process and communication of beginning teachers of primary school with pupils' parents. The aim of the diploma thesis is to create a set of procedures and recommendations based on the data obtained from starting teachers and parents, which have been successfully implemented in practice and can be inspired not only by other novice teachers. In the theoretical part, the diploma thesis identifies competencies that enable the teacher to effectively manage this professional situation and, on the basis of professional literature, it provides examples of conduct that contribute to better preparation and process of parental evenings. Research in the empirical part follows the cases of four beginning teachers. Methods which were used are observation, semi-structured interview and questionnaire. The research of this diploma thesis lasted for six months, during which were observed parental evenings, followed by interviews with beginning teachers. The whole research was completed with a questionnaire created for parents. The obtained data was then evaluated and compared with the theoretical part. After six months of co-operation with participating teachers, data collection and evaluation, it was possible to create an overview of the functional steps that had success in parental meetings. This should be a guideline for progressing and summarizing recommendations that are positively accepted by both teachers and parents when planning and implementing parental meetings. The teachers' attitude and effort have a big influence on the teacher's overall perception by parents and the process of classroom meetings. The most common support get the beginning teachers from their colleagues, who help with the preparations, and which should not be underestimated. Teachers should not ignore inspiration from available professional resources that can bring some distinctive elements into the process. Creating a curriculum is a basic tool in teacher preparation, which should include all the points needed to refer to parental evenings. Omitting just one of them can sometimes negatively affect relationships with parents.

KEYWORDS

Communication with parents, parental evenings, individual consultation teacher-student-parent, beginning teacher, the support of teachers-beginners.

Obsah

| | |
|---|----|
| I. ÚVOD..... | 8 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1. Komunikace..... | 10 |
| 1.1. Verbální komunikace | 10 |
| 1.1.1. Paralingvistické aspekty řeči | 11 |
| 1.2. Nonverbální komunikace | 12 |
| 1.3. Komunikace rodiny a školy | 14 |
| 1.4. Předpoklady k úspěšné vzájemné komunikaci..... | 15 |
| 1.5. Role rodičů ve vztahu ke škole | 16 |
| 1.6. Formy komunikace mezi školou a rodinou..... | 18 |
| 2. Třídní schůzky..... | 21 |
| 2.1. Organizace třídních schůzek | 22 |
| 2.2. Typy třídních schůzek | 24 |
| 2.2.1. Individuální konzultace učitel-žák-rodič | 24 |
| 2.2.2. Třídní schůzky hromadné | 26 |
| 3. Začínající učitel | 28 |
| 3.1. Vymezení pojmu začínající učitel..... | 28 |
| 3.2. Proměna rolí..... | 30 |
| 3.3. Problémy začínajících učitelů | 31 |
| 3.4. Začleňování začínajících učitelů..... | 33 |
| 3.4.1. Podpora začínajících učitelů | 33 |
| 3.4.2. Uvádějící učitel..... | 34 |
| 3.4.3. Pomoc ostatních učitelů | 36 |
| 4. Shrnutí | 37 |
| III. EMPIRICKÁ ČÁST..... | 38 |
| 5. Cíle, metody a organizace výzkumu | 38 |
| 5.1. Výzkumný vzorek | 39 |
| 5.1.1. Základní školy..... | 39 |
| 5.1.2. Učitelé..... | 39 |
| 5.2. Metody výzkumu a jejich organizace | 41 |
| 5.2.1. Pozorování | 42 |
| 5.2.2. Rozhovor..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 5.2.3. Dotazník..... | 45 |
| 6. Výsledky výzkumu..... | 48 |
| 6.1. Zpracování výsledků rozhovorů se začínajícími učiteli..... | 48 |
| 6.2. Zpracování výsledků dotazníku pro rodiče | 59 |
| 7. Interpretace výsledků a diskuze..... | 64 |
| IV. Závěr..... | 67 |
| V. Seznam použitých informačních zdrojů | 70 |
| VI. Seznam příloh..... | 73 |

I. ÚVOD

Zaměření diplomové práce jsem si vybrala na základě své práce ročníkové, která se věnovala formám spolupráce s rodiči. Při studiích na vysoké škole není výuka na tento aspekt učitelovy práce nijak zaměřena, a tak přichází učitel z tohoto pohledu do své profese značně nepřipraven. Při absolvování různých praxí a náslechů si mohl student vyzkoušet práci s žáky, kontakt s ostatními zaměstnanci a pedagogy. Spolupráce a komunikace s rodiči zůstala studentům však po celou dobu studia a praxe neodkryta.

Třídní schůzky bývají první formou setkání, při kterém se dostane učitel do kontaktu s rodiči. Právě zvládání těchto setkání zásadně ovlivňuje utváření vzájemného vztahu, spolupráce, pohledu a názoru rodičů na učitele. Při rozhovoru s fakulními učiteli jsem na toto téma slýchala velice smíšené reakce, přičemž vždy zaznívalo o jak složitý a náročný aspekt jejich práce se jedná.

Během svých studií jsem se tedy čím dál častěji zamýšlela nad tím, jak se vlastně na tuto spolupráci připravit, jaký je správný postup a způsob, který by měl začínající učitel při spolupráci s rodiči zvolit. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zabývat tématem Třídní schůzky začínajících učitelů.

Teoretická část diplomové práce je dělena do tří klíčových aspektů týkajících se daného tématu.

Nejdříve se v rámci teoretické práce zabývám komunikací, na níž je pohlíženo z psychologického hlediska. Na třídních schůzkách dochází k sociální komunikaci, při které se utváří mezilidské vztahy. Právě schopnost komunikace je pro navázání dobrých vztahů pro učitele stěžejní a může ovlivnit celý průběh třídních schůzek. V projevu a vystupování učitele hrají roli verbální a neverbální formy komunikace, které jsou v práci blíže zkoumány. V této kapitole je dále rozebírána komunikace mezi rodinou a školou a jak by tato úspěšná vzájemná spolupráce měla vypadat. Uvedeny jsou také různé formy komunikace, kterými je spolupráce mezi rodinou a školou realizována.

Třídní schůzky patří stále mezi jednu z nejužívanějších a nejběžnějších forem komunikace mezi učitelem a rodičem a za mnohá léta neprošla velkými změnami, přesto nemá začínající učitel jasnou představu, jak si v jejich realizaci počínat. Ve druhé kapitole teoretické práce se zaměřuji na organizaci třídních schůzek a na jejich doporučovanou přípravu. Dále jsou představeny typy schůzek, které se objevily v průběhu prováděného výzkumu.

Poslední část teoretické části se věnuje samotnému začínajícímu učiteli. Na třídní schůzky je v této práci pohlíženo z více úhlů, jak je vidí rodiče, já, jakožto realizátor výzkumu, a především začínající učitel. Nejdříve je vymezen pojem a proměna rolí, která jsou s tímto životním obdobím spjata. Dotazovaní mladí učitelé ukončují svá studentská léta a poprvé zažívají nástup do nového zaměstnání. S těmito začátky jsou spojena očekávání nejen začínajících učitelů, ale také rodičů, žáků a ostatních spolupracovníků. Práce uvádí tedy příklady problémů, s nimiž se musí začínající učitel při svém nástupu vypořádávat. Poslední pasáž této části přibližuje právě různé způsoby podpory, která by měla být učiteli v jeho začátcích poskytnuta.

Cílem empirické části diplomové práce je vytvořit určitý souhrn postupů a rad, které se setkaly při realizaci a spolupráci s rodiči s úspěchem a které mohou v následujících letech pomáhat dalším začínajícím učitelům s realizací třídních schůzek a komunikací s rodiči. Zároveň by měl výzkum odhalit omyly, kterých se může začínající učitel dopouštět a to, zda a jakým způsobem jim lze případně předejít.

Výzkumným vzorkem jsou čtyři začínající učitelé, u kterých jsou formou rozhovorů zaznamenány jejich jednotlivé kroky, rozhodnutí a názory týkající se třídních schůzek. Tyto postupy budou následně porovnány s doporučeními uvedenými v části teoretické spolu se zpětnou vazbou, kterou poskytl rodiče. Během výzkumu bylo použito pozorování, které sloužilo pouze jako doplňující metoda a dále rozhovor a dotazník. Nasbírané informace a celá diplomová práce může sloužit také zúčastněným začínajícím učitelům jako zpětná vazba a pomoci tak k neustálému zlepšování a utváření vzájemného vztahu a spolupráce s rodiči.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikace

Komunikace je pojem s velmi rozsáhlým využitím. V kontextu této práce je přínosné podívat se na komunikaci z psychologického pohledu, kde není považována jen jako pouhý přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. V širším pojetí se jedná o sebe prezentaci, o vyjádření postojů k předmětu, ke sdělení, ale i k příjemci samotnému. Jde o různou úroveň působení, ovlivňování, znesnadňování nebo naopak usnadňování porozumění (Mikuláščík, 2010). Termíny komunikace a sociální interakce jsou ve velmi úzkém vztahu a do značné míry se i překrývají. Sociální interakcí je myšleno širší označení procesu, kde je komunikace chápána jako její podmnožina.

Charakteristiky komunikace lze shrnout do základních bodů (Mikuláščík, 2010, str. 20):

- komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování;
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů;
- komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.

Komunikace je ovlivněna řadou stimulačních vlivů, kterými jsou čas, prostor, v němž komunikace probíhá, emoční naladění, mezilidské vztahy, míra formálnosti, národnostní jazyková bariéra, stereotyp a očekávané chování vymezené rolemi, záměry a motivací účastníků, sociální situací, věkem účastníků, jejich pohlavím a společenským postavením (Mikuláščík, 2010). Faktorů, které mohou komunikaci ovlivnit je mnoho, pro učitele tak hraje podstatnou úlohu jeho důkladná příprava před setkáním s rodiči. Učitel si musí být jist ve svém projevu a být připraven na své vystupování reagovat a své výroky si případně obhájit.

1.1. Verbální komunikace

Samotná řeč a mluvení, jejíž hlavní jednotkou je slovo, je v pedagogické komunikaci ve škole velmi významnou dovedností. Podle slovníku spisovné češtiny je mluvení definováno jako „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, eventuálně

dorozumívání se jazykem“. Slovní formulaci předchází vytvoření záměru, kdy si učitel utřídí, co chce žákům, nebo rodičům sdělit. Učitel používá verbální komunikaci k zprostředkování, doplnění a aktualizaci učiva. Jeho projev souvisí s pedagogickými dovednostmi, a tak by se měl snažit o co nejspisovnější vyjadřování (Nelešovská, 2005).

Jako učitelé jsme v každodenním kontaktu se žáky, kolegy a často také s rodiči. Měli bychom tak používat spisovnou formu jazyka a vhodné jazykové styly. Volba slov, jež skládáme do vět a vyjadřujeme jimi naše myšlenky, je dána našimi dosavadními zkušenostmi a vším, co jsme doposud prožili. Právě jazykový styl řeči může výrazně ovlivnit mínění lidí o nás samotných.

1.1.1. Paralingvistické aspekty řeči

Paralingvistika se soustředí na formální stránku řeči a na to, jak je sdělení řečeno. Právě vhodné uplatňování paralingvistických aspektů utváří dobrého řečníka, který tak může, ať už záměrně, dát najevo například své zaujetí, sympatie, zlobu a rozvážnost. Prvky, kterých si můžeme v řeči všimnout uvedli Mareš a Křivohlavý (1995) a poté Mikuláščík (2010):

Intenzita hlasového projevu

Intenzita sleduje, jak se hlasový projev mění v průběhu slovního sdělení a zda je projev hlasitý, střední, či tichý. Pro příjemný dojem pro poslouchajícího se doporučuje při komunikování obměňovat hlasitost a zabránit dojmu monotónnosti.

Tónová výška hlasu

Netýká se jen výšky hlasu, ale také jeho zbarvení. To, zda je hlas mluvčího položen vysoko, či naopak nízko ovlivňuje, jak je daná zpráva vnímána.

Barva hlasu

Proměnlivost hlasového zbarvení a intonace bývá často projevem emočního prožitku mluvčího. Určitá složka barvy hlasu je konstantní, ale právě melodičnost přidává citové působení.

Délka projevu

Zjišťuje se, jakou dobu trvá akustický projev mluvčího. Délku projevu je důležité zohledňovat v souvislosti s rozhovorem mezi dvěma a více lidmi tak, aby nedocházelo k dominantnímu prosazování jednotlivých účastníků.

Rychlost projevu

Tempo řeči je vhodné měnit s ohledem na to, co říkáme a používat tak jeho pomalou, středně rychlou a velmi rychlou formu. Únavné a vyčerpávající bývá pro posluchače soustředění se na příliš rychlé, či pomalé tempo projevu.

Přestávky v projevu

Mluvit bychom měli plynule, bez zadržávání a s úmyslně vloženými pomlčkami, čímž zesílujeme účinnost projevu. Správné členění slov a pomlčk v podobě frázování upřesňuje, jak má být obsah našeho sdělení chápán. I přes správné používání a střídání pomlčk, plynulosti rychlosti a tempa projevu je nutné pro upoutání pozornosti lidí zapojit do projevu zbarvení a barvu hlasu.

Akustická náplň přestávek

Jedná se o vyplnění pauz, které se objevují v mluveném projevu. Místo úplného ticha jsou často používána různá citoslovce nebo nesrozumitelné zvuky, které mohou být produkovány stereotypně či nevědomky.

Přesnost projevu

Možností, jak lze chybovat v hovoru či projevu je mnoho. Může se jednat o chyby artikulační, přeříkávání, zakoktavání, vynechání důležitého obsahového celku, nevhodná volba slov, opakování sdělení nebo nelogická posloupnost.

Způsob předávání slova

Může probíhat v souladu s komunikačními pravidly. Nejsou-li pravidla dodržována, nastávají případy skákání si do řeči.

Pro zvýšení pravděpodobnosti úspěchu a sebevědomí je vhodné realizovat nácvik připraveného obsahu svého vyjádření. Učitel získá větší kontrolu nad svým přednesem a uvědomí si určité nedostatky svého projevu, které může později eliminovat.

1.2. Nonverbální komunikace

Mimoslovní sdělování má své meze a nelze jím vyjádřit naše veškeré myšlenky. Přesto zaujímá v sociální komunikaci nezastupitelné místo. Nonverbální komunikací lze vyjádřit emoce (pocity, nálady, afekty) a záměry lidí sblížit se nebo naopak se sociálně distancovat. Hovořící se snaží vytvořit u posluchačů obraz o jeho osobě, ovlivnit jejich

názory a postoje, zaujmout jejich pozornost a přesvědčit je o jeho tvrzeních (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Mimoslovní komunikace nabízí různé způsoby vyjadřování:

Mimika

Nejvýraznějším zprostředkovatelem emocí jsou pohyby svalů v obličeji. Sledováním mimiky můžeme zjistit, nejen co jedinec prožívá, ale také to, jaký je jeho vztah a postoj ke sdělení a objektu, o němž hovoří. Mimika vyjadřuje momentální psychický stav, ale také relativně stálý emoční výraz, který může být pro jedince charakteristický (Mikuláščík, 2010).

Oční kontakt

Řeč očí je považována za jeden z nejdůležitějších způsobů sdělování. Čím déle trvá náš pohled na nějakého člověka, tím více projevujeme naše uznání a sympatie k dané osobě. Tím, jak se na určitého člověka díváme a co u toho naše oči dělají, můžeme vyjádřit, jak se cítíme a jaký k nim máme vztah (Nelešovská, 2005).

Posturika

Jedná se o držení těla, napětí nebo uvolnění, náklon, polohu hlavy, rukou, nohou, souhru všech částí těla a směr jejich natočení. Vzájemnou polohou obou postav můžeme vyčíst kvalitu mezilidských vztahů, momentální psychické rozpoložení a vzájemné sympatie (Mikuláščík, 2010).

Proxemika

Proxemika označuje vzdálenost, kterou k sobě zaujímají komunikující subjekty. Tento prostor je relativní a individuálně i kulturně se liší. Vzdálenost je dělena na čtyři základní zóny. Dle Mikuláščíka (2010, str. 112), jsou průměrné respektující hodnoty zaokrouhleny, jelikož používá každý z autorů odlišná kritéria:

- intimní vzdálenost-od úplného dotyku do půl metru, není vhodná pro formální vztahy a pracovní rozhovory
- osobní vzdálenost-od 0,5 metru do 2 metrů, záleží na tématu hovoru, místě, kde se rozhovor odehrává a jeho hluku
- skupinová vzdálenost-od 1 metru do 10 metrů, jedinec promlouvá ke skupině, která se nachází v místnosti (třídní schůzky)
- veřejná vzdálenost-od 2 metrů do 100 metrů (projev politika na náměstí)

Haptika

Při sdělování dotekem bychom měli být v interakcích učitel-žák, učitel-rodíč opatrní. Dotek může být vykládán jako výraz přátelství a úcty, tak i naopak pohrdání a nepřátelství (Nelešovská, 2005). V tomto případě se může jednat o podání ruky rodiči, kdy můžeme vytušit smýšlení daného člověka, nebo objetí a pohlazení žáka, kterého tak můžeme povzbudit nebo ukáznit.

1.3. Komunikace rodiny a školy

Utváření vztahu mezi rodiči a školou prošlo od 2. poloviny 20.století mnoha změnami. V šedesátých a sedmdesátých letech se jednalo o model kompenzační, jehož ideologie vycházela z rovných vzdělávacích příležitostí definovaných socioekonomickým zázemím rodin, které nebyly schopny poskytnou svým dětem dostatečnou podporu. V těchto případech přicházela na pomoc s určitou kompenzací právě škola. V letech sedmdesátých a osmdesátých se postupně začal prosazovat model konsenzuální, kde se ve velké míře jednalo o komunikaci jednosměrnou. Učitelé byli vedeni a nuceni ke kontaktu s rodiči za účelem získávání informací, které poté využívali k lepší práci s dětmi ve škole (Rabušicová, 2004). Participační model získal podporu v letech osmdesátých a devadesátých. Rodiče jsou vnímáni jako aktivní a autonomní občané schopni podporovat děti v jejich vzdělávání a legitimizovat stále narůstající nároky školy. V dnešní době se využívá modelu sdílené odpovědnosti, který navazuje na jeho předchozí model, ale posunuje participační přístup ještě k větší angažovanosti rodičů na rozhodování a společné odpovědnosti na žákově vzdělání (Průcha, 2009). Mezi rodičem a učitelem tak dochází k ještě větší spolupráci.

Komunikace je nezbytným základem, na němž je stavěn vztah mezi rodinou a školou. Školy se v dnešní době snaží o vytváření partnerského vztahu s rodiči a produkují co nejvíce komunikačních platforem a ustálených aktivit školy, jejichž cílem je umožňovat právě komunikaci a kooperaci (Rabušicová, 2004). Uzavřenost školy vůči obklopující komunitě je považována za negativní. Rodiče žáků, které škola vzdělává, jsou považováni za hlavní a nejpočetnější partnery pro vztah školy s prostředím (Průcha, 2009). Zapojením rodičů do vzdělávacího procesu jejich dětí podpoříme vzájemné vztahy mezi rodinou a školou.

Rodiče se často cítí být nedostatečně informováni o pedagogické práci školy. Právě při třídních schůzkách, individuálních konzultacích a ostatních akcích školy má

učitel možnost seznámit rodiče s jeho plány, metodami, odpovědět na vznesené otázky a v neposlední řadě představit sebe, jako třídního učitele se snahou zanechat u rodičů kladný dojem. Výstup učitele by měl být předem důkladně připravený a nacvičený. Jak uvádí Podlahová (2004), učitelé při svém nástupu do povolání začínají vnímat nedostatečnou rétorickou průpravu ze svých studentských let. V průběhu projevu dochází k zaplétání se do dlouhých vět, dvojjazyčným výrokům a přechnutím.

Pocitováním nedostatečné jistoty ve svém výstupu může zvolit učitel možnost návštěvy školního psychologa, který se snaží učitelům v komunikaci s rodiči pomáhat. K nejčastějším tématům jejich společné konverzace patří neverbální komunikace a jak se případně omezit nevhodné využívání mimoslovního vyjadřování. Učitelé žádají o rady, jak správně jednat, aby člověk nepůsobil na rodiče třeba i nevědomky negativně. Dále chtějí učitelé vědět, jak číst reakce rodičů nebo vyčíst z chování druhého, že nepřijímá to, co se říká, což signalizují třeba zapletené ruce nebo noha zaklenutá za lýtko (Fojtíková, 2004). Učitel si díky těmto setkáním může uvědomit určité „zlovyky“ v jeho vystupování a naučí se vést komunikaci tak, aby nepůsobil odmítavým, ale naopak působivým dojmem a jeho výroky tak byly efektivní.

1.4. Předpoklady k úspěšné vzájemné komunikaci

Jak bylo již uvedeno, školy by měly zachovat vůči rodičům jistou otevřenost a transparentnost a snažit se o co nejlepší vzájemnou spolupráci.

Jaké jsou předpoklady k úspěšné komunikaci ze strany učitele?

Učitel by měl hovořit s rodičem jako s rovnocenným partnerem, k čemuž se poji schopnost rodičům naslouchat, zjišťovat od nich jejich zpětnou vazbu a dávat jim možnost vyjádřit svůj názor. Učitel by neměl nikdy vystupovat nadřazeně a povýšeně. Udržováním pravidelného kontaktu s rodiči a užíváním různých forem komunikace nám umožní vybudovat důvěrný vztah jak k žákovi, tak i rodičům, toho bychom pak ale nikdy neměli zneužít. Zpětné vazby bychom měli analyzovat a na podněty od rodičů vždy nějakou formou reagovat. Seznamování se s rodiči umožní učiteli také poznávat domácí prostředí žáka, což může dopomoci k vytvoření lepších vztahů (Šťastná, 2010).

Dále by se měl učitel snažit jednat s přiměřeným sebevědomím a působit vyrovnaně bez přehnané dominantnosti, která může komplikovat utváření kontaktu s rodiči. Dominantnost může být často pouhou zástěrkou pro vlastní nejistotu. Učitel je

profesionálem ve svém oboru a s takovým vědomím by před rodiči měl vystupovat. Jak už bylo uvedeno v kapitole o neverbální komunikaci, utváření vzájemného kontaktu ovlivňuje také celková image. Vhodná a přiměřená úprava zevnějšku může dodat učiteli potřebný klid a sebedůvěru. Na setkání s rodiči, ať už se jedná o třídní schůzky, domluvené konzultace nebo jiné formy setkání, se nemusí učitel oblékat slavnostně, vždy by ale měl volit vkusné oblečení, které je učiteli zároveň pohodlné (Raabe, 2012).

Jaká jsou komunikační pravidla pro rodiče?

Rodič by neměl pohlížet na učitele jako na protivníka, k čemuž se pojí za žádných okolností nepomlouvat učitele před svými dětmi. Učitel nefiguruje jako pedagogický sluha, rodič by měl respektovat jeho odbornost. Jelikož mohou být informace dětí často zkreslené, rodič by si měl tedy předtím, než zamíří odhodlaně bojovat do školy, vše řádně zdvořilým dotazem ověřit (Marek, 1999).

Šťastná (2010) doplňuje Markova doporučení o seznámení učitele s důležitými fakty o rodině a dítěti, kdy by měli rodiče učiteli důvěřovat a pokusit se o společné řešení případných problémů chování dítěte a zvládnání vzdělávacích nároků.

1.5. Role rodičů ve vztahu ke škole

V literatuře jsou uváděny čtyři základní postavení, ve kterých se mohou rodiče ve vztahu ke škole vyskytovat.

Rodič jako klient (zákazník)

Rodiče mají právo vybrat svobodně konkrétní školu pro své dítě, ze které bude mít co největší užitek. Rodiče se mohou aktivně zapojit do managementu školy a mít přímý vliv na rozvoj školy. Mohou vyslovovat své potřeby jako řadový rodič, anebo přijímat to, co je nabízeno, a odevzdat se do rukou odborníků, čímž vyjádří svou loajalitu (Rabušicová, 2004). Od škol se očekává pravidelná informovanost rodičů a oboustranná komunikace. Pokud nejsou rodiče s těmito službami spokojeni a mají ohledně školy zásadní výhrady, dítě z dané školy odstoupí a bude navštěvovat jinou. Tato okolnost staví školy do soupeřících pozic a jsou tak nuceny neustále budovat prestiž školy a zlepšovat její výsledky.

Rodič jako partner

Průcha (2009) uvádí rodiče jako aktivní a ústřední postavy v rozhodování a uvádění rozhodnutí do praxe, se stejnou pravomocí a ekvivalentní odborností jako pracovníci školy. Primárním zájmem rodičů je co nejlépe prospět svým dětem a za jejich úspěchy a neúspěchy sdílí odpovědnost, ať už přijmutím role výchovných nebo sociálních partnerů.

Partnerství by se mělo projevovat zapojením rodičů do života školy, zapojením rodiny do domácí přípravy dětí, komunikací mezi rodinou a školou, povinností rodiny podporovat dítě v přípravě do školy, participací rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy a v neposlední řadě partnerstvím mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi (Rabušicová, 2004).

Usilování o vzájemné porozumění, spolupráci a oboustrannou komunikaci je dnes vzhledem k různosti životních stylů, narušení tradičních rodinných vazeb a pestrosti kulturní skladby o to důležitější. Dobrá komunikace a spolupráce je dnes jedním z indikátorů kvalitních a efektivních škol (Rabušicová, 2004).

Rodič jako občan

Rodič jako občan aktivně uplatňuje svá práva a svou individuální i kolektivní odpovědnost. Zapojuje se alespoň ve dvou základních rovinách, kdy se zúčastňuje veřejné politiky, spolupracuje na rozvoji lokálních komunit anebo se angažuje v dobrovolných aktivitách (Průcha, 2009). Rodiče tak uplatňují svá práva a svou odpovědnost vůči školám. Pokud vstupují rodiče do záležitostí týkajících se vzdělání jejich dětí aktivně a se zájmem, lze poté považovat tento občanský princip za prohloubení a rozšíření principu partnerského (Rabušicová, 2004).

Rodič jako rodič (problém)

Tento přístup vyjadřuje tradiční pohled na rodiče ve vztahu ke škole, který je odvozen spíše z žité reality škol, než z teoreticky kompaktního a zdůvodněného východiska, dělícího rodiče do tří podob (Rabušicová, 2004).

Nezávislí rodiče jsou vůči škole nedůvěřiví, udržují s ní minimální kontakt a komunikaci. Hodnoty rodiny se mohou lišit od hodnot předávaných školou nebo učitelem, proto dochází mezi subjekty k velmi malé spolupráci. Rodičům jde v první řadě o blaho jejich dítěte, a tak zařizují vzdělávací podporu formou kroužků a doučování i mimo školu. Špatní rodiče nespolupracují se školou z důvodu nezájmu o

vzdělávání a výchovu svých dětí. Rodiče nepodporují jejich učení, nezajímají se o výsledky a práci dětí ve škole. Poslední skupinou jsou rodiče snaživí, kteří mohou být naopak ve své komunikaci, účasti na různých setkáních a podpoře školy přehnaně aktivní a tím naopak ohrožovat učitele jako profesionála. Aktivnost těchto rodičů může přerůst v následnou kritiku školy (Průcha 2009).

1.6. Formy komunikace mezi školou a rodinou

Autorky McFarland a Fenton (2017) odkazují také na důkazy z článku Grahama R. Daniela, jež tvrdí, že pokud vyhovují pravidelné komunikační formy a způsoby rodičovským potřebám a harmonogramu, je poté navázání partnerství mezi školou a rodinou silnější a jednodušší.

Komunikační platformy, ustálené aktivity škol, jsou půdorysem, na němž se odehrávají reálné komunikační výměny. O tom, jaké komunikační platformy se využívají na českých školách a jak často se ustálené akce škol organizují, rozdělila Rabušicová (2004) na základě výsledků šetření do čtyř skupin:

- stoprocentně pravidelné, za které lze označit třídní schůzky a připravenost vedení poskytnout informace kdykoli na požádání;
- spíše pravidelné bývá podávání informací na začátku školního roku, záznamy v žákovských knížkách, pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce, konzultační hodiny učitelů a nástěnky pro rodiče u vchodu do školy;
- občasné komunikační platformy pořádané vedením školy jsou dny otevřených dveří, vedení školního časopisu, písemné zprávy o dítěti, konzultační hodiny a možnost přítomnosti rodičů při vyučování;
- do spíše nerealizovaných platformů spadá tvoření videonahrávek všeho druhu.

Ve školách by měla existovat řada příležitostí, které by umožnily rodinám podporovat své děti smysluplným způsobem. I když budou někteří rodiče méně aktivní a formální než ti druzí, což nemusí značit bezprostředně špatný přístup (McFarland a Fenton, 2017).

Z realizovaného dotazníku je patrné, že se české školy stále spoléhají na tradiční komunikační platformy. Výsledky šetření ukazují nedostatečnou spolupráci,

komunikaci a integraci rodičů do školního prostředí. Dalšími častými formami kooperace mezi školou a rodiči jsou například:

Sdružení rodičů

Sdružení vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli. Vznikají za účelem zlepšení podmínek dětí ve škole, přičemž mohou pomáhat z velké části materiálně. Ve sdružení zasedají aktivní rodiče a příznivci školy, kteří se zapojují do diskuzí o směřování školy a jejím vylepšení. Mezi činnosti sdružení patří například shánění sponzorů pro školu, pomáhání škole s hledáním sponzorů a organizace akcí pro veřejnost. Škola má možnost obhajovat zde před rodiči svou práci a jejich spolupráce vytváří u rodičů větší pocit odpovědnosti (Rabušicová, 2004). Za každou třídu bývá ve sdružení jeden ze zvolených zástupců třídy. Spolupráce rodičů ze sdružení s ostatními rodiči je klíčová, jelikož má toto zasedání důležitou roli ve změnách

Rada školy

Školská rada není totožná se sdružením, jsou si ale velmi podobné. Zástupci ve školských radách bývají představitelé veřejnosti, do kterých spadají rodiče nebo zastupitelé různých místních zájmových skupin. Složení druhé skupiny se skládá z reprezentantů školy, tudíž učitelů, někdy i ředitelů a dospělých žáků (Průcha, 2009). Sám ředitel školy nemůže být členem rady. Zřizovatel, který radu zakládá, určí třetinu členů, další třetinu volí zákonní zástupci nezletilých žáků a žáci zletilí. Poslední skupinu jmenují pedagogičtí pracovníci dané školy. Členů bývá ve školní radě zpravidla 6, tudíž dva členové na každou skupinu. Školská rada řeší například návrhy školních vzdělávacích programů, schvaluje školní řád, nebo se podílí na konceptech pro rozvoj školy.

V dnešní době je využívána forma školské rady. Spolupráce rodičů ze školské rady s ostatními rodiči je klíčová, jelikož má toto zasedání důležitou roli ve změnách a úpravách školy a jejím rozvoji. Všichni rodiče by měli být informováni o krocích, které školská rada uskutečnila. Přesto, že zájem ze strany rodičů často velký nebývá, rodiče by se měli cítit vítáni a jejich případná účast na těchto schůzkách by měla být školou umožněna. Zástupci z řad rodičů by měli být seznámeni s preferencemi ostatních rodičů (Rudi Schollaert, 2002).

Účast rodičů na vyučování

Rodiče by měli být seznámeni s možností účastnit se a navštívit výuku. Ať už se jedná o účast jednorázovou či pravidelnou, rodičům tím nabídneme poznat dítě i učitele z jiné stránky v třídním kolektivu. Rodičům tím můžeme mimo jiné pomoci se realizovat, uplatnit a býti potřební (Čapek, 2013).

Písemná komunikace

Nejčastějším způsobem komunikace, který mezi sebou udržují učitel s rodičem je forma e-mailu, SMS, nebo telefonní rozhovory. Učitelé často posílají každý týden, nebo měsíc hromadný e-mail všem rodičům, ve kterém rodiče seznamují s tím, co děti za uplynulý čas dělali, zahrnuta je práce celé třídy, sdělení a připomínky ohledně různých akcí třídy a školy. Rodiče tento způsob informovanosti velmi oceňují a učitel si tak buduje ochotu a porozumění rodičů pro další spolupráci (Cangelosi, 2009). Zapojení telefonní komunikace patří k rychlejšímu způsobu spojení, která se využívá většinou jen v naléhavějších situacích, kdy se u žáka vyskytly určité potíže, které je potřeba okamžitě řešit.

Webové stránky školy

Mezi další moderní způsob komunikace mezi školou, učitelem a rodičem můžeme zařadit školní internetové stránky. V dnešní době se považuje existence školního webu za běžný jev a žádná škola se bez něj neobejde. Školní stránky bývají vizitkou školy a měly by se na nich objevovat aktuální informace, týkající se například plánu školních akcí, rozvrhu hodin a termínů prázdnin. Rodiče mohou využívat stránky k elektronické omluvě dítěte, k nahlédnutí do elektronických žákovských knížek, stažení materiálů k výuce a odhlášení obědů (Neumajer, 2005).

Webová stránka školy, zahrnující pravidelně aktualizované fotografie a kopie nejnovějších oznámení a upozornění, je také užitečným zdrojem, který rodiče ocení. Stránka může poskytovat prostor pro zpětnou vazbu, připomínky a různé kontaktní odkazy, které uvádí rodiče do školního dění. Některé zahraniční školy využívají interaktivní technologie jako jsou blogy a další virtuální diskusní místnosti, které umožňují rodičům pravidelný kontakt a zapojení do vzdělávání jejich dětí (McFarland a Fenton, 2017).

Pro snadnou aplikaci, přehlednost a srozumitelnost, je důležitá dobrá grafická úprava stránek, které by měly vyzývat k jejich využití, a kde by neměla být opomenuta ochrana osobních údajů.

2. Třídní schůzky

Třídní schůzky patří pravděpodobně k jedné z nejdůležitějších interakcí mezi školou, samotným učitelem a rodiči, přesto je toto téma v literatuře stále velmi opomíjené. Odborných textů o samotné spolupráci školy s rodiči, můžeme v literatuře dohledat mnoho, ovšem pasáže projednávající třídní schůzky v literatuře prakticky chybí. Množství textů, zabývajících se učiteli jako realizátory a organizátory třídních schůzek je svým počtem a rozsahem velmi skromné (Čapek, 2013).

Samotná definice třídních schůzek není nikde v literatuře jednotně stanovena, lze si pod tímto širokým pojmem představit plánovaná kolektivní, či osobní setkání rodičů s učitelem, která se uskutečňují většinou na půdě školy a jejichž cílem je seznámit rodiče s prospěchem a chováním jejich dítěte.

Třídní schůzka je označována za nejběžnější formu kooperace rodičů a třídního učitele, jejímž dalším účelem je informovat rodiče o výchovné a vzdělávací práci nejen jejich dítěte, ale také třídy jako celku. Rodiče si zde mohou prohlubovat pedagogické znalosti, předávat si rady a zkušenosti týkající se výchovy dětí a získat zde odpovědi na své otázky (Raabe, 2012). Tento tradiční způsob komunikace umožňuje představit učitelům nejen práci žáků, ale také jejich vzájemnou interakci a možnost prezentovat a ukázat kvalitu práce učitele samotného.

Jak uvádí Čapek (2013) ve své knize, třídní schůzka je příležitostí, jak budovat třídní společenství, prezentovat činnost školy, získat rodiče na svou stranu, ukázat jim svoji erudici a profesionalitu. Prezentovat rodičům pestré způsoby práce, které ve škole děti realizují, ukázat jim třídu, ve které se jejich děti učí a další záležitosti, které ověří jejich mínění o škole, třídním učiteli a celém pedagogickém sboru. Musíme potvrdit správnost jejich rozhodnutí svěřit své dítě právě této škole. Ukazujeme jim obraz jejich dítěte ve škole, jak pracuje, co ho baví, v čem je dobré a na čem je ještě potřeba zapracovat.

Třídní schůzky by tedy měly oproti konzultacím více napomáhat k utváření školního společenství, školního klima a zlepšovat vztahy mezi rodiči i jejich vztah ke škole.

Třídní schůzky jsou nedílnou součástí budování partnerských vztahů mezi školou a rodiči žáků, jež dnes patří mezi klíčové oblasti řízení a rozvoje dobrých škol. Již devadesátá léta ukázala, že mají-li si školy udržet svou prestiž, mít dostatek žáků,

kvalitní vzdělávací programy, nemohou vystupovat jako uzavřené instituce, ale naopak využívat všech dostupných zdrojů pro zdokonalení vlastní práce. Rodiče tak mohou být pro školy zdrojem nejvhodnějším (Rabušicová, 2004). I když je budování kladných vztahů s rodiči pro ředitele na školách prioritou, průzkumy ukazují stále převažující zákaznický neboli klientský přístup k rodičům.

Cílem každé školy by tedy mělo být navázání partnerské spolupráce, kde jsou rodiče vnímáni jako rovnocenní partneři ve vzdělávání, ale také i ve výchově dětí. Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotni diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces zlepšit (Rabušicová, 2004).

2.1. Organizace třídních schůzek

Podoba třídních schůzek zůstává na většině škol v průběhu mnoha let neměnná. Na základní škole jsou obvykle třídní schůzky čtyřikrát do roka, tyto termíny jsou vázány na uzavírání klasifikačních období (Rabušicová, 2004). Jak uvádí Průcha (2009) ve svém dotazníku, určitá část rodičů není s třídními schůzkami a jejich podobou spokojena, rodiče se nechávají slyšet, že je třídní schůzky až rozčilují.

Každé pololetí se na školách uskuteční většinou jedna až dvě hromadné, organizační schůzky, přičemž si každý učitel ještě domlouvá individuální konzultace, ať pro rodiče s žáky, či jen rodiče samotné. Tyto schůzky se tedy pojí k jednotlivým čtvrtletím a je na každé škole, kolik takovýchto schůzek s rodiči uspořádá a zda se bude konat také orientační a seznamovací schůzka rodičů první den školního roku. V dnešní době je mnoho rodičů velice časově vytížených. Škola se snaží přizpůsobit čas třídních schůzek dle potřeb rodičů, a přestože se jedná o tři až čtyři schůzky ročně, bývá pro ně účast často složitým úkolem.

Organizace a příprava třídních schůzek, na kterých se podílí celá škola, je značně časově náročná. Vedení školy stanoví daný termín třídní schůzky ve spolupráci s učiteli a s ohledem na vytíženost rodičů, s dostatečnou časovou dotací k realizaci. Po stanovení datumu a času konání je nutné tyto informace sdílet s rodiči, a to formou zápisu do žákovských knížek, nebo využitím prostředků pro dálkovou komunikaci. Škola by také měla tyto informace poskytovat rodičům na svých školních stránkách.

Program třídních schůzek prvního a druhého stupně se na základních školách poněkud liší. Stanovený čas začátku schůzky nemusí být jednotný. Veškerá výuka je na prvním stupni vedena převážně jen třídním učitelem, a proto je celá třídní schůzka prováděna hromadně. Společná schůzka trvá většinou hodinu a po jejím oficiálním ukončení je zpravidla dán prostor individuálním dotazům s osobnějším kontextem. V případě potřeby si mohou zákonní zástupci dohodnout konzultaci po domluvě s třídním učitelem. Učitelé druhého stupně se ale společně s předměty často střídají. Tato setkání také začínají společným setkáním smluveným na určitou hodinu, které má ale obvykle kratšího trvání a poté se rodiče rozchází na jednotlivé individuální konzultace k příslušným učitelům daného předmětu.

Jak se na třídní schůzky připravit?

Učitel je při setkání s rodiči často stavěn do nepředvídatelných situací, jsou mu kladeny nečekané otázky s předpokládanou okamžitou reakcí. Z tohoto důvodu je nutné, aby se učitel zamýšlel nad možnými problémy a otázkami, které mohou nastat v průběhu třídních schůzek či jiných setkáních, byl na ně důkladně připraven a jist si svým sdělením.

Před každou schůzkou by si měl učitel připravit program schůzky, který by měl obsahovat cíl shromáždění, pořadí témat, o nichž se bude hovořit a v neposlední řadě stanovit čas začátku a očekávané skončení schůzky. Exemplář programu je vhodné mít připravený pro každého účastníka schůzky či ho předběžně zaslat v elektronické podobě e-mailem (Cangelosi, 2006).

Raabe (2012) dále uvádí příklady, které mohou být učiteli nápomocné při zmírnění napětí a nejistoty před schůzkou samotnou. Učitel by si měl v první řadě zamyslet nad cílem a účelem, za jakým třídní schůzky organizuje. Po prvních třídních schůzkách by měl učitel zapřemýšlet, zda pro něj bylo na schůzkách něco nepříjemné a jak případně nějaké věci změnit. Učitel by neměl podcenit samotnou přípravu a v neposlední řadě se pokusit zapojit do průběhu schůzek i rodiče, ať už zástupce ze školní rady, nebo angažovanější rodiče, kteří by rádi sdíleli své nápady.

Pro snadnější provedení a přípravu třídních schůzek bylo vytvořeno desatero doporučení, která mohou dopomoci nejen začínajícím učitelům, ale i zkušeným pedagogům. Z deseti zásad uvedu jen ty, které nebyly ještě doposud zmíněny. Důležitým faktorem pro dobrý průběh třídních schůzek je vytvoření příjemného

prostředí, motivovat rodiče pro další setkání a využít také jiné formy společných setkání, než jen formou hromadných třídních schůzek (Fojtíková, 2004).

Nemusí se jednat jen o přípravu třídy, ale záleží také na prezentaci školy, jak škola vypadá, jak se v ní umí rodiče zorientovat a jak snadno dokáží rodiče najít správnou třídu, kterou hledají. Cesta školou je srozumitelně označena, případně jsou umístěny informační tabule nebo směrovky (Felcmanová, 2013).

2.2. Typy třídních schůzek

Nehledě na typ třídních schůzek, zda se jedná o individuální konzultace, nebo hromadné třídní schůzky, mívá spousta mladých a začínajících učitelů ve svých profesních začátcích obavy nejen ze schůzek samotných, ale i z jednání a komunikace s rodiči žáků. Důvodem těchto nesnází bývá nedostatečná příprava na spolupráci s rodiči během studia, ale také narůstající kritičnost rodičů a celé veřejnosti k práci učitele a celé instituci (Průcha, 2009).

2.2.1. Individuální konzultace učitel-žák-rodič

Termín konání je stanovený vedením školy, či třídním učitelem a rodičům sdělen formou e-mailové konverzace nebo pomocí školních stránek s dostatečným časovým předstihem. Individuální rozhovory, ke kterým na těchto konzultacích dochází napomáhají k budování kvalitního vztahu s rodičem konkrétního žáka.

Jak uvádí Welchová (2008) ve svém článku, ovládat bezpečně základy úspěšné komunikace je nevyhnutelné pro každou profesi. Učitel by si měl před schůzkou s rodiči nejprve vytvořit jakousi strukturu toho, co by chtěl na daném setkání sdělit spolu s přípravou pozitivní šablony o žákovi. Každý z nás v něčem vyniká a je nutné tyto kvality na začátku pohovoru s rodiči žáků sdílet.

Každou schůzku by měl tedy učitel započít příznivým sdělením a pobavit se s rodiči o tom, v čem je jejich dítě dobré, co umí, co dokáže a co na něm oceňujeme (Fojtíková, 2004). Nejen že si každý rodič rád vyslechne něco hřejivého, ale učitel si tak i připraví si půdu pro nadcházející méně příjemná témata a problémy žáka. Nemůžeme od rodičů očekávat příjemný průběh setkání, pokud naše první sdělení obsahuje kritiku jejich dítěte.

Na odlehčení atmosféry je dobré využít na počátku takzvané „small talk“ konverzace. Poté co navodíme přátelskou atmosféru by měl být dán dostatečný prostor

žákovi, aby vyhodnotil svoji práci. Na žáka by měl reagovat rodič, kterého učitel požádá o doplnění postřehů a poskytnutí rodičovského úhlu pohledu. Teprve po vyjádření obou stran se do setkání zapojuje učitel, který přináší svůj úhel pohledu, kdy mluví o pokrocích a úspěších žáka a následně o oblastech, které je potřeba zlepšit. Vše, co učitel sděluje, by mělo být zároveň dokumentováno na konkrétních pracích žáka. Ve chvíli, kdy došlo k vyjádření všech tří stran, hledají všichni zúčastnění společné řešení a konkrétní opatření pro zlepšení žákova učení (Krejčová, 2014).

Individuální konzultace formou rodič-dítě-učitel bývá často velmi náročná také pro rodiče, kteří nejsou na takto důvěrná a blízká setkání s učitelem zvyklí. Rodiče mohou být překvapeni z přibrání dítěte do rozhodování a vedení debaty o něm samotném. Setkání od rodičů vyžaduje mluvit před žákem otevřeně (Feřtek, 2012).

Na základě praktických zkušeností byla sestavena řada pravidel, která dopomáhají učitelům k navázání a udržení partnerských a kooperativních vztahů s rodiči. Porušování těchto rad bývá často příčinou různých konfliktů a nedorozumění, ke kterým dochází mezi rodičem a učitelem během komunikace na individuálních třídních schůzkách. Pravidla jsou uvedena v Raabe (2012):

- Uved'te problém a ptejte se rodiče na názor.
- Trápení rodičů nezlehčujte ani neignorujte.
- Berte v úvahu úhel pohledu druhé strany.
- Rodiče vyslechněte, nepřerušujte jejich sdělení a neskákejte jim do řeči.
- Své myšlenky a názory formulujte věcně. U negativních sdělení se vyvarujte emotivních výrazů, ta užívejte v případě pozitivních projevů.
- Při setkáních se vždy držte konkrétního problému týkajícího se žáka a vaší spolupráce. Nikdy nehodnoťte rodinu a její členy.
- Rodiče nepoučujte, neobviňujte a nenapadejte.
- Vyjadřujte své názory a postřehy, mluvejte pouze za sebe, a ne za ostatní kolegy.

Welchová (2008) doplňuje tato pravidla o další základní předpoklady, které by měla úspěšná komunikace obsahovat. Učitel by měl vytvářet rodičům, případně žákům dostatečný prostor pro vyjádření jejich připomínek a názoru. Vystupování vůči rodičům by nemělo působit autoritativně a už vůbec ne arogantně, škola i učitel by se vždy měli snažit o partnerský přístup. Pokud se ve vzájemné konverzaci objeví neshody, je dobré

vyvarovat se striktním nesouhlasným postojům a raději zaujímat vstřícný postoj s hledáním kompromisu. Učitel by měl vždy hledat příčiny žakových neúspěchů a vzájemnou spoluprací s rodiči vytvořit strategie, které mu dopomohou k jeho pokroku.

Ze schůzky by mělo být patrné, že cílem obou stran je se domluvit na poskytnutí pomoci žákovi, řešení jeho problémů, hledání příčin a ukázat oboustranný zájem o jeho rozvoj.

2.2.2. Třídní schůzky hromadné

Každý školní rok začíná informativní třídní schůzkou, kde jsou rodičům předloženy veškeré dlouhodobé plány a inovace školy, školní projekty, čtení školního řádu, průběh zájmových kroužků, provoz školní družiny, kartiček do jídelny a spoustu dalších organizačních věcí. V případě začínajícího učitele nebo učitele prvních tříd, se jedná o první setkání s rodiči, a tak je nutné, aby do schůzky bylo zahrnuto řádné představení nového třídního učitele a došlo k patřičnému seznámení. Tento typ třídních schůzek se na školách využívá zejména při nástupu nového třídního vyučujícího, či začínajícího vyučujícího.

Konkrétní účel hromadných setkání se může výrazně měnit s potřebami třídy. Záměrem schůzek, kdy učitel přebírá třídu po předešlém pedagogovi, nebo se jedná o příchozí prvňáčky, bývá seznámení s rodiči. Dalším smyslem hromadných schůzek bývá poskytnutí většího množství organizačních informací, řešení rozsáhlého problému postihujícího celou třídu, nebo vymezení a zpřesnění pravidel (Rampuchová, 2012).

Při komunikaci s celou skupinou rodičů by se měl učitel vyhnout paušalizaci, poskytování přílišnému množství negativních informací, klasifikaci žáků a posuzování jeho charakteru před všemi rodiči (Raabe, 2012).

Při přehnaném množství negativních formulací může dojít u rodičů k zablokování komunikace. Přehnaná kritika ubírá na pocitu objektivnosti a konstruktivnosti, přijímání kritiky snáší každý velmi těžce, natož jedná-li se o vaše potomky. Kritika by měla být v konverzaci vyvážena pochvalami a kladným ohodnocením určitých kvalit dítěte (Raabe, 2012).

Dalším doporučeným krokem je začít tradiční třídní schůzku konverzací o životě školy a teprve poté informovat o běžných organizačních věcech, jako jsou příspěvky do třídního fondu a další společné záležitosti. Třídní schůzky vždy ožíví vystavením a předvedením práce dětí, ať už se jedná o předložení dětských portfolií, nebo zhotovení

výstavky dětských prací. Rodiče jsou za tuto možnost vždy vděční a učitel tak může rodiče motivovat k další účasti (Fojtíková, 2004).

3. Začínající učitel

3.1. Vymezení pojmu začínající učitel

Samotný výraz začínající učitel může být chápán jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Můžeme však použít i kladná označení, jako perspektivní, nadšený a nadějný. „*V podstatě je začínajícím učitelem ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost*“ (Podlahová, 2004, str. 14). Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, je pověřován činnostmi, na něž nebyl připraven, přitom sám potřebuje systematickou radu a pomoc. Podlahová dobu tohoto období považuje za individuální. S tímto tvrzením, se ztotožňuje Průcha (2002), který konstatuje, že časové rozmezí tohoto období závisí na typu školy, učitele, jeho aprobaci a individuálních zkušenostech a výši úvazku. Z těchto důvodů není tedy možné danou dobu přesně stanovit. Dále udává, že zkušeným profesionálem, tzv. učitelem expertem se učitel stává až po pěti a více letech výkonu této profese.

V České republice vymezuje literatura toto období do prvních pěti až deseti let, kdežto v zahraničí, převážně v anglosaské literatuře je délka zkracována do 3-5 let. Šimoník (1995) se od těchto tvrzení odklání a jako začínajícího označuje učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. „*Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.*“ (Šimoník, 1995, str. 9).

Nástup začínajícího učitele do povolání

Začínající učitelé zaujímají mezi ostatními absolventy vysokých škol, jako jsou například mladí lékaři, inženýři a právníci, poněkud zvláštní místo. Nejen v již zmíněných povoláních, ale také v profesích, které nepožadují vysokoškolské vzdělání, bývá pracovník postupně zaučován, kdežto v profesi učitele tomu u nás tak není. Učitel přebírá veškerou zodpovědnost a povinnosti již od prvního dne svého nástupu. Pedagog se tak hned objevuje ve třídě plné žáků, kde se vedle něj nenachází žádný zkušený kolega, který by mu pomohl a poradil (Průcha, 2017). Od ostatních povolání se liší učitelství také nejasnou představou o konečném produktu. Učitel nikdy přesně neví, jak si daný žák vede v dalších letech jeho učení, jak je dále v životě úspěšný nebo neúspěšný.

První rok bývá pro začínající učitelem extrémně náročný. Tento rok je označován za konfrontaci mezi teorií a praxí, kdy dochází i na střet představ a ideálů, s reálným výkonem profese a často tvrdou skutečností. Mladí absolventi bývají plni nejistot, obav a napětí, jež bývá často příčinnou řady problémů a omylů objektivního i subjektivního charakteru (Šimoník, 1995). Mladí učitelé se mohou často cítit nedostatečně připraveni a kvalifikováni k vykonávání daného povolání a zažívají tak „nástupnický“, či „úvodní šok“. Začínající učitel okamžitě přebírá stejné úkoly a zodpovědnost jako učitel s mnohaletou praxí. Po samotném nástupu do povolání, se musí učitel naučit zvládat celou řadu diferencovaných úkolů, připadajícím této profesi (Podlahová, 2004). Průcha (2017) vymezil příčiny „šoku z reality“ takto:

- **Příčiny spjaté s osobností učitelů:** Své mezery ve výkonu profese si uvědomuje učitel často až s příchodem do daného povolání, kdy zjišťuje své nedostatky například s neschopností vypořádat se s nadměrným množstvím stresu, nebo nedostatečným hlasovým vybavením na obsáhnutí celé třídy několik hodin denně.
- **Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů:** Při příchodu do svého zaměstnání je učitel seznámen s mnoha rutinními a běžnými činnostmi, jako jsou administrativní práce spojené s vyplňováním třídních výkazů, komunikací s rodiči a spolupracovníky, na které nebyl absolvent během svých školních let připravován.
- **Příčiny spjaté se situacemi ve školách:** Týkají se problémových situací, do kterých je zkušený učitel stavěn a umí se s nimi na rozdíl od začínajícího učitele nějak vyrovnat. Jedná se například o problémy s nedostatečnou vybaveností třídy, či příliš autoritativní vedení.

Nelze takto ale začínající učitele generalizovat a vyvozovat jednoznačné závěry. Vnímání a dojmy mladých učitelů jsou velmi rozdílné a subjektivní. Nastupující učitelé přicházejí do škol vybaveni znalostmi svého předmětu i moderních didaktických metod, měli by být tedy sebevědomí v jejich aplikaci a smýšlet o sobě jako o schopném profesionálové ve svém oboru. Někteří učitelé učí od počátku na velmi dobré úrovni, přičemž by se dalo hovořit o mimořádném citu pro učitelství, které by mohlo být ovlivněno také charakterovými vlastnostmi jedince. Chyb se dopouští každý z nás, důležité je, aby byl učitel naplněn nadějami, optimismem, aktivním zaujetím a snahou vykonávat své povolání na nejlepší úrovni.

3.2. Proměna rolí

První pracoviště je pro mladého učitele relativně známé prostředí, objevuje se tu ale v naprosto nové roli. Jak uvádí Průcha (2009), nastupující učitel prochází proměnou z posluchače, který byl v posledních letech neustále veden a kontrolován zkušenějšími odborníky, v učitele, který má na starosti desítky žáků, a jež má nyní systematicky rozvíjet a objektivně hodnotit. Učitel je nucen k větší kontrole svého chování a vyjadřování. Prášilová (2006) vymezila celkem osm rolí, které si musí začínající učitel osvojit:

- roli vedoucího (řídí proces učení a vyučování);
- roli zprostředkovatele (koordinuje diskuze, vztahy);
- roli moderátora (na akcích školy);
- roli informační (sbírá a distribuuje informace);
- roli představitele školy;
- roli tvůrce kurikula;
- roli řešitele konfliktů;
- roli pečovatele.

Začínající učitel se ve svých začátcích nachází pod dohledem spolupracovníků, kde od něj nejen oni, ale i rodiče a žáci očekávají využití netradičních přístupů k výchovně-vzdělávacím problémům. Co se týká oblasti mezilidských vztahů, setkává se učitel s novými žáky, rodiči, spolupracovníky a dalšími lidmi, zapojenými do vzdělávacích institucí. Učitel tak musí vykazovat jednání na vysoké morální a odborné úrovni (Průcha, 2009).

Jaká jsou očekávání učitelů a rodičů?

Očekávání a výroky, s jakými přichází obě strany do školního prostředí ilustrovala (Rabušicová a Pola in Průcha 2017, str. 413).

Nejprve očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:

- chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku;
- chci, aby učitel měl mé dítě rád;
- učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů;
- učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole;
- učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně;

- učitel má být spravedlivý ke všem;
- ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče;
- očekávám, že učitel naučí ve škole a nemám to zastávat doma, atd.

Očekávání učitelů týkající se rodičů:

- učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy;
- vytváření pozitivního rodinného prostředí;
- péči o práci svých dětí a jejich kontrolu;
- zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky;
- zájem o děti a jejich volný čas;
- zájem o setkávání s učitelem;
- plnění požadavků učitele, atd.

3.3. Problémy začínajících učitelů

Mladého absolventa nastupujícího do školy s „čerstvým“ vysokoškolským diplomem, nelze považovat za „hotového“ učitele. Teoretičtí pracovníci a zkušenější kolegové tvrdí, že naši začínající učitelé přichází do svého povolání velmi dobře teoreticky vybaveni, ale tyto své poznatky neumějí uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Jedná se především o neschopnost aplikace teoretických poznatků v konkrétních a neopakovatelných situacích, nejistota v jednání a absence zkušeností. (Šimoník, 1995). Od mladého učitele se ve škole očekává, že bude schopen tyto nabyté teoretické poznatky aplikovat do své praxe, ne mechanicky, ale „tvůrčím“ a u každého žáka specifickým způsobem. Začínající učitelé nejsou většinou tohoto předpokládaného okamžitého použití schopni, s čímž přichází možné zklamání, ztráta ideálů a následný rutinního přístupu k výuce.

Klíčovým aspektem v začátcích profesionální dráhy je pro učitele bezpečné zvládnutí základních pedagogických dovedností, mezi které se například řadí sebejisté vystupování, kultivovaný projev, dovednost pohotově reagovat a organizovat, schopnost rychle připravit pomůcky a opravit písemné práce. Bez zvládnutí těchto základních dovedností se u učitele může s velkou pravděpodobností objevit nejistota při jeho dalším počínání (Šimoník, 1995).

Autoři ve svých novodobějších knihách stále vycházejí ze Šimoníkova šetření, nazvaného *Začínajíc učitel*, ve kterém v letech 1990-1992 shromáždil výpovědi 141

začínajících učitelů. Ve výzkumné skupině se nacházelo 123 žen a 18 mužů, odpovídajících na dotazy skrze písemný dotazník nebo pomocí individuálního rozhovoru. Tento empirický výzkum přináší konkrétní výsledky problematických oblastí týkajících se učitelské profese. Průcha (2009) vymezuje tři oblasti, na které bylo šetření zaměřeno: přijetí nastupujících učitelů ve škole a jejich pracovní podmínky; nedostatky v práci začínajících učitelů; jejich hodnocení absolvovaného učitelského studia.

Šimoník (1995) ve svém dotazníku předložil mladým začínajícím učitelům 24 vytypovaných pedagogických činností s tím, aby označili ty činnosti, které vykonávají s obtížemi, a současně uvedli, zda byli na výkon těchto činností během studia připravováni.

Výslednou tabulku Šimoníkova šetření zpracoval přehledně Průcha (2009, str. 421). Činnosti jsou seřazeny dle nejobtížnějších pro začínajícího učitele, přičemž je počet učitelů převeden i do procentuálního zastoupení. Z 24 činností je uvedeno pouze prvních 10 nejobtížnějších, kde jsou pro tuto práci významné převážně body 6 a 7, týkající se setkání s rodiči.

1. práce s neprospívajícími žáky, 76,6
2. udržení kázně při vyučování, 75,2
3. udržení pozornosti žáků, 70,2
4. diagnostika osobnosti žáka, 63,8 %
5. motivace žáků, 59,6 %
6. individuální jednání s rodiči, 59,6 %
7. vedení schůzek s rodiči, 57,5 %
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, 56,7 %
9. řešení kázeňských přestupků, 55,3 %
10. aktivizace žáků, 55,3 %

Výsledky šetření byly v některých případech překvapující. Obtížnost činností, jež se považují v pedagogické teorii za obtížné, vyžadující profesní zkušenosti (např. vysvětlení nového učiva a hodnocení žáků), byly začínajícími učiteli označeny za málo obtížné a byly zařazeny až na 20. a poslední místo v tabulce. Dále si lze ve výsledném pořadí všimnout podmíněnosti prvotně označených činností jako problém s udržením kázně a pozornosti žáků při vyučování, jejich motivování, diagnostikování a hodnocení.

Nejsou-li žáci vhodně a dostatečně motivováni, lze očekávat potíže s udržením pozornosti a kázně.

Pro tuto práci je důležité upozornit na činnosti týkající se komunikace s rodiči. Na 6. a 7. místě byla s necelým 60% zastoupením označena setkání s rodiči. Začínající učitelé považují individuální jednání s rodiči a vedení třídních schůzek, za jedny z nejobtížnějších činností, se kterými se musí vypořádat. Uváděné příčiny se netýkaly jen absence přípravy na spolupráci s rodiči, ale také obav ze zvýšené kritičnosti veřejnosti. Na fakultách by tak měla být více zohledněna průprava studentů na spolupráci s rodiči žáků. Jednání a spolupráce s ostatními kolegy nečiní začínajícím učitelům takové potíže, jako spolupráce s rodiči.

3.4. Začleňování začínajících učitelů

Přijímání nových pedagogických pracovníků se řídí spíše rokem školním nežli kalendářním. Nejběžnějším obdobím příchodu nových učitelů do škol bývá měsíc srpen, přesněji jeho poslední týden, který je mnohdy nazýván týdnem „přípravným“. Těchto několik posledních srpnových dní je pro nastupujícího učitele velice zásadních, jelikož probíhá mnoho činností souvisejících s přípravou školy na nadcházející školní rok. Každý nově nastupující pracovník, tedy i učitel se na svém pracovišti musí nejprve zorientovat. Mladý učitel se seznamuje se stávajícími kolegy a žáky, se svými povinnostmi, s uspořádáním a vybavením školy (Šimoník, 1995).

Důležitým úkolem v počátcích profesní dráhy se pro začínajícího učitele stává formování vztahů s kolegy a vytvoření pocitu sounáležitosti. Právě způsob, jakým jsou mladí učitelé přijímáni vedením školy i svými kolegy, může významně ovlivnit utváření jejich vztahu k profesi. Nastupující učitel se tedy začleňuje do stávajícího kolektivu, jehož věková struktura bývá často značně odlišná od prostředí, v němž se dosud na vysoké škole pohyboval. Podpůrně může na začínajícího učitele působit pracovní kolektiv, jehož součástí je skupina mladých kolegů (Juklová 2013). V těchto skupinách se často utvářejí důvěrné kolegiální vztahy, zkušenější kolega se stává průvodcem pracovním světem a dochází ke sdílení zkušeností, informací a nápadů.

3.4.1. Podpora začínajících učitelů

Čeští i zahraniční experti se shodují, že by nástupní pracoviště mělo začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc. Průcha (2017) řadí k nejčastějším typům takovéto podpory v zemích EU (poskytované tzv. tutor)

formální/polofornální pohovory o úspěších a potížích, účast na třídních činnostech a sledování výuky, pomoc při plánování výuky, při hodnocení žáků, rady týkající se učitelských dovedností, organizace seminářů pro začínajícího učitele, popř. speciální školení.

V roce 1977 byla vydána Vyhláška (č. 79/1977 Sb.) ministerstva školství o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, které přinášelo řešení podpory začínajících učitelů. Tato vyhláška byla ale v roce 1985 zrušena a toto rozhodnutí je nyní zcela ponecháno v rukou ředitelů škol. Jak uvádí Průcha (2009), v ČR dnes není instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, nad její realizací drží plnou pravomoc školy samotné.

Pro mladého učitele je velkým přínosem mít po svém boku někoho, kdo mu bude nápomocný a oporou na jeho obtížné cestě minimálně prvním rokem jeho působení. Dobře vychovávat a vyučovat děti je náročný, důležitý, ale především společenský úkol (Šimoník, 1995). Nejedná se tedy o záležitost jednotlivce, ale o společnou odpovědnost všech spolupracovníků na škole. V učitelské profesi se o takovéto podpoře hovoří jako uvádění nových učitelů do praxe.

3.4.2. Uvádějící učitel

Pedagogický slovník definuje termín uvádějící učitel jako „*zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy.*“ (Průcha, 2013, str. 267).

Uvádějícím učitelem by měl být pověřen kolega, který na škole působí již delší dobu a je schopný poskytnout nejen informace o chodu školy, ale hlavně bude začínajícímu učiteli odbornou i psychickou oporou. Názory a doporučení uvádějícího učitele mohou ovlivnit počínání nastávajícího učitele na jeho celý profesionální život (Podlahová, 2004). Na přiděleného či vybraného kolegu bychom měli pohlížet jako na někoho zkušenějšího, komu se můžeme svěřit, a kdo má zájem nám pomoci s eventuálními potížemi.

Čemu by se měl ale uvádějící učitel vyvarovat, je vnucování svého názoru a pomoci, nepoučovat a nementorovat. Mohli bychom poté nabýt dojmu, že je nám

kolega spíše kontrolorem a revizorem, před kterým se třese strachy. Měli bychom na něj pohlížet jako na zkušenějšího kolegu, ve kterém můžeme najít oporu, který má zájem nám pomoci a kterému se můžeme svěřit s eventuálními nesnázemi.

Podlahová (2004) vymezila různé oblasti, ve kterých může být uvádějící učitel nápomocný:

- Seznámení s provozem školy, kdy ukazuje uvádějící učitel novému kolegovi administrativní záležitosti školy a její dokumentaci, materiální vybavení školy a organizační povinnosti, týkající se rozvrhu a dozoru.
- Pomoc při přípravě a realizaci výuky, do které spadá seznámení se sestavením tematického plánu, učebnicemi, školními pomůckami a celkové sdílení zkušeností s metodickými problémy.
- Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy s jehož povinnostmi a činnostmi nabízí uvádějící učitel svou podporu.
- Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči a seznámení různými formami, které škola využívá.
- Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy, kdy jsou začínajícímu učiteli představeny další možné formy práce s žákem, jako je pedagogicko-psychologická poradna a výchovná a poradenská centra. Učitel je seznámen s provozními, ekonomickými a finančními podmínkami školy.

Je samozřejmé, že nelze podat kompletní seznam a výčet oblastí, situací a aktivit, ve kterých může být uvádějící učitel nápomocen. Často by měla být iniciativa a aktivita na straně začínajícího učitele, který by se neměl ostýchat svého zkušenějšího kolegu oslovit, přijít si pro radu a hledat řešení jednotlivých situací.

Formy, kterými může spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele probíhat jsou dle Podlahové (2004, str. 55) tyto:

- vzájemná hospitace spojená s rozbory pozorovaných hodin,
- pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (například příprava první schůzky s rodiči, sestavení tematického plánu třídního učitele apod.),
- neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu, diskuze o práci, učivu, žácích a metodách,

- společná účast na metodických akcích školy i na jiných programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního projektového vyučování,
- společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost.

3.4.3. Pomoc ostatních učitelů

Uvádějící učitel není jistě jediný, který by se měl zajímat o začlenění přicházejícího učitele do kolektivu, jeho adaptaci nebo seznámení s chodem školy. O vhodné vytváření podmínek se mohou zasloužit i jiní spolupracovníci. Jelikož vztah přiděleného učitele, který by měl začínajícího učitele jeho prvním rokem provázet, nemusí být vždy ideální nebo se může jednat o kolegu, který sám nemá, co nastupujícímu učiteli předat, mělo by dojít k zastoupení jiným kolegou, či kolegy (Podlahová, 2004).

Důvodem, proč má začínající učitel potřebu obrátit se na jiného než uvádějícího učitele, nemusí být jen nedostatek ochoty daného kolegy. Učitel může kontaktovat a vyhledat pomoc u jiných pracovníků v oboru, kteří jsou v dané problematice zkušenými mentory a poskytnou mu tak hodnotnější a přínosnější připomínky.

Respondenti v Šimoníkových dotaznících sice uvádějící, příjemné přijetí učitelským kolektivem a dobrou atmosféru učitelského sboru, není tomu tak ale ve všech případech, někteří začínající učitelé si musí poradit sami, jelikož je ochota ostatních kolegů nulová. V některých případech se jedná o unavené, dlouholetými zkušenostmi profesionálně demotivované učitele, kteří nejsou ochotni učitelům v jeho začátcích pomoci (Podlahová, 2004). V učitelském sboru by mělo docházet k vzájemné pomoci a spolupráci.

4. Shrnutí

Teoretická část je nejdříve zaměřena všeobecně na komunikaci a její verbální a neverbální aspekty, které mohou souviset s projevem učitele. Z tohoto psychologického pohledu se přesouvá práce konkrétněji na komunikaci rodiny a školy, kdy jsou uváděny předpoklady k úspěšné vzájemné komunikaci s jednotlivými doporučeními jak pro začínajícího učitele, tak pro rodiče. Dále jsou představeny hlavní a nejčastější formy komunikace, ke které dochází mezi školou a rodiči. V poslední řadě jsou předloženy role, ve kterých se rodič ve vztahu ke škole může vyskytovat.

Druhá část teoretické práce je věnována třídním schůzkám jako jedné z hlavních forem komunikace mezi rodiči a školou. Představena je forma třídních schůzek, doporučený průběh a jednotlivé postupy. Představeny jsou také dva typy schůzek, které se objevovaly v průběhu výzkumu. U každé je uvedeno, jak by si měl začínající učitel počínat a čemu se vyhýbat.

Poslední část vymezuje pojem začínajícího učitele a uvádí proměnu rolí, kterou musí učitel po absolvování vysoké školy a nástupu do zaměstnání projít. Předložena jsou očekávání, se kterými může přicházet sám učitel a které má také jeho okolí. Důležitou pasáží jsou problémy, se kterými se musí začínající učitel vypořádat a ohledně kterých by měl hledat útočiště a oporu u kolegů a uvádějícího učitele.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

5. Cíle, metody a organizace výzkumu

Cíl

Cílem empirické části diplomové práce je zmapovat třídní schůzky začínajících učitelů z hlediska přípravy a průběhu a vytvořit osvědčené postupy, které budou nápomocné nadcházejícím začínajícím učitelům. Na základě dotazníku, který poskytuje interakci s rodiči předpokládám, že výzkum odkryje také určité silné a slabé stránky týkající se učitelova vystupování a třídních schůzek samotných.

Důležitost rodičovské intervence do školního prostředí je v současné době stále větším tématem. Třídní schůzky patří na českých školách k nejdominantnější komunikační platformě mezi školou a rodiči, přičemž s jejich realizací se setkává začínající učitel při vstupu do své profese úplně poprvé. Jak si v takových situacích počínat, si musí začínající pedagog poradit často sám, jelikož dovednost učitele vést nebo řídit třídní schůzky zcela chybí. Učitel není na kontakt s rodiči ani na vedení a přípravu třídních schůzek během svých studií nijak připraven, a tak je odkázán na pomoc uvádějícího učitele, svých kolegů, či na samostudium z dostupné literatury.

Výběr respondentů byl podmíněn třemi kritérii. U dotazovaných se muselo jednat o nastupující učitele bez předešlé praxe, pro které je školní rok 2017/2018 prvním rokem vykonávání dané profese. Druhou podmínkou bylo oslovení učitelů působících na prvním stupni základní školy. Faktorem třetím byl poté harmonogram rodičovských setkání, kdy bylo vhodné, aby měla škola a učitel od 4.září do konce měsíce února výhledově naplánované 3 třídní schůzky s rodiči.

Výzkumné otázky

1. Jak se připravují začínající učitelé na své třídní schůzky?
2. Co považují začínající učitelé za nejsložitější záležitosti, se kterými se musí v rámci třídních schůzek a setkání s rodiči vypořádat?
3. Jaké potíže se mohou během třídních schůzek vyskytnout?
4. Jaká doporučení ohledně třídních schůzek by přivítali začínající učitelé při úvodu do své profese?
5. Jak byla setkání vnímána rodiči?

5.1. Výzkumný vzorek

Sběr dat a informací ze získaných rozhovorů a pozorování třídních schůzek proběhl na dvou fakultních pražských školách, které více představím níže:

5.1.1. Základní školy

Základní škola X

V roce 2004 se stala škola fakultní pro Pedagogickou fakultu univerzity Karlovy. Od roku 2005 vyučuje škola podle vlastního vzdělávacího programu s názvem „Učíme se učit se. Chceme rozumět sobě, druhým i světu kolem.“ Škola se zapojuje do vzdělávacích projektů Začít spolu, Zdravá škola (Škola podporující zdraví), Tvořivá škola. Ekoškola a EATS (cizí jazyk).

Využívané formy spolupráce s rodiči jsou školská rada, občanské sdružení rodičů školy, pořádání bazarů, společenských večerů, projekt „Spolu to dáme!“ s cílem zajistit škole více asistentů a Klub rodičů.

Základní škola Y

Jedná se opět o fakultní školu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která úzce spolupracuje na přípravě budoucích učitelů.

K formám spolupráce školy s rodiči, se řadí konání pravidelných třídních schůzek a konzultací, zasedání školské rady, konání celoškolských a třídních akcí a nově pořádané workshopy pro rodiče k seznámení s Hejného matematickou metodou.

Škola se účastní projektů vzájemného doučování žáků, Prevence a podpora ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako součást inkluzivního vzdělávání a rozvoj profesního a kariérového poradenství, Program celoživotního učení (COMENIUS), Unplugged (program primární prevence), e-Twinning, Rodiče vítáni, Škola podporující zdraví, Neničitel přírody-environmentální výchova a Ekoškola.

5.1.2. Učitelé

Učitelé, kteří byli zapojeni do výzkumu a se kterými byl zrealizován rozhovor, působí na již zmíněných školách. Jedná se jak o čerstvé absolventy pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vykonávající profesi učitele prvním rokem, tak o stále studující učitele nacházející se v posledním ročníku studia. Na škole X působí dvě z již

dostudovaných paní učitelek, které vykonávají své povolání na plný úvazek. Zbylí třídní učitelé, zapojení do výzkumu působí na škole Y na částečný úvazek. Pan učitel s paní učitelkou se nacházejí v posledním ročníku jejich studia a na škole učí jen určité předměty. U každého učitele uvedu také třídu, ve které působí i s počtem žáků.

Učitelka A

Paní učitelka A nastoupila po vzájemné dohodě s vedením jako třídní učitelka 1. třídy, ve škole X. Třídu navštěvuje 23 žáků. Setkání s rodiči proběhlo 1. září, prvním školním dnem. Pro paní učitelku je školní rok 2017/2018 prvním rokem vykonávání tohoto povolání.

Učitelka B

Stejně jako paní učitelka A, i tato působí prvním rokem na škole X. V tomto případě se jedná o nahrazení třídní učitelky, která odešla na mateřskou dovolenou. Převzata byla třída 3.C, ve které se nachází 25 žáků.

Nástup do školy neprobíhal klasickým způsobem, tedy přípravným týdnem posledního srpnového týdne a poté 1. zářím, nýbrž již koncem května. První seznámení s rodiči a předávání třídy probíhalo za spolupráce odcházející paní učitelky. Ta byla při začátkách oporou pro nastupující paní učitelku a předávala cenné rady a doporučení o způsobu, jakým třídu vedla, jejich žácích a rodičích. Mezi paní učitelkami tedy proběhla výměna informací, které doposud získala během tříletého působení na škole a pro nastupující paní učitelku byly užitečné. Ve třídě se vyskytuje asistent, který je přidělen handicapovanému chlapci na vozíku.

Učitel C

Třetím účastníkem výzkumu je pan učitel působící na škole Y ve třídě 5.B. Aktuální počet žáků pro tuto třídu je 26. Jelikož se nachází pan učitel v posledním ročníku svých studií, působí na škole pro tento školní rok jen na částečný úvazek, a tedy nevyučuje veškeré předměty.

Nástup byl panu učiteli ztížen minimálně dvěma faktory. Prvním faktorem bylo nevhodné a neprofesionální počinání předchozího pana učitele vůči rodičům a druhým faktorem je nástup do kolektivu, který se vyvíjel již 4 roky a díky němuž mohlo vzniknout nepřiměřené očekávání a určité předsudky.

Učitelka D

Paní učitelka převzala ke dni 1. září třídu 2.C, a to po dobrovolném odchodu předešlé paní učitelky. V tomto případě se tedy nejedná o dočasné zastoupení, nýbrž případné dovedení třídy do 5. ročníku. Stejně jako u pana učitele C, se i v tomto případě jedná o částečný pracovní úvazek. Jedná se opět o školu Y, kde uvedená třída čítá 22 žáků.

Předčasný nástup do povolání má za příčinu určité pochybnosti ve vykonávání této profese. Paní učitelka byla s touto školou seznámena již při svých praxích během studia. Když se tedy objevilo oslovení ohledně pracovní nabídky, brala paní učitelka tento krok jako ujištění, zda pro ni bude tato profese vyhovující a jako možnost proniknout plně do reality učitelství.

Jak bylo uváděno v teoretické části (viz. kapitola 3. Začínající učitel), představené učitele lze považovat za vhodné účastníky výzkumu. Pro danou studii bylo potřebné získat učitele, kteří své povolání vykonávají prvním rokem, čímž stanovenému kritériu vyhovují a lze tedy říci, že se ve všech případech jedná o učitele začínající. Učitelé z pražských škol souhlasili s průběhem výzkumu a byli ochotni pořádat třídní schůzky a setkání s rodiči za mé přítomnosti.

5.2. Metody výzkumu a jejich organizace

Samotný výzkum byl prováděn na dvou základních školách, které jsou působištěm čtyř dotazovaných začínajících učitelů. K prvnímu setkání došlo na začátku školního roku, tedy 4. září 2017, kdy se konaly první seznamovací a informační třídní schůzky. Účastí na co nejvíce schůzkách rodičů s třídním učitelem, setkáváním s učiteli ohledně reflektujících rozhovorů a získáním zpětné vazby skrze připravený dotazník jsem nasbírala potřebné podklady a materiál. Osobní setkání a informace jimi získané by měly posloužit samotným učitelům, kteří byli do výzkumu zapojeni a učitelům začínajícím, kteří se na třídní schůzky budou teprve připravovat.

Vývoj průzkumu by bylo možné rozdělit do tří fází dle konání třídních schůzek. Jak je již uváděno Rabušicovou (2004) v teoretické části (viz. 2.1 Organizace třídních schůzek), pořádání třídních schůzek na základních školách je vázáno na klasifikační období a konají se tak čtyřikrát do roka. Plánování rozhovorů s učiteli a pozorování třídních schůzek samotných je tedy těmito termíny podmíněno.

Pro dostatečné zmapování třídních schůzek, počínání začínajícího učitele a zjištění pohledu rodičů, bylo vhodné zvolit převážně kvalitativní způsob šetření. K získání co nejvíce dat a informací mi dopomohlo využití triangulace, tedy návaznosti více metod na sebe. Triangulace nám umožňuje vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy. Různost pohledů je při výzkumech vždy ku prospěchu, musíme si ale dávat pozor, aby se naše bádání nerozpadlo na více menších projektů s různým záměrem a cílem. I když je stanoven cíl pro všechny metody stejný, výzkumná data si mohou nepochybně odporovat a rozcházet (Švaříček a Šeredová, 2007). Prostředky k získání dat, u kterých dochází k jejich kombinaci a vzájemnému prostupování, a byly pro tento výzkum zvoleny, jsou pozorování, rozhovor a dotazník.

5.2.1. Pozorování

První zvolenou metodou, která dopomohla k dosažení cílů, je pozorování. Participace na třídních schůzkách vybraných učitelů mi měla dopomoci k většímu seznámení se s učitelem, jeho způsobem práce a k získání dalšího pohledu na daný průběh schůzek samotných. V tomto případě se jedná tedy spíše o doplňkovou metodu.

Vedení školy či sám učitel uskutečnili od začátku školního roku, tedy 4.září 2017, do konce února 2018, celkem tři setkání s rodiči. Jelikož působí vždy dva účastníci výzkumného šetření na stejné škole, participace na všech setkáních nebyla možná. Ať už se jednalo o třídní schůzky nebo individuální konzultace s účastí žáka, každého začínajícího učitele jsem měla možnost pozorovat při jeho setkání s rodiči minimálně třikrát.

Jednalo se o pozorování přímé neboli zúčastněné, jelikož jsem byla součástí probíhající schůzky. Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se na daných třídních schůzkách děje, kdo se dění účastní, kdy a kde se proces odehrává a proč se jednotlivé situace objevují a jak k nim dochází (Hendl, 2016).

Místo setkání bylo určeno typem schůzky, ať už se tedy jednalo o kmenovou třídu, či kabinet, v místnosti jsem se vždy snažila zvolit působiště, ze kterého bych nijak nenarušovala samotný průběh a ani jeho účastníky. Jelikož se jedná o přístup kvalitativní, nevolila jsem použití strukturovaného pozorování, při kterém je nutné následovat pozorovací strukturu a využívat sestaveného záznamového archu.

Veškeré dění jsem sledovala ze strategicky zvoleného místa, abych měla možnost monitorovat výrazy a reakce všech zúčastněných a v průběhu schůzky jsem si

dělala poznámky ohledně zajímavých jevů, ke kterým během setkání došlo a soustředila jsem se také na učitele samotného.

Svou přítomností a pozorováním jsem se snažila ovlivňovat celý proces třídních schůzek co nejméně a do jeho průběhu jsem nijak nezasahovala. Přestože jsem usilovala o co největší objektivní posouzení, určitou míru subjektivity nelze vyloučit. Pozorováním jsem tedy nejdříve získala všeobecný pohled na učitele, jeho vedení třídních schůzek a utváření vztahu s rodiči a poté jsem si na veškeré dění utvořila subjektivní názor. Pro zachování věcnosti jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory s učiteli, které obohacují výzkum o reflexním zhodnocení z učitelského pohledu a přináší také nejvíce informací a podkladů k celkovému zpracování. Účast na třídních schůzkách mi dopomohla k nahlédnutí na daný proces a díky tomu jsem poté mohla své dojmy uplatnit při následujících rozhovorech a také poskytnout zpětnou vazbu začínajícím učitelům. Spojení pozorování a rozhovoru doporučuje i Švaříček a Šeredová (2007), prolínáním dvou metod dochází k lepšímu porozumění a pochopení komplexnosti situace.

5.2.2. Rozhovor

Druhou aplikovanou metodou pro tento empirický výzkum se tedy stala metoda dotazování, kde byly využity obě její formy, ústní i písemné. Ústředním zdrojem informací byla realizace rozhovoru se začínajícím učitelem. Při rozhovoru dochází k přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Způsob zaznamenání rozhovoru může být prostřednictvím zapisovaných odpovědí či magnetofonem. Poté dochází k analýze rozhovoru z hlediska jeho obsahu, chování respondenta a dalších (Průcha, 2013).

K získání potřebných informací a umožnění dostatečného prostoru k vyjádření, jsem zvolila rozhovor polostrukturovaný. Celkem byly připraveny pro každou fázi třídních schůzek tři vzorové soupisy otázek. Pro následující typ rozhovoru je nutné mít tyto otázky či okruhy témat připravené, jelikož respondent odpovídá dle svých aktuálních znalostí a pocitů, volba slov, pořadí, a formulace otázek se může v každém rozhovoru lišit. Dotazovaný mohl na určitou otázku již ve své předchozí reakci odpovědět, a tak se může tazatel rozhodnout některé otázky třeba i z důvodu nevhodnosti vynechat nebo naopak přidat. Struktura bývá u polostrukturovaných rozhovorů volnější a flexibilnější.

Výzkumu se zúčastnili čtyři začínající učitelé, s nimiž s každým byly uskutečněny tři rozhovory. Rozhovorů vzniklo tedy celkem dvanáct. Schůzka ohledně společné rozpravy probíhala buďto ihned po absolvování třídních schůzek, individuálních konzultací formou učitel-žák-rodíč nebo byla sjednána dle časových možností učitele na co nejbližší termín po jejich setkání s rodiči. Jednalo se o rozhovory individuální, kdy byl dotazován vždy jen jeden respondent. Dle struktury otázek se jedná o rozhovor polostrukturovaný, který je připravený pro daný typ schůzky a na položenou otevřenou otázku odpovídá tazající dle svých aktuálních pocitů.

Soubor otázek byl připraven vždy pro každé období, ve kterém se třídní schůzky konaly. Celkem byly vytvořeny tři skupiny otázek, jejichž forma, obsah a pořadí se může u různých respondentů lišit. Některé otázky mohou být záměrně zcela vynechány, nebo přidány.

Otázky připravené k prvním zářijovým třídním schůzkám:

- Jak jsi se na třídní schůzky připravoval(a)?
- Co pro tebe bylo na přípravách nejsložitější?
- Vyskytovaly se u tebe před třídními schůzkami nějaké obavy?
- Ustupovaly, nebo se naopak naplňovaly tvé obavy v průběhu třídní schůzky?
- Jak si myslíš, že tě rodiče vnímali?
- Jak jsi se během třídních schůzek cítil(a)?
- Jaká si myslíš, že byla atmosféra? Byl(a) jsi připravená, na ní nějak reagovat?
- S jakými předsudky si myslíš, že mohli přijít rodiče na třídní schůzky?
- Jaký je po prvních schůzkách tvůj názor na rodiče?
- Objevil se v průběhu nějaký krizový okamžik, se kterým jsi se musel(a) vypořádat?
- Uved' 3 věci, situace, které pro tebe byly nejobtížnější zvládnout.
- Musel(a) jsi se vypořádat s nějakými nátlaky?
- Snažila jsi se rodičům nějak třídní schůzky zpříjemnit?
- Probíhaly třídní schůzky dle tvých představ? Pokud ano/ne, co mohlo být příčinou?
- Udělal(a) bys teď po třídních schůzkách něco jinak?

Otázky, připravené k setkání po druhých třídních schůzkách:

- Proběhlo po prvních třídních schůzkách nějaké uvědomění?
- Rozhodl(a) ses něco změnit?
- Cítil(a) jsi se již jistější? Proč?
- Jaký druh komunikace mezi Vámi probíhá? Přijde ti dostatečná a efektivní?
- Zpracoval(a) jsi nějak na svém projevu?
- Hlídáš si nějak svůj projev?
- Všiml(a) sis, že by se změnil přístup rodičů?
- Uveď 3 konkrétní situace ohledně komunikace s rodiči, které se odehrály během třídních schůzek.

Připravené otázky pro rozhovor po třetích třídních schůzkách:

- Proč jsi se rozhodl(a) pro tripartity?
- Jak se podle tebe lišily tripartity a třídní schůzky? Co pro tebe bylo přínosnější, jednodušší?
- Co jsi chtěl(a) při tripartitách sledovat?
- Choval se žák jinak? Co ti tato schůzka řekla o rodiči?
- Vyhovují ti tyto schůzky více? Proč?
- Jak bys schůzky zhodnotil(a)?
- Máš nyní nějaká doporučení, která bys sdělil(a) dalším začínajícím učitelům a jež by mohla dopomoci v jejich začátcích?

5.2.3. Dotazník

Role rodiče hraje na třídních schůzkách neodmyslitelně významnou úlohu. Jak bylo uváděno v teoretické části (viz. 1.3 Komunikace rodiny a školy), postava rodiče a jeho zapojení do školského dění je pro celý průběh klíčová a nelze ho opomíjet.

Vytvořením dotazníku pro rodiče jsem se rozhodla do výzkumného šetření zapojit třetí metodu přinášející pohled na třídní schůzky perspektivou rodičů. Rodiče byli již v úvodu dotazníku seznámeni se záměrem výzkumu, kým je výzkum prováděn, a dále byli rodiče ujistěni o anonymitě uvedených odpovědí.

Forma požadované odpovědi může být dle způsobu respondentovy odezvy rozdělena na položky otevřené a uzavřené. U otevřených položek je nechán prostor pro vlastní vyjádření, kde mohou rodiče sdělit své připomínky a odpověď sami vytváří.

Oproti tomu u uzavřených položek manipulují rodiče s již předem navrženými a vymezenými odpověďmi (Chráska, 2016).

Celkem je pro rodiče v dotazníku vytvořeno sedm položek, z nichž jsou tři uzavřené a čtyři otevřené. Dvě z těchto otevřených položek jsou použity k rozšíření, doplnění a odůvodnění předchozí volby u uzavřené položky. Zbylé dvě se zabývají dalším aspektem třídních schůzek.

Označení položka je v tomto případě vhodnější, jelikož některé položky nemusí mít formu otázky, ale například formu pokynu (Chráska, 2016). Dále bude tedy ve výzkumné části diplomové práce používán termín položka, jelikož byly v dotazníku užity jak otázky, tak i pokyny.

Předem stanovené alternativy odpovědí u uzavřených položek jsou vždy řazeny dle určitého kritéria, ať už se jedná o seřazení podle intenzity nebo významu. Jelikož se v této metodě objevuje jak standardizovaný typ položek s pevně danou strukturou a odpověďmi, tak i položky s otevřeným typem otázky, jedná se o dotazník polostrukturovaný.

Učitelé byli o vzniku dotazníku předem informováni. Dotazník byl otestován a předložen k ozkoušení osobám, které působí v daném oboru. Prostřednictvím třídního učitele jsem oslovila rodiče k vyplnění dotazníku, který měl elektronickou formu a byl rodičům zaslán pomocí společné e-mailové komunikace.

Připravený dotazník měl poskytnout zpětnou vazbu od rodičů a jejich pohled na učitelovo počínání vztahující se k třídním schůzkám. Odpovědi byly poté vyhodnoceny a porovnány s odpověďmi učitelů. Získané informace z reakcí rodičů v dotazníku mohou posloužit třídním učitelům v jejich dalším jednání.

Ukázka dotazníku, který byl zaslán rodičům:

1) V první položce označili rodiče příslušného třídního učitele.

2a) Jak jste byl(a) spokojen(a) s průběhem třídních schůzek během tohoto školního roku?

- Velmi spokojen(a)
- Částečně spokojen(a)
- Mírně nespokojen(a)
- Velmi nespokojen(a)

2b) Vaši odpověď v otázce 2a) prosím odůvodněte.

3) Co na třídních schůzkách oceňujete a co Vás na nich potěšilo?

4) Měl(a) byste nějaká doporučení pro zefektivnění nadcházejících třídních schůzek?

5a) Které z níže uvedených typů schůzek shledáváte za více přínosné?

- Tradiční formu třídních schůzek.
- Individuální konzultace formou učitel-rodíč-žák.

5b) Vaši odpověď v otázce 5a) prosím zdůvodněte.

6. Výsledky výzkumu

6.1. Zpracování výsledků rozhovorů se začínajícími učiteli

Jak bylo uvedeno v podkapitole 1.1.2 v empirické části, polostrukturovaný rozhovor byl uskutečněn se čtyřmi začínajícími učiteli, kdy byl audiozáznam rozhovoru následně přetvořen do písemné podoby. Výzkumné otázky pomohou utřídit a vyhodnotit výpovědi dotazovaných začínajících učitelů. Ve výzkumných metodách nebyly pokládány totožné otázky, které byly stanoveny jako výzkumné, přesto ale cílí na stejné tematické oblasti. Výzkumné otázky se tedy vztahují k jednotlivým výpovědím dotazovaných učitelů.

Jednotlivé vyhodnocení výzkumných otázek bude doplněno výpověďmi dotazovaných učitelů, které byly získány právě prostřednictvím uskutečněných rozhovorů.

➤ **Jak se připravují začínající učitelé na své třídní schůzky?**

Hromadné třídní schůzky

Nejdůležitější roli zastupovali v přípravě začínajících učitelů kolegové z paralelních tříd. V jednom případě byl poté zmíněn uvádějící učitel. Přípravu učitelům ulehčuje také vytvořená struktura se sepsanými body, která je poskytnuta vedením školy a je nutné s nimi během třídní schůzky rodiče seznámit. Všichni začínající učitelé si také připravili svůj vlastní seznam bodů a plán celého průběhu schůzek. Sestavená osnova měla učitelům pomoci k obsáhnutí veškerých potřebných informací, lepší organizaci a k přehlednějšímu sledu celého setkání.

Učitelka D uvedla: „*Tak já jsem vůbec nevěděla, jak to bude probíhat, proto jsem se byla zeptat kolegů, kteří mají také druhou třídu a ty mi řekli, co všechno musím udělat a co hlavně musím říct a jak to mám říct a komu dát třeba podepsat nějaký papíry.*“ V podobném duchu se připravovaly i paní učitelky A a B. Všechny začínající paní učitelky se obrátily před třídními schůzkami na zkušené kolegy z paralelních tříd, mezi kterými jsou také jejich uvádějící učitelé. Jednalo se tedy o společnou přípravu, kdy se probíralo, co vše je potřeba rodičům sdělit, jaké dokumenty je potřebné rodičům předat a jak by měla celá schůzka vypadat.

Učitel C se ale na rozdíl od ostatních respondentů obracel jen na svého mentora: „*No vzhledem k tomu, že byly hned první den, co jsem měl vlastně děti, hned toho 4.*

září, tak jsem se na ně připravoval jediné vlastně s tím svým mentorem, což je učitel, kterej je tady už tři roky a ten mi je vlastně k ruce v rámci čehokoliv.“ Největším přínosem jsou pro začínající učitele tedy jejich kolegové, ať už se jedná o třídní učitele působící ve stejném ročníku, nebo uvádějícího učitele zvoleného začínajícím učitelem či vedením školy.

Obě školy předložily dotazovaným učitelům na papíře zhotovenou strukturu neboli seznam s body, které se týkají většinou celé školy a je nutné s nimi rodiče seznámit. Učitelka D: *„Plus teda jsem dostala papíry, kde byly body, které mám zmínit od pana zástupce.“* Tento soupis byl začínajícím učitelům předán v den konání setkání s rodiči.

Seznam zahrnoval pouze informace týkající se celé školy. Začínající učitelé si museli tedy s pomocí svých kolegů připravit také body zahrnující organizaci a informace o jejich třídě. U paní učitelky D tento seznam zahrnoval: *„jak budu známkovat, kdy je jaká akce, kam budou si psát úkoly. Co bude všechno v týdenním plánu, kdy ho musí odnést, přinést a tak.“* Učitelé C byl nápomocný uvádějící učitel: *„ten mi vlastně řekl, ať si udělám, ať si připravím prezenci. To jsem třeba vůbec nevěděl, že se musí udělat prezence, tam se musí rodiče podepsat. Pak ať si udělám papír na e-mail na kontakty na ně.“*

Individuální konzultace formou učitel-žák-rodič

Přípravy se netýkaly jen klasických hromadných třídních schůzek, ale také tripartit, kdy se sházel učitel s rodičem a žákem. Každý učitel vypsál datумы, ve kterých se budou individuální setkání konat. Vybrané dny byly doplněny o přesný čas, kde na jednu schůzku ve všech případech připadal čas 15-20 minut.

Příprava na tento typ setkání se od zbylých dvou hromadných třídních schůzek lišila. Učitelé se připravovali na každého žáka individuálně. Příprava nezahrnovala jen vytvoření osnovy celého setkání, ale i vytvoření dotazníků jak pro žáka, tak pro rodiče. Vzhled a obsah dotazníků byl ponechán na samotných učitelích. Žákům a rodičům byl dotazník předán s dostatečným časovým předstihem. Na individuální konzultace už tak žáci přicházeli s vyplněnými záznamovými archy.

Až na jednu dotazovanou učitelku vytvářeli dotazník všichni učitelé. Spolu s podpisovým archem pro rodiče plnil dotazník také funkci určitého záznamového dokumentu z dané konzultace.

Jak bylo již zmíněno, individuální konzultace paní učitelky D patřily v porovnání s tripartitami ostatních začínajících učitelů mezi nejvíce rozdílné. *„Prošla jsem si jednotlivé písanky, jednotlivé testy, podívala jsem se, co jim chci říct, na čem je třeba pracovat. Takže každému dítěti jsem věnovala čas, abych si o něm napsala základní věci.“* Přípravy paní učitelky nezahrnovaly vytvoření dotazníku pro žáka ani rodiče. Na každou konzultaci si paní učitelka sepsala v bodech charakteristiku žáka a záležitosti, které je potřeba s rodiči probrat. Vypsání poznámky zahrnovaly žákovo chování a vystupování ve škole, v čem žák vyniká a co by měl naopak zlepšit, nebo co mu činí problémy.

Ostatní učitelé zvolili rozdílný způsob vypracování dotazníku. Pokládané otázky a průběh jednotlivých individuálních konzultací se u každého učitele částečně lišily.

V dotazníku učitele C byly otázky zaměřené pouze na žáka a jeho sebereflexi. *„No napsal jsem si takový ten tahák, takže to jsem vlastně viděl u kolegyně a připravilo mě to k tomu, abych se při těch schůzkách něčeho mohl chytit, aby to nebylo takové plácání o tom, co mě napadne a že na spoustu věci zapomenou, tak tohle mi pomohlo. Napsat si to v bodech přesně ke každému předmětu čeho se chci dotknout plus ještě tam měli to, že ty děti psali tři věci, za které se chtějí pochválit, tři věci, ve kterých by chtěli přidat.“*

Kromě otázek měl učitel pro lepší průběh připravenou osnovu ke každému předmětu, který vyučuje. Poslední bod zahrnoval žákovo chování během vyučování a k ostatním spolužákům. Učitel vždy oslovil nejdříve žáka, aby se vyjádřil k určitému bodu v osnově a jeho výpověď poté doplňoval svými připomínkami. Učitel žáky vybízel, aby rodičům vysvětlili jednotlivé kroky a pravidla, která mají ve třídě zavedená. Stejně si při konzultacích počínali i ostatní paní učitelky, které chtěly stejně jako pan učitel ukázat, že žáci jednotlivým pravidlům rozumí a umí s nimi pracovat.

Podobné otázky zaměřené na žákův výkon a preference se objevovaly i v dotazníku vytvořeném učitelkou B. Jedna strana byla věnována žákovi a druhá rodičům. Paní učitelka se také nejdříve zaměřila na žákovi silné stránky, oblíbené a méně oblíbené předměty a poté na žákovy vztahy se spolužáky. Otázky pokládané na druhé straně dotazníku se vztahují k rodičovským školním povinnostem. Paní učitelka se ptala, jak se rodiče zajímají o práci dětí ve škole, zda sledují, co se ve škole probralo, zda se připravují do školy společně s žákem, nebo zda se žák připravuje sám. Jako

poslední se ptala paní učitelka rodičů, zda mají pocit, že jejich dítěti stačí odvedená práce ve škole, nebo zda je potřeba nějaké učivo probírat poté znovu doma.

Prospěch řeší paní učitelka oproti panu učiteli až ke konci celé schůzky. Dále se paní učitelka neopomněla zeptat, zda mají rodiče ještě nějaké otázky.

Přípravy probíhaly u paní učitelky A oproti hromadným schůzkám také odlišně. V případě tradičních schůzek se jednalo, „*o výcuc informací, který by ty rodiče měli vědět a že to bude čistě takový technický,*“ kdežto u tripartit, probíhalo uspořádání složitěji „*...tady u těch byla ta příprava delší, ale hodně jsem přemýšlela nad těma otázkama, tak aby byly otevřené a aby nebyla odpověď ano ne. Ale bavila mě ta příprava víc, protože jsem si asi představovala, jaký to jako bude, a že i mě víc bavila i ta schůzka.*“

Žáci obdrželi před schůzkou dotazník jak adresovaný jim samotným, tak i dotazník pro rodiče. Žáci měli doma s rodiči odpovědět na podobné otázky, které pokládali i učitelé B a C. Rodiče měli uvést, co jejich dítě motivuje, jestli má nějaký sociální problém nebo problém v učení, a jak probíhá kontrola školních pomůcek.

Při osobním setkání se všichni zúčastnění věnovali novému dokumentu, který si paní učitelka A připravila speciálně pro tripartity. Nejdříve byla rodičům položena otázka, zda je něco tíží, nebo zda je něco konkrétního, co by je zajímalo. Žák byl mezi tím požádán, aby přinesl své portfolio s notýskem, předvedl je svému rodiči a zároveň vysvětlil, jak vše funguje.

Zajímavými prvky byly v dotazníku otázky, jak se žák cítí ve třídě a jak se k němu chovají ostatní žáci. Tyto otázky provázela nabídka obrázků, ze kterých měl žák dle svých pocitů jeden zakroužkovat. Paní učitelka se vždy ujistila, že žák obrázkům a jejich rozdílnosti rozumí. Žák vysvětloval, co by mohly jednotlivé obrázky zastupovat. Dalším prvkem, který se neobjevoval v ostatních záznamových arších jiných učitelů, byla možnost zanechání vzkazu od rodičů pro jejich dítě a zadání úkolu, který si žák může sám stanovit, nebo přijmout vytvořený úkol paní učitelkou. Poslední odlišností od konzultací ostatních učitelů bylo vytvořené slovní hodnocení za první pololetí. „*Jako bylo vidět, že ty rodiče čekají na moji zpětnou vazbu, proto jsem měla i ten papírek připravený, mimo jiné to trvalo fakt dlouho nad tím přemýšlet.*“

- **Co považují začínající učitelé za nejobtížnější záležitosti, se kterými se musí v rámci třídních schůzek a setkání s rodiči vypořádat?**

Po prvních třídních schůzkách

Po absolvování prvních třídních schůzek považovali dotazovaní učitelé za nejnáročnější převážně organizaci informací a zahrnutí veškerých bodů, které byly stanoveny pro dané setkání. Paní učitelka B uvádí: „*Protože těch informací bylo hodně, tak asi pro mě bylo nejtěžší jako to pořadí těch informací. Jak to udělat, jak ty informace seřadit, aby už dávaly hlavu patu.*“ Jelikož se jednalo o třídní schůzky první, byla jejich funkce převážně seznamovací a informační. Při prvním setkání začínajících učitelů s rodiči tak bylo potřeba sdělit mnoho informací a představit nejen veškeré organizační body školního roku, pravidla a zásady třídy, ale také neméně důležité představení učitele samotného.

Sdělení a obsazení veškerých informací patřilo k nejobtížnějším také v případě učitelky D. „*Hlavně všechny ty body, který bych měla pokrýt. Protože oni potom rodiče chodili hodně s otázkami různými, na který teda jsem mohla se samozřejmě připravit, ale nenapadlo mě to. Takže abych pokryla všechno, co bych měla říct.*“ Paní učitelka začala procházet veškeré připravené body poznamenané na svém papíře. Rodičům byla rozdána prezenční listina, procházen školní řád, sdělení akcí školy, školních kroužků, platba školní družiny, výběr peněz do třídního fondu a další záležitosti, se kterými je nutné rodiče seznámit.

Nejspíše z nervozity v tomto případě nedošlo k důležitému samotnému představení učitele, jeho záměrů a vizí. Paní učitelka uvedla na začátku setkání své jméno, a poté přišly na řadu již připravené body programu. K představení paní učitelky mělo dojít také od přítomné paní zástupkyně, která svou kolegyni uvedla pouhým zmíněním jména. Ke konci schůzky byl zmíněn fakt, že nebude paní učitelka vyučovat veškeré předměty rozvrhu, a to přineslo velkou řadu otázek. Rodiče se začali doptávat na více informací o paní učitelce samotné. „*Řeknete nám něco o Vás?*“ Paní učitelka rodičům sdělila, že se nachází v posledním ročníku svých studií a z tohoto důvodu že není možné, aby vyučovala každý den veškeré předměty v rozvrhu. Ve třídě začalo být poněkud rušno a na samotných rodičích bylo vidět, že jsou tímto faktem poněkud zaskočení a začali pokládat další otázky typu: „*Plánujete tady učit i další rok po*

ukončení studia? Jak budete stíhat školu se státnicemi? Přinese to další změny? Pojedete s dětmi na školu v přírodě, nebo to taky pojedou jiná paní učitelka? “

V rámci těchto třídních schůzek bylo tedy vidět, jaký dopad může mít vynechání určitého bodu seznamu a jak zásadní roli hraje při prvním setkání s rodiči řádné představení své osoby. Rodiče od té chvíle působili poněkud rozpačitě. Při utváření prvního dojmu je tedy důležité se na prvních třídních schůzkách řádně představit a rodičům sdělit potřebné informace o Vás, jako učitelu a vašich plánech se třídou.

Právě správnou prezentaci své osoby a vytvoření dobrého prvního dojmu považovala za nejsložitější ve své přípravě paní učitelka A. *„A já jsem spíš nejmíc byla nervózní z toho, že během prvních pár minut s těma rodiči, si uděláme nějaký názor na sebe. Takže já jsem si říkala, že ten dojem je asi ještě důležitější než to, co si budeme doslova říkat, co stihneme a co nestihneme. Já jsem si říkala, že ta struktura je pro mě asi méně důležitá než to, jaká tu bude nálada. Takže jsem si už od začátku řekla, jak jsem to říkala už předtím, že s nimi budu komunikovat tak, jak komunikuji.“*

Přístup paní učitelky k rodičům je přitom velice přívětivý. Paní učitelka působí velmi otevřeně a přátelsky. S tímto se spojovaly i obavy, které byly v případech dvou paní učitelek velice podobné. Obě před svými prvními třídními schůzkami přemýšlely nad tím, jak by se vypořádávaly s nedostatkem respektu a autority. *„Mé obavy jsem měla jedny, a ty jsem měla celkově i s tím až začnu učit, a to byla práce s mojí osobní asertivitou. A to, aby mě rodiče vnímali, že i když jsem kolikrát o deset let mladší, než jsou oni, tak v uvozovkách vím, co dělám a jsem tu z nějakého důvodu. Víš? To byl asi můj největší strach, že by mě třeba nebrali rodiče tolik vážně, nebo že by mě nějakým způsobem nerespektovali jako učitelku, protože mnoho z nich je, co se týče ne jako výchovy dětí, ale zkušený a starší lidi, než jsem já, takže to byl můj takový strach číslo jedna.“*

Podobné obavy se objevovaly i v případě učitelky B, která přemýšlela nad tím, jak by reagovala na situaci, kdy by ji rodiče dostatečně neuznávali a chovali by se při třídních schůzkách nevhodným způsobem. Třídní schůzky mívají pro mnoho rodičů zdoluhavý průběh, a tak může nastat okamžik, kdy již nevěnují učitelu dostatečnou pozornost a ve třídě tak vzniká nadměrný hluk. Paní učitelka se tedy zabývala myšlenkou, jak v takovéto situaci reagovat a rodiče utišit. Problém tohoto druhu se ale při třídních schůzkách nevyskytl, a jelikož jsem při rozhovoru na zmíněnou výpověď

bohužel nereagovala, nedokládám případné možné návrhy, jaké reakce by byly v dané situaci vhodné.

Učitel C se ve své přípravě nejvíce zabýval představením celoročního plánu rodičům a jeho pedagogickými vizemi, které chce ve třídě aplikovat: *„asi nad tím, no to vlastně souvisí celkově, jak jsem se jako připravoval na ten školní rok. Co s tou třídou budu vlastně jako dělat a jako ten plán svůj a jak jim to říct.“* Třída vedená panem učitelem se tento rok mění ve vědce a s tím i tedy souvisí celoroční propojenost a motivace výuky. Pan učitel využívá různé formy zprostředkování informací, kdy žákům umožňuje častou realizaci referátů, projektů, návštěvy muzeí a práci s odborným textem a jeho porozumění. Pan učitel se tedy před třídní schůzkou zabýval převážně tím, jak tyto své záměry představí rodičům.

Veškeré tyto záležitosti zmíněné všemi dotazovanými učiteli, se týkaly příprav a průběhu první třídní schůzky, kdy se jedná o učitelovo prvotní setkání s rodiči a vše je pro začínajícího pedagoga velice nové. Podobnou otázku jsem položila na konci našich třech naplánovaných rozhovorů znovu s tím, že se již netýkala jen příprav, ale třídních schůzek obecně.

Po absolvování třech setkání s rodiči

Bez zaváhání uvedla paní učitelka A časovou náročnost a celkově veškerou administrativu, která se týká převážně tripartit. *„Základní věc číslo 1, která je pro mě strašně těžká je časová náročnost...“* Časovou náročností je míněna nejen příprava schůzek, která obsahuje vytvoření podkladů, dotazníků pro žáky a rodiče, promyšlení struktury setkání a sepsání charakteristiky žáka, ale také celkový průběh schůzek, které vyžadují hodně z učitelovy energie a konají se často až do pozdních večerních hodin: *„je to hodně dlouhý v tomto a i v té energii určitě i v té administrativě tohle všechno naplánovat nějak to zmanažerovat...“*

Druhou zmíněnou věcí bylo paní učitelkou označeno zachování neutrality a diskrétnosti vůči rodičům a žákům. Učitel je povinen zachovat nestranný přístup a mlčenlivost vůči jednotlivým rodičovským výrokům, kdy nemůže sdílet jednotlivé záležitosti s ostatními rodiči. *„Já cítím, že musím komunikovat jinak, že musím mluvit víc obecně to je asi těžké a párkrát jsem to teď cítila, zachovat soukromí ostatních...“*

Za třetí nejobtížnější aspekt označila paní učitelka okamžité reagování na otázky a dotazy rodičů. *„Možná reagovat na nějaké otázky, na které nejsi připravená a umět*

zareagovat tak, aby to bylo vyhovující pro všech těch čtyřicet rodičů co tu v tu chvíli sedí.“ Učitel se může na schůzku sebelépe připravit a předvídat, jaké otázky by se mohly při třídních schůzkách objevit. I přesto, že se učitelé snaží těmto situacím předcházet, téměř vždy se při schůzkách objeví otázky, se kterými učitel nepočítal a musí na ně pohotově zareagovat. S touto výpovědí se shoduje výpověď pana učitele C: *„Tak asi otázky rodičů... protože všechno ostatní si člověk připraví, když na tohle musí potom reagovat spontánně.“* Jednalo se také o jediný zmíněný problém, který pan učitel po předložení této otázky uvedl.

Učitelka B uvedla: *„To už jsem možná říkala už minule, být co nejstručnější a nejjasnější, moc to nerozmazávat což jsem na to expert, takže to je jedna z věcí.“* Se stručností a výstižností souvisí i druhý uvedený příklad, kterým je délka a trvání dané třídní schůzky. Učitel by se měl snažit o co nejefektivnější využití času rodičů a samotnou schůzku neprodlužovat více, než je nutné. Posledním bodem, který byl zařazen mezi nejobtížnější bylo celkové vystupování před rodiči. *„Vypadat asi co nejvíce profesionálně a co nejlépe v té roli toho učitele. No určitě vystupovat sebejistě a že člověk ví o čem mluví.“* Jak už bylo uváděno v teoretické části (viz. kapitola 1.4), učitel by měl působit vyrovnaně a hovořit s rodiči jako s rovnocennými partnery, kteří si navzájem naslouchají. Jeho výstup by měl být sebevědomý, ale zároveň být připravený si své kroky obhájit a rodičům je řádně předložit.

S podobným problémem se vypořádávala také paní učitelka D, která uvedla konkrétně *„příjemné vystupování“*. Při pozorování jejích třídních schůzek jsem si také poznamenala, jak velmi formálně a oficiálně paní učitelka působí. Její vystupování postrádalo úsměv a snahu o odlehčení atmosféry. Při mém dotazu, zda si myslí, že v tomto ohledu došlo na druhých hromadných schůzkách ke zlepšení odpověděla, že si myslí, že ne.

Odlišné příklady uvedla paní učitelka D ve svých následujících výpovědích. Za nejsložitější označila komunikaci s rodiči, převážně s těmi více zainteresovanými a angažovanějšími. Rodiče pokládají mnoho otázek, požadují různá vysvětlení a pro učitele může být často obtížné na některé z těchto otázek odpovědět. S tímto souvisí nejen vyjádření paní učitelky A, která uvádí, jak časově náročné může zvládnutí veškerých učitelských povinností být, ale také sdělení paní učitelky B a pana učitele C, kteří se zmiňují, jak důležité je mít své kroky dobře promyšlené a být si jist tím, co dělám. Posledním uvedeným příkladem je: *„Vystihnout, co je důležité sdělit o*

jednotlivých žácích. “ Pro začínajícího učitele je zpočátku těžké mluvit s rodiči o žácích, jelikož se znají teprve velmi krátce. Jelikož si učitel svůj názor na žáky stále ještě utváří, je dobré rodičům ohledně charakteristiky žáků naslouchat, ale zároveň se nenechat příliš ovlivnit. I paní učitelka D přiznala, že i přesto, že si v průběhu roku vede o žácích záznamy, bylo pro ni obtížné přijít s neobvyklým slovním komentářem u každého žáka.

➤ **Jaké potíže se mohou vyskytnout při třídních schůzkách?**

Během třídních schůzek a setkání s rodiči může i přes učitelovu dobrou přípravu dojít k nepříjemným okamžikům, které musí učitel řešit, často i před všemi rodiči. Osobně jsem si myslela, že se daných problémů ohledně třídních schůzek vyskytne více, ale z rozhovorů jich vyplývá jen málo. Při zpětném zpracování rozhovorů jsem překvapena, že se učitelé zmiňovali o tom, jak jim společná setkání a rozhovory pomohly v zamyšlení a odhalení problémů a těžkých situací: „... *asi jo, protože jinak bych se nad tím nezamyslel nebo nepokládal bych si takové otázky, možná že jsem si uvědomoval to, co je na těch schůzkách nejtěžší, že většinou z těch schůzek odejde a cítí to tak intuitivně co třeba bylo nepříjemné, ale nepojmenuje to třeba. Tohle bylo těžké, tohle se nepovedlo.*“ Ve výpovědích se objevilo ale jen několik zmíněných příkladů.

Většina nepříjemných situací, které učitelé uváděli, plynula z dotazů, požadavků a nesouhlasných názorů, které rodiče vznášeli během třídních schůzek. Pro učitele bylo vždy těžké na některé z těchto otázek reagovat, jelikož si někdy sami nebyli jisti, jaká odpověď je v danou chvíli správná. Jednat se mohlo třeba jen o termín nějaké školní akce, nebo poté i o hlasování ohledně pedagogicko-psychologické podpory pro žáky. Jeden z takovýchto okamžiků uvedla paní učitelka D. „*Tak krizový okamžik bylo to, když na mě vyrukovali s tím, že mám hodnotit jenom slovně až do čtvrté třídy, protože jsem o tom vůbec nevěděla a nikdo mi o tom nic neřekl. A vlastně zástupkyně také nebyla schopná na to odpovědět.*“ Paní učitelka nebyla s tímto faktem seznámena, a tak nebylo možné podat rodičům okamžitou odpověď. Věc se dále řešila s vedením školy a vyrozumění bylo sděleno rodičům později.

Paní učitelka A uváděla určité rozpaky a zábrany, kdy bylo vidět že má učitel nějaká očekávání, kdy se učitel snaží veškerým takovýmto myšlenkám vyhnout. „*Bylo na ní vidět, že neví, co má malinko čekat ze začátku, protože věděla, že se děje nějaký problém.*“

V takovýchto situacích musí učitel: „...zachovat klid a mít podložené argumenty a že vše co řeknu, musím být podložené něčím, co se konkrétně stalo.“

Začínající učitel by si měl také před schůzkou vyjasnit, jaké formy komunikace bude chtít s rodiči udržovat. Právě o telefonní číslo žádali rodiče při hromadných třídních schůzkách učitele C, který se rozhodl udržovat spolupráci formou e-mailu, školních stránek a školního systému.

Učitel se musí před třídními schůzkami počítat s tím, že bude muset být pohotový a reagovat na vznesené otázky rodičů, ale i na svá rozhodnutí učiněná v jejich průběhu. Zvláště při individuálních konzultacích nechávat dostatečný prostor k vyjádření žákovi i rodiči, zároveň být připraven celou situaci moderovat.

➤ **Jaká doporučení ohledně třídních schůzek by přivítali začínající učitelé při úvodu do své profese?**

Paní učitelka A by přivítala více podpory a rad od svých kolegů „...určitě by mi vyhovovalo se sejit s nějakou mojí kolegyní na dýl, třeba na hodinu a pak si říct co je potřeba říct těm rodičům i ty technické věci víc slyšet.“ Možná právě kvůli velké pečlivosti a poctivosti paní učitelky, dochází k častému zamyšlení a pochybám, zda jsou její rozhodnutí správná a potřebovala by své kroky častěji konzultovat se zkušenějšími pedagogy, ke kterým má důvěru. Právě z tohoto důvodu se paní učitelka obrátila i na své kolegy působící na jiné škole. Paní učitelka uvedla: „...rozhodně mě hrozně pomohlo to, že jsem šla za svým kolegou, který hodně pracuje s tripartitama a povídala jsem si s ním o tom, jak to plánuju já a on mi na to řekl nějaké své rady a to, že jsem si o tom povídala s paní učitelkou, u které jsem měla praxi v první třídě.“ Začínající učitelka si domluvila schůzku s paní učitelkou, u které absolvovala náslehy při své praxi a která jí poskytla konkrétní a potřebné informace.

Jak bylo již uváděno v teoretické části (viz. podkapitola 2.5.3.), učitelé vyhledávají pomoc u jiných kolegů právě v případech, jedná-li se o specifické dotazy, se kterými má dotazovaný učitel větší zkušenosti a lepší postřehy. V tomto případě nehrál roli pouhý fakt zkušeností se stejným ročníkem a danou problematikou, ale také určité podobné smýšlení a vize obou učitelů. „...ona mi úplně přesně říkala své „knowhow“ a já jsem to tak ocenila, mě to tak posunulo, že ona mi úplně konkrétní věci říkala...“ Poznatky, které oslovená paní učitelka poskytla, byly například nejen působit při třídních schůzkách otevřeně a mluvit osobně, ale třeba nebát se rodičům na rovinu

sdělit, že prvním patnáct minut schůzky bude vyložena „*informační sendvič*“ a poté přejít na příjemnější věci v programu. Paní učitelka by tedy ocenila „*...vědět konkrétní věci a proč to tak je, to by mi pomohlo*“.

Při zpětném pročitání rozhovoru a vyhodnocování odpovědí vidím, že by bylo přínosné uvést více takovýchto konkrétních příkladů. Jedná se také o doporučení zkušenějšího učitele, která jsou již vyzkoušena právě začínajícím učitelem.

Radu, kterou už paní učitelka sama vyzkoušela a která se u rodičů setkala s kladnými reakcemi, je umožnění a pozvánka k účasti na hodině. Učitel tak rodiče vyzve, aby se zúčastnil náslechu libovolné hodiny.

Jako další námět pro zlepšení průběhu uváděla paní učitelka zhotovení prezentace, které využila právě druhá dotazovaná paní učitelka.

Paní učitelka B by začínajícím učitelům doporučila zaměřit se na důkladnou přípravu, obsahující určité ozvlášťující prvky, které celý proces zpříjemní. „*Možná tím, že mělo škálování takový úspěch, tak zapřemýšlet třeba i nad tím, jak zpříjemnit ty schůzky a dát tam něco co jim to zpříjemní nebo něco na oddech na nějaké lehké zasmání, ale mně se to povedlo neplánovaně tenhle moment, ale možná budu příště přemýšlet, co jiného tam podobného dát.*“

Sama paní učitelka poprvé vyzkoušela začlenění prezentace a získání od rodičů zpětné vazby formou škálování. Rodiče hlasovali ohledně různých záležitostí, jako je vánoční besídka, zprostředkování vánočního stromečku atd. Různým rozpětím rukou projevovali rodiče svůj názor a spokojenost ohledně položených otázek týkajících se například adekvátnosti zadaných domácích úkolů. Paní učitelka chtěla tímto způsobem zapojit rodiče do dění nejen na třídní schůzce, ale celkového vzdělávacího procesu jejich dítěte.

Řádná příprava, kterou doporučuje učitelka B, se částečně prolíná s doporučením učitele C: „*No, když je člověk nejistý, tak to nedat najevo což je těžké a být si jistý tím co člověk říká, to mi přijde, že to ti ostatní poznají, že je stejně důležité jednak co říká, ale i jak to říká že na to ti rodiče i docela slyší. Když je ten projev zmatený nebo když je jistý.*“ Učitel bývá ze svých absolventských let na vysoké škole na svou práci dobře teoreticky připraven. Obavy a nejistota jsou řazeny mezi časté problémy, se kterými se začínající učitel vypořádává (viz. 3.3 Problémy začínajících učitelů).

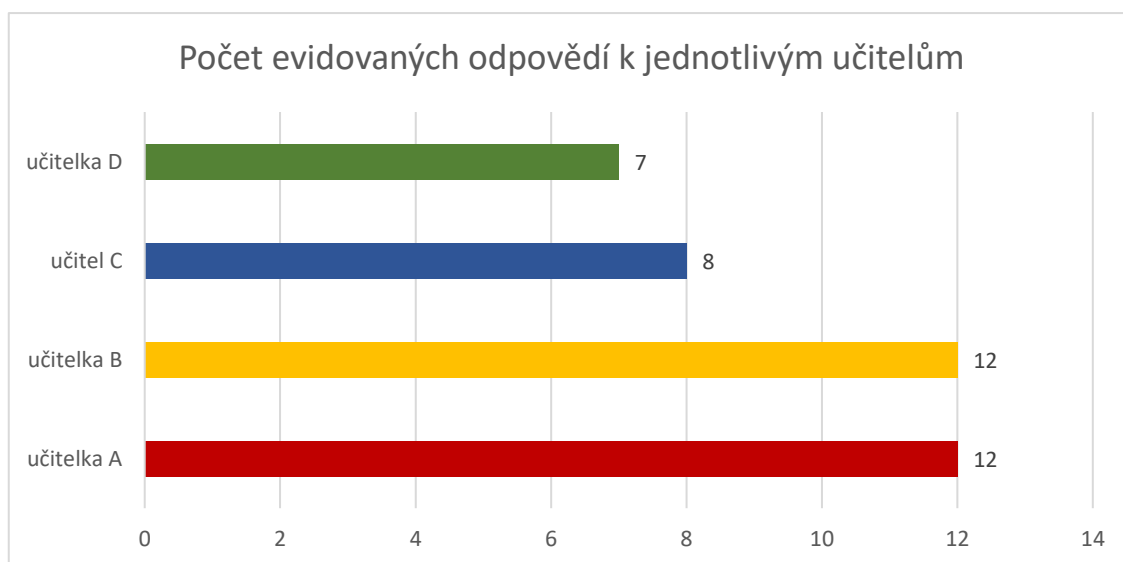
Paní učitelka D neuvedla žádná doporučení, která by mohla pomoci učitelům v jejich začátcích: „... každá schůzka může být jiná, proto si to člověk musí zažít.“ Z výroku je tedy jasné, že by se dle paní učitelky měl nejdříve každý učitel celým procesem projít a poté se poučit ze svých chyb. Pokud by ale mohla něco ze své přípravy udělat jinak, byla by pečlivější a detailnější. „Kdyby ta třída byla nová znovu, tak bych si napsala fakt jednotlivý bod, třeba známkování a vypsala všechno, co k tomu musím říct. A potom by byla třeba organizace třídy, tak by tam byly ty systémy na zapomínání a semafor co tam je. Úplně bych to rozepsala po jednotlivých bodech. Že takhle jsem měla okruhy a nestačilo to, bylo to málo, protože se pak doptávali.“

6.2. Zpracování výsledků dotazníku pro rodiče

➤ Jak byla setkání vnímána rodiči?

Rodičům byl zaslán elektronický dotazník obsahující celkem 7 uzavřených a otevřených položek, který má do výzkumu vnést pohled rodičů na celý průběh schůzek, ale i učitele samotného. Díky těmto informacím je možné porovnat hledisko rodičů s výpověďmi učitelů. Anonymní údaje poskytnou také zpětnou vazbu začínajícím učitelům, kteří si tak mohou své kroky reflektovat.

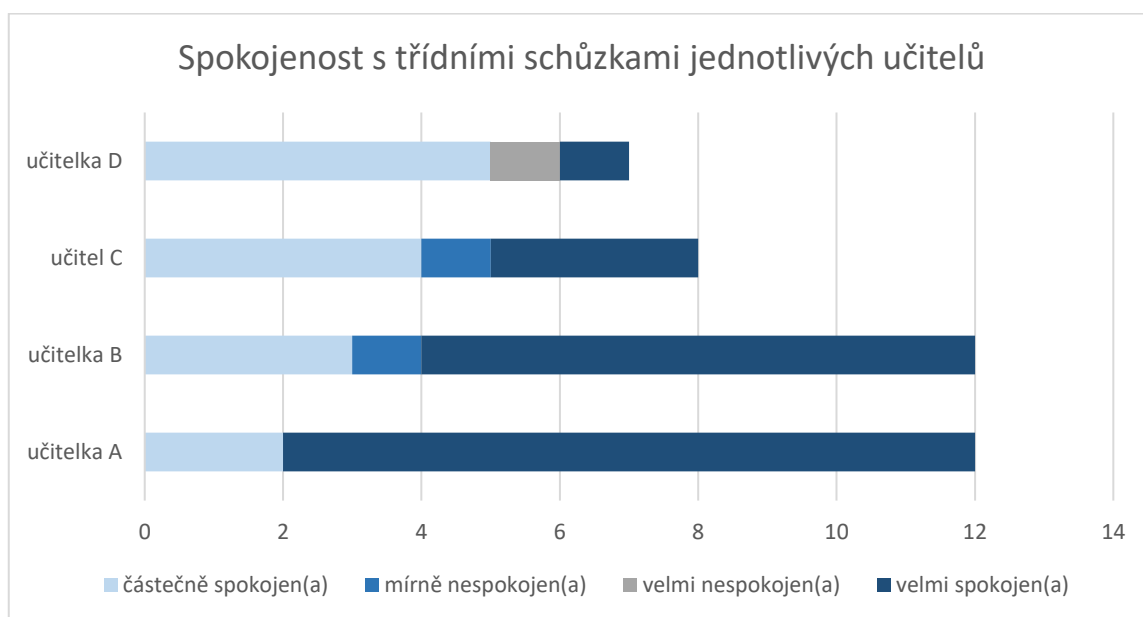
U veškerých rozebíraných témat jsou uvedeny vybrané zástupné odpovědi, které shrnují větší část poznámek rodičů.



Od všech začínajících učitelů celkem na dotazník odpovědělo 39 rodičů. Na grafu můžeme vidět, jaké je procentuální zastoupení odpovědí u jednotlivých učitelů. U paní učitelky A a B se v obou případech jedná o 12 odpovědí rodičů, což odpovídá 30,8

% z celkového množství reakcí. U pana učitele C, je počet odpovědí o něco nižší, na dotazník odpovědělo 8 (20,5%) rodičů. V poslední skupině rodičů, vztahující se k paní učitelce D odpovědělo 7 respondentů (17,9%). V případě paní učitelek A a B odpověděla tedy zhruba polovina rodičů ze třídy. U pana učitele C a paní učitelky D zareagovala na dotazník přibližně třetina rodičů.

Spokojenost rodičů



Každý učitel má svou barvu, stejně jako v případě prvního grafu. Tón barvy, od nejsytější po nejsvětlejší, se mění s typem odpovědi. Nejsytější barva je vždy zvolena pro velmi spokojen(a) a barva nejsvětlejší, pro velmi nespokojen(a).

Na grafu si můžeme všimnout, že největší spokojenost projeví rodiče u paní učitelky A. Celkem se jednalo o 10 rodičům velmi spokojených a 2 částečně spokojené. Největší ohlasy sklídila paní učitelka na její celkový přístup a patrný zájem o žáky. „*Líbí se mi celkový přístup paní učitelky, na moje dítě má velký vliv.*“ Dále si rodiče cení otevřené komunikace, individuálního přístupu, snahy a empatie. Jediné výtky, zmíněné v případě částečně spokojených rodičů poukazovaly spíše na průběh hromadných schůzek než na paní učitelku samotnou. „*...scházel mi prostor pro informace o tom, jak si vede mé dítě...*“

Stejně jako u paní učitelky A byly i u paní učitelky B zmiňovány připomínky k chybějícím konkrétním informacím o žákovi. Vyzdvihovala byla dobrá příprava, jasný a stručný průběh. Rodiče si chválí způsob, jakým paní učitelka žáky vede, atmosféru a spolupráci s rodiči. V neposlední řadě se jednalo o zhotovení prezentace a posléze zaslání informací e-mailem.

U pana učitele C se odpovědi rodičů poněkud rozcházel. Pro určitou část byly schůzky dostatečně informující, kdežto pro druhou nikoliv. *„Od představení pana učitele rodičům přes sdělení věcných záležitostí a organizačních věcí klidný, věcný projev, přístupnost k diskusi, vše v pořádku.“* Rodiče oceňovali učitelovo nasazení, individuální přístup k žákovi a jeho možnost se vyjádřit, vystupování pana učitele, který působí jako zkušený pedagog a dále jeho ochotu a naslouchání rodičům. Naopak někteří rodiče měli pocit nedostatečných odpovědí na některé jejich otázky, nebo jiný způsob jejich předání. *„Nadiktováno mnoho údajů, které bych raději obdržela emailem nebo dostala na schůzce vytištěné.“* *Jedna z největších výtek, která v dotazníku zazněla byl nedostatečný zájem o žáky.*

I přes kladné celkové hodnocení paní učitelky D, kdy se všichni, až na jednoho rodiče, který byl velmi nespokojen, vyjádřili jako velmi, nebo částečně spokojeni, se objevilo poněkud více připomínek. *„Týká se první třídní schůzky. Nedostačující info ze strany zástupkyně ředitele, chybějící zásadní informace o nové pedagožce, což považují za neseriózní přístup. Přílišná formálnost, většina času věnována pravidlům, povinnostem a postihům za jejich porušení.“* Další zmínky se týkaly rozpačitosti, pozdě sdělovaným informacím, malému důrazu na příjemnou atmosféru a nedostatečnému představení a aplikaci celkové tematické provázanosti výuky. Právě výrok paní učitelky může ukázat, že nebyl brán velký ohled na atmosféru schůzky: *„Já jsem nechtěla být úplně jako nadšená a sluníčková a usměvavá, takže jsem se o to asi ani jinak nesnažila no. A jako nebylo mi to příjemný, tak proč se smát“.* Tento přístup se nijak výrazně nezměnil ani při druhých třídních schůzkách. Kladný ohlas měla stručnost a věcnost schůzek. Rodiče si pochvalovali, že mají žáci stále chuť učit se něčemu novému, za což by mohla motivovanost paní učitelky. Jako další byl zmíněn zájem paní učitelky řešit případné problémy a sledování klima třídy.

Navrhovaná doporučení

V mnoha případech neuváděli rodiče žádná doporučení. Z řad rodičů od paní učitelky A se rodiče shodovali na prodloužení individuálních schůzek (více než 20 minut), aby měl každý možnost dostatečné informovanosti a nedocházelo ke zpoždění. Druhým návrhem, který zazněl od dvou rodičů, je uspořádání dalších schůzek, při kterých nebudou přítomni pouze rodič-učitel.

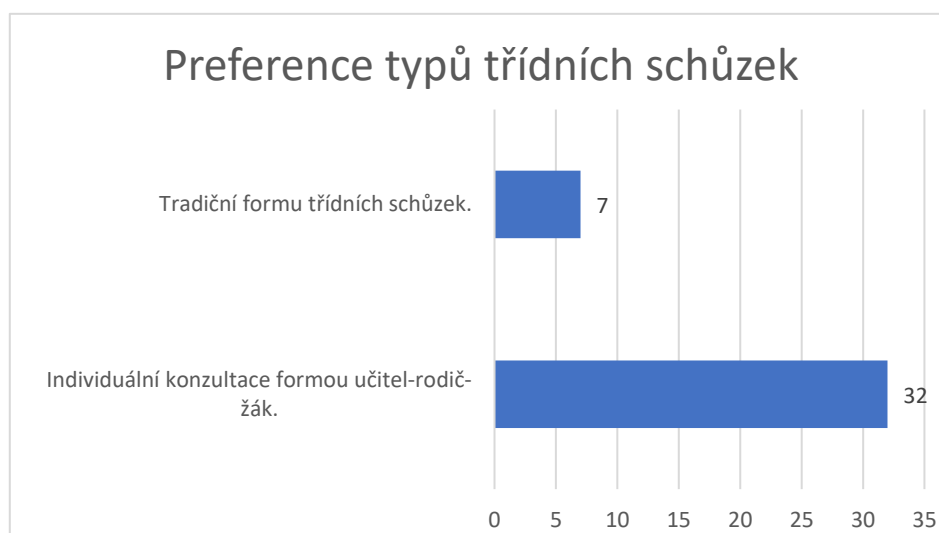
Rodiče spadající pod paní učitelku B přicházeli s doporučeními, jak poskytovat informace o jednotlivých žácích, tedy dávat na hromadných schůzkách větší prostor individuálním dotazům. Druhým návrhem bylo nejdříve vyřešit důležité body programu, kde není v některých případech detailní rozbor, a poté rozebírat jednotlivé podrobnosti a otázky rodičů.

U učitele C doporučili rodiče pouze zaslání informací probíraných na třídní schůzce předem, aby bylo možné se na ni lépe připravit.

Návrhy zmiňované rodiči od paní učitelky D se týkaly opět předem zaslání osnovy schůzky, jako tomu bylo u pana učitele C. Dále pro lepší formování vztahů uskutečnit individuální konzultace učitel-žák-rodič v jiném prostředí, nežli ve škole a včasné oznámení třídních schůzek, což spadá spíše do kompetencí vedení školy.

Preference typu schůzek

Převážná většina rodičů, 33 odpovědí (82,1%), dává přednost individuálním konzultacím. Z dotazovaných rodičů označilo pouze 7 (17,9%) formu tradičních třídních schůzek. Přesto, že rodiče vybrali určitý způsob setkání, často v komentářích uváděli vhodnost spojení obou forem schůzek.



Individuální konzultace učitel-žák-rodíč

„Velký přínos v individuálních konzultacích formou učitel-rodíč-žák vidím ve vymezeném osobním individuálním prostoru pro konkrétního žáka, kdy se zaměří všichni zúčastnění jen na něho, a mohou se probrat všechny záležitosti, které žáka trápí, těší, co kde případně vylepšit, jakým způsobem, na co si dát pozor, a to vše bez obav, že se rozebírá před ostatními rodiči, což není vždy úplně příjemné, na individuální konzultaci se všichni zúčastnění více otevřou než před ostatními, což usnadní nalezení řešení případných problémů.. Je tedy ale pravda, že některé třídní záležitosti je nutné probrat se všemi rodiči najednou, takže ideální je zřejmě systém, kdy probíhají tradiční třídní schůzky a jsou individuálními konzultacemi doplněny třeba 1 x - 2 x ročně (např. podzim a jaro).“ Hlavní preference zahrnující individuální konzultace vidí rodiče v zaměřenosti na žákovi. Mnoho respondentů oceňuje řešení konkrétních záležitostí týkajících se jeho dítěte a poskytnutí individuálního přístupu. Rodič má při těchto schůzkách možnost sledovat vzájemnou interakci učitele a žáka.

Často zmiňovanou výtkou tradičních třídních schůzek bylo přílišné použití proslovu, rozptýlení ostatními rodiči a pouze informativní účel setkání týkajících se všeobecného dění.

Tradiční třídní schůzky

„Co se týká předání všeobecných informací, určitě stačí tradiční forma, jelikož paní učitelka může informovat více lidí najednou. Individuální konzultace je dobrá minimálně jednou ročně, aby mělo dítě možnost zasáhnout do svého hodnocení.“ Vyjádření jednoho z rodičů, který označil za vhodnější klasické třídní schůzky, shrnuje výpovědi ostatních, stejně smýšlejících rodičů. Zákonní zástupci k této volbě uváděli, že je pro ně uváděný způsob schůzky důležitý zejména kvůli setkávání a poznávání dalších rodičů. Tento důvod zmiňují i někteří rodiče, kteří preferují individuální konzultace.

Důvod, proč někteří rodiče volí spíše tento způsob schůzky souvisí právě s žákovou absencí. *„Bez přítomnosti dítěte se o něm víc dozvím.“* Na konci hromadných třídních schůzek je rodičům poskytován prostor pro individuální dotazy a rychlé konzultace. Rodiče této možnosti často využívají, a poté již necítí potřebu zúčastnit se oddělených individuálních konzultací za přítomností žáka.

7. Interpretace výsledků a diskuze

V přípravě na hromadné třídní schůzky našli začínající učitelé největší podporu u kolegů z paralelních tříd, uvádějícího učitele a vedení školy.

Ve všech čtyřech případech byla před prvními třídními schůzkami poskytnuta začínajícím učitelům určitá forma podpory. Vedení školy předalo učitelům seznam bodů zahrnující důležité informace týkající se organizace školy, se kterými je nutné rodiče na třídní schůzce obeznámit. Seznam byl předán také před konáním druhých hromadných schůzek.

Učitelé vytvářeli ještě vlastní seznam s informacemi, které by rodičům rádi sdělili. Seznam byl doplněn o plán celé schůzky, svá sdělení a poznámky.

Dále hráli v přípravě začínajících učitelů důležitou roli kolegové. Výpovědi začínajících učitelů se shodují s teoretickou částí (viz 3.4 Začleňování začínajících učitelů), kde jsou uváděny nejčastější způsoby, jakými jsou začínající učitelé podporováni školou v období nástupu do profese. Všichni dotazovaní učitelé se obrátili na zkušenější pedagogy, se kterými konzultovali svou přípravu na třídní schůzky. Ve třech případech se jednalo o pomoc učitelů z paralelních tříd, kdežto učitel C projednával své kroky pouze se svým uvádějícím učitelem a paní zástupkyní, která byla přítomna na prvních třídních schůzkách s rodiči.

I přes veškerou podporu se necítily být učitelé na jejich první třídní schůzky řádně připraveni a nebyli si jisti jejich průběhem.

U příprav na individuální konzultace neprocházeli učitelé takovou nejistotou jako před schůzkami hromadnými. Učitelé se s rodiči již do nějaké míry seznámili a cítili se tak v průběhu setkání více bezpečně. Pro schůzku byly ve třech případech ze čtyř vytvořeny dotazníky pro rodiče a žáky. I z reakcí rodičů je patrné, že takovouto snahu a zájem učitele oceňují a je to jeden z předpokladů pro navázání dobré spolupráce s rodiči, lepšího průběhu a předcházení určitým nedorozuměním. Vytváření takovýchto dotazníků a viditelná a důkladná příprava, je pro učitele potřebným krokem ke zdárnému průběhu. Na konzultacích by měli učitelé poskytnout dostatečný prostor žákovi vyjádření a sdělení jeho názoru tak, jak tomu bylo ve všech případech účinkujících učitelů.

Velmi zajímavé elementy zařadila také paní učitelka A, kdy pro každého žáka vytvořila sepsaný slovní komentář, dále úkol, který je pro žáka zadán do konání další schůzky a v neposlední řadě možnost zanechání vzkazu od rodiče.

Právě z důvodu větší informovanosti o svém dítěti a jeho práci, preferují rodiče spíše individuální konzultace formou učitel-žák rodič.

Nejobtížnější záležitosti, se kterými se musí učitelé vypořádat a na které by se měli připravit, byla označena organizace informací a zahrnutí veškerých bodů z připraveného seznamu. Pro tyto případy se učiteli osvědčilo vytvoření prezentace, jak je uváděno v doporučeních od učitelů. Velice důležité je, aby učitel nezapomněl na podstatné body, jako je řádné představení své osoby a zásadní informace týkající se žákova vzdělání. Z utváření dobrého prvního dojmu a vnímání učitelova přístupu měli obavy i ostatní paní učitelky, na které měli ale rodiče jen dobré ohlasy. Příjemné vystupování a působit na rodiče milým způsobem nebylo pro některé učitele také jednoduchým úkolem.

Dalšími zmíněnými obtížemi, na které by se měl začínající učitel připravit, je zachování diskrétnosti vůči ostatním žákům a rodičům, vyjadřovat se jasně a zřetelně, působit co nejprofesionálněji a schůzky zbytečně neprodlužovat. Dále pak časová náročnost příprav na schůzky, která je poté ale rodiči pochvalována. Pro učitele byl nesnadný úkol odpovídat na veškeré dotazy učitelů, v tomto případě učitelům pomohla jasná vize a jistota v jeho krocích a připravenost k jednotlivým bodům osnovy.

Učitelé doporučují vytvoření prezentace s obsahujícími body programu pro hromadnou třídní schůzku, nabídnout více času ostatním pedagogům ke konzultacím se začínajícím učitelem a jejich pomoc. Začínající učitelé by se neměli cítit omezení konzultovat své nejistoty jen s uvádějícími učiteli, ale nebát se oslovit také ostatní kolegy a pedagogy i z jiných škol, kteří mají v dané problematice větší zkušenosti a jsou schopni poskytnout kvalitnější připomínky.

Pro lepší navázání spolupráce nabídnout rodičům účast při výuce a třídní schůzky obohatit o nevšední prvky, jako je vyzkoušené hlasování pomocí škálování. Nelehkým, ale důležitým prvkem je pro učitele sebejisté vystupování a stálost jeho rozhodnutí ve všech svých rozhodnutích a krocích.

Z výpovědí rodičů, kteří se měli vyjadřovat k celkové spokojenosti se třídními schůzkami, je možné uvést, jakých věcí si rodiče všimají, co považují za důležité a co

na učitelé oceňují. Rodiče vyzdvihují učitelovu snahu, empatii, celkový přístup, dobrou atmosféru, jasný a stručný průběh schůzek a individuální přístup k žákovi. Dále rodiče oceňovali dobrou připravenost učitelů, jejich nasazení a naslouchání rodičům. Vyhnout by se měl učitel přílišné formálnosti a výkladu, nedostatečnému zájmu o žáky a nepříjemné atmosféře. Dále nebyly u rodičů příjemně přijaty chybějící prostor pro informace o žákovi, a nedostačující informace ohledně školního dění a učitelově osobě.

Samotní rodiče doporučují pro lepší a efektivnější průběh schůzek jejich prodloužení v případě konzultací a vyzkoušet zorganizovat schůzky mimo půdu školy. Na hromadných schůzkách dávat větší prostor pro dotazy rodičů, přičemž se důležité body programu vyřeší na začátku schůzky. Často rodiče vyžadují zasílat informace probírané na schůzce před ní samotnou nebo alespoň po jejím uskutečnění.

Jak již bylo uváděno výše, 82,1 % ze zapojených rodičů preferuje spíše formu individuálních konzultací. Hlavním důvodem je koncentrace veškeré pozornosti na jednoho žáka, jehož vyjádření a názorům je poskytnut dostatečný prostor. Více o svém dítěti se dozví také rodiče. Tato forma přináší získání konkrétních informací o žákovi, individuální přístup a nehrozí zde rozptýlení ostatními rodiči.

Přínos v pořádání tradičních schůzek vidí rodiče převážně v poznávání a seznámení se s ostatními rodiči. Naopak absence jejich dítěte jim vyhovuje.

I přesto, že rodiče upřednostňují určitou formu setkání, většina z nich uvádí, že kombinace a vyváženost obou setkání je nejvhodnějším řešením.

IV. Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala třídními schůzkami vedenými začínajícím učitelem, jelikož se jedná o záležitost, která je pro učitele stejně jako komunikace a kontakt s rodiči něčím, s čím nemají do svého nástupu do povolání žádné zkušenosti.

Výsledky výzkumu by měly ukázat, jaký způsob práce a postupy aplikované na realizaci třídních schůzek začínající učitelé volí, které z těchto kroků jsou u rodičů oceňovány a jakým chybám by se měl učitel snažit předcházet. Diplomová práce by tedy měla učitelům nastínit, jak se na dané schůzky a spolupráci s rodiči připravit a jak při nich postupovat.

Teoretická část diplomové práce byla věnována různým aspektům řeči, ať už verbální, nebo neverbální, které souvisí s projevem učitele a mohly by ovlivňovat jeho vyjadřování a působení, představením různých způsobů komunikace. Jednou z hlavních forem komunikace s rodiči jsou třídní schůzky, u kterých jsem předložila doporučenou organizaci a průběh, jakým by měla setkání probíhat. Zároveň byly uvedeny různé návrhy a instrukce založené na odborné literatuře, která by měla začínajícím učitelům v jejich počínání pomoci. Sám začínající učitel tvoří poslední kapitolu teoretické části, kde jsou uvedeny problémy, které by se mohly v počátcích v jeho novém zaměstnání objevit a zároveň různé formy podpory, které by mu měly být poskytnuty a kterých může sám využít. Cílem této části diplomové práce bylo nastínění doporučené podoby a postupu, jak by měl začínající učitel v jeho kariérních počátcích jednat a které z vyzkoušených kroků se již v minulosti osvědčily.

Použitím představených výzkumných metod přinesla empirická část velké množství nasbíraných dat, která jsou následně vyhodnocována. Jednotlivé výzkumné otázky jsou doplněny o výpovědi učitelů, které získané informace dokládají a potvrzují. V této části práce zaznívá, jaké postupy učitelů se setkaly s úspěchem a byly rodiči oceňovány a jaké naopak nezanechaly dobrý dojem.

Na základě získaných dat lze doložit, jaké jednání a vystupování začínajícího učitele bylo na třídních schůzkách oceňováno. Začínající učitelé se ohledně své přípravy obraceli převážně na své kolegy. Žádný z tázaných učitelů nevedl odkázání se na odbornou literaturu, která nabízí různé rady a doporučení a ve které mohou najít odpovědi na své nezodpovězené otázky. Z výzkumu je patrné, že pokud se učitel snaží

svým počínáním o partnerskou spolupráci, a ne klientský přístup, vnímají rodiče jeho snahu, vřelost a otevřenost velmi kladně.

Na základě užitých metod jsem měla možnost také vysledovat určitý způsob jednání zúčastněných učitelů, ze kterého by se mohl začínající učitel inspirovat nebo se mu naopak vyvarovat.

K uvolněnému působení paní učitelky A přispívá její neformální vyjadřování, místy až nespisovné užití jazyka. V případě této paní učitelky je vhodné užití fráze „co na srdci, to na jazyku“, přičemž je toto označení míněno v pozitivním slova smyslu. Tento přístup paní učitelky a její způsob vystupování může dopomáhat ke snazšímu seznámení a navázání kontaktu s žáky i rodiči. Tento přístup se nemusí vždy setkat s kladnou odezvou, ale může být přijímán i negativně, a ovlivnit tak učitelovu profesionálnost a utváření autority.

Jednání paní učitelky B působí velmi milým dojmem. Její vystupování není tak otevřené, jako například u paní učitelky A. Tento fakt může pramenit z jejích obav z vytvoření si dostatečné autority jak před žáky, tak před rodiči. Ze všech zúčastněných bych přitom právě tuto paní učitelku označila za nejvíce profesionální.

Pan učitel C působí před rodiči velmi přirozeně a uvolněně. Ve svém počínání si je jistý. Veškeré kroky a plány, které uskutečňuje nebo rodičům představuje, jsou opodstatněné, promyšlené a učitel je vždy ochoten je rodičům obhájit a představit.

Vystupování paní učitelky D zanechává dojem určité rezervovanosti. Projev by se dal chvílemi označit až za strohý a nevýrazný. Osobní pohled a názor na tuto paní učitelku, utvořený během společných studií se rozchází s chováním, kterému jsem byla přítomna při třídních schůzkách. Paní učitelka zde vystupuje bez jakéhokoli zaujetí a úsměvu, celý přístup je velice formální.

Dobrá komunikace je indikátorem kvalitních škol, rodiče si přejí být informováni o svém dítěti, chtějí vědět, co se ve škole za zavřenými dveřmi odehrává a jsou vděční za každou podanou zprávu a kontakt. Třídní schůzky by měly být zpestřovány ozvláštňujícími prvky, jako je prohlížení třídních fotek, které učitel vkládá rodičům na společné stránky, poskytnutí žákovského portfolia, vytvoření prezentace, anebo zapojení rodičů zmíněným hlasováním. Realizace dotazníku k individuálním konzultacím se jeví jako nutnost. Právě veškeré tyto kroky napomáhají k vytvoření lepší

atmosféry na třídních schůzkách, značí určitou snahu a zájem učitele, jeho viditelnou přípravu, kterou rodiče vždy oceňují.

Učitelé by si měli vždy před každým setkáním určit cíl, který byl v případě zkoumaných učitelů často vypouštěn. Konkrétní stanovení účelu pomůže učiteli se zmírněním napětí a lehčímu sestavení struktury celého průběhu. V literatuře je doporučováno vytvářet osnovu setkání, nebo seznam probíraných informací, který je rodičům na třídních schůzkách předložen nebo zaslán předem. Právě nepředložení informací bylo učitelům často vytýkáno. Začínající učitel by při své první třídní schůzce, kdy přichází do kontaktu s rodiči, neměl vynechat řádné představení své osoby a svých profesionálních záměrů. Přeskočení těchto sdělení může zanechat v rodičích určité pochybnosti a ovlivnit tak jejich následující spolupráci. Především u hromadných třídních schůzek by se měl učitel zaměřit na utváření školního společenství a školního klimatu, zlepšovat vztahy mezi rodiči, vytvářet prostředí pro vzájemné seznámení a umožnění sdílení jednotlivých zkušeností a otázek.

Diplomová práce může sloužit jako zpětná vazba pro zúčastněné učitele, ale také jako určitý návod pro učitele začínající, kteří s třídními schůzkami nemají žádné zkušenosti a hledají nějakou inspiraci, jak setkání uchopit. Odpovídající učitelé označili společné rozhovory za velice přínosné, jelikož je přiměly k hlubšímu zamyšlení nad jejich prací a samotným průběhem. Učitelům pomohla společná setkání v lepším utřídění myšlenek a uvědomění si obtížných situací, které nebyli učiteli příjemné a jejich následná reflexe.

V. Seznam použitých informačních zdrojů

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

Jak být dobrý učitel. Praha: Raabe, 2012. Třídní učitel (Raabe), 1. ISBN 978-80-87553-39-8.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

MAREK, Vlastimil. *Něco v síti: fejetony, které vycházely od roku 1997 na internetu na adrese <http://svet.namodro.cz>*. Praha: Dharma Gaia, 1999. ISBN 80-86013-57-X.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NEUMAJER, Ondřej. *Budujeme školní web*. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0612-8.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RUDI SCHOLLAERT (ED.). *In search of the treasure within: towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant, 2002. ISBN 9044113062.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠŤASTNÁ, Marie. *Komunikace s rodiči a veřejností*. Ostrava, 2010. ISBN 978-80-904576-7-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Články:

FOJTÍKOVÁ, Zuzana. Rodina a škola, škola a rodina. Už mě tam nikdo neuvidí!. *Rodina a škola*. 2004, **51**(10), 9. ISSN 0035-7766.

WELCHOVÁ, Tatiana. Třídní schůzky - vyšší škola komunikace. *Rodina a škola*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2008, **55**(3), 10-12. ISSN 0035-7766.

Elektronické zdroje

FERTEK, Tomáš. Schůzky ve trojici mají jednoznačně kladný ohlas. [online] 8. 2. 2012 [cit. 7. 3. 2018] Dostupné z WWW: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/schuzky-ve-trojici-maji-jednoznacne-kladny-ohlas/>

MCFARLAND, Laura and Angela FENTON, Why it matters to transform parent involvement from early childhood to primary school: Parents' Role in Education [online].12. 07. 2017 [cit. 27.03.2018] Dostupné z WWW: <https://theconversation.com/why-it-matters-to-transform-parent-involvement-from-early-childhood-to-primary-school-80144/>

RAMPOUCHOVÁ, Jaroslava. Třídní schůzky-žádný strach. [online] 9. 10. 2012 [cit. 7. 3. 2018] Dostupné z WWW: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/tridni-schuzky-zadny-strach/>

KREJČOVÁ, Věra. Třídní Schůzka – noční můra? Jde to i jinak [online] 7. 11. 2014 [cit. 7. 3. 2018] Dostupné z WWW: <http://www.rodicevitani.cz/nezarazene/tridni-schuzka-nocni-mura-jde-to-i-jinak/>

VI. Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor