

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Jméno a příjmení studenta: Bc. Michaela Kaštánková Pecháčová

Akademický rok: 2021/2022

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
pro základní a střední školy

Název tématu práce v českém jazyce: Spolupráce rodiny a školy u žáků s potřebou
podpůrných opatření z pohledu pedagogů

Název tématu práce v anglickém jazyce: The cooperation between family and school in
the case of pupils with special educational
needs from teachers' point of view

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph. D

V Praze dne:

.....

vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Spolupráce rodiny a školy u žáků s potřebou podpůrných opatření z pohledu pedagogů“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Ida Viktorová, Ph. D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

Podpis

ANOTACE

Diplomová práce Michaely Kašťánkové Pecháčové „**Spolupráce rodiny a školy u žáků s potřebou podpůrných opatření z pohledu pedagogů**“ pojednává o problematice spolupráce školy a rodiny. Je rozdělena na část teoretickou, kde jsou popsány funkce rodiny a školy, formy spolupráce, komunikace mezi oběma stranami. Dále úlohy výchovného poradce a třídního učitele. Teoretické poznatky jsou především z oborů pedagogiky, psychologie, didaktiky a speciální pedagogiky, dále z profesních zkušeností.

Další částí této diplomové práce je výzkum. Je rozdělen na dvě části. První část se věnuje činnosti výchovného poradce v období distančního vzdělávání, a druhá část zkoumá názory pedagogů na problematiku spolupráce rodiny a školy na základní škole využitím kvalitativního výzkumu s pedagogy a následně jejich analýza.

Klíčová slova:

pedagogika, spolupráce, psychologie, komunikace, rodina, žák, škola, výchovný poradce, třídní učitel, problémový rodič

Annotation:

Michaela Kaštánková Pecháčková's diploma thesis "The cooperation between family and school in the case of pupils with special educational needs from teachers' point of view" deals with the issues of school-family cooperation. It is divided into a theoretical part, which describes the functions of the family and school, forms of cooperation and communication between both parties. It also focuses on the role of educational counsellor and form teacher. Theoretical knowledge is mainly from the field of pedagogy, psychology, didactics and special pedagogy, as well as from professional experience.

The second part of this thesis is the research. The research consists of two parts. The first part deals with the area of expertise of the educational counsellor during the online education. The second part researches the opinions of the teachers about the problematics of the cooperation between school and parents in primary educational system using qualitative interviews with teachers and subsequently their analysis.

Keywords

pedagogy, cooperation, psychology, communication, family, pupil, school, educational counselor, class teacher, problem parent

Obsah:

Úvod.....	6
1 Rodina a její funkce	8
1.1 Exkurz do historie rodiny	8
1.2 Současná česká rodina	9
1.3 Hodnotová orientace a životní styl českých rodin.....	10
1.4 Výchovné styly.....	11
1.5 Funkce rodiny.....	12
2 Škola a její funkce.....	14
3 Legislativní rámec činnosti školy	14
3.1 Exkurz do historie povinné školní docházky.....	15
3.2 Cíle vzdělávání	15
3.3 Funkce vzdělávání	16
3.4 Inkluzivní škola	17
4 Spolupráce rodiny a školy.....	20
5 Význam spolupráce rodiny a školy.....	21
5.1.1 Význam spolupráce rodiny a školy pro školní úspěšnost	22
5.1.2 Úloha rodiny při zahájení školní docházky.....	23
5.1.3 Význam spolupráce rodiny a školy při realizaci inkluzivního vzdělávání.....	24
5.1.4 Spolupráce školy s rodinami v období distančního vzdělávání	24
5.2 Formy spolupráce rodiny a školy	25
5.3 Komunikace rodiny a školy	26
5.4 Právní úprava vztahů rodičů a školy v ČR	28
5.5 Význam spolupráce rodiny a školy	29
5.6 Spolupráce školy s rodinami v období distančního vzdělávání na ZŠ	29
5.7 Význam spolupráce rodiny a školy při vzdělávání žáků s mentálním postižením....	31
5.7.1 Specifika dětí s mentálním postižením.....	31

5.7.2	Vzdělávání dětí s mentálním postižením	32
5.8	Výchovný poradce a jeho úloha na škole	35
5.8.1	Komunikace výchovného poradce s rodiči, žáky a kolegy	37
5.8.2	Pracovní náplň a služby výchovného poradce	37
5.8.3	Administrativa spojená s prací výchovného poradce:.....	39
5.8.4	Nejčastější problémy, které VP řeší:	39
5.8.5	Osobnost pedagoga	39
5.9	Shrnutí	41
6	Výzkum problematiky spolupráce rodiny a školy na základní škole	44
6.1	Činnost výchovného pedagoga v období distančního vzdělávání	44
6.1.1	Charakteristika školy výzkumného souboru 1 a 2	44
6.1.2	Metodika výzkumu 1	45
6.1.3	Interpretace výsledků 1	45
6.1.4	Případová studie č. 1: Honza.....	46
6.1.5	Vyhodnocení odpovědí 1	48
6.2	Výzkum názorů pedagogů na problematiku spolupráce rodiny a školy na základní škole, včetně názorů na efektivnost distančního vzdělávání.....	49
6.2.1	Charakteristika výzkumného souboru 2	49
6.2.2	Metodika výzkumu.....	51
6.2.3	Interpretace rozhovorů	53
6.2.4	Shrnutí 2	63
6.2.5	Analýza dat 2.....	66
6.3	Návrh opatření	81
	ZÁVĚR.....	82
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	86
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	89
	SEZNAM TABULEK.....	89

Úvod

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost“.

Jan Ámos Komenský

Současná škola je škola inkluzivní a důsledkem je, že se zde setkávají nejen rozliční žáci, ale i žáci z nejrůznějších rodin, dále se liší v mnoha sociálních, kulturních, ekonomických aspektech. V postmoderní společnosti vedle tradiční křesťanské rodiny existují rodiny alternativní, rodiny lišící se životním stylem a v neposlední řadě v měnícím se stylem výchovy v rodinách. Pominout nelze ani skutečnost, že někteří žáci, studenti žijí v rodinách náhradních.

Před nástupem školní docházky je rodina pro dítě nejdůležitější institucí a dítě přijímá bez výhrad její hodnoty, postoje, které nejsou dány nějakými pravidly, a tudíž se vždy nemusí krýt s hodnotami školy, posléze společnosti. Je úkolem pedagogů, a to v mnoha případech značně obtížným způsobem, nalézt s rodiči společnou řeč a jednat výhradně v zájmu dítěte. Praxe ukázala, že spolupráce rodiny a školy je jedním ze základních předpokladů školní úspěšnosti.

V rámci diplomové práce se zabývám spoluprací rodiny a školy, a to jak v teoretické rovině, kde uvádím názory odborníků v oblasti pedagogiky, tak v rovině praktické, kde uvádím poznatky z vlastní pedagogické praxe. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám funkcí rodiny, typy dnešních rodin a uplatňovanými výchovnými styly. Ukazují na význam a funkce školy a uvádím důvody pro nezbytnost spolupráce rodiny a školy s akcentem na význam permanentní komunikace s rodiči. Poslední kapitola teoretické části je věnována roli výchovného poradce a obsahu jeho komunikace s rodiči, také jeho důležitost, kdy výchovný poradce funguje jako zprostředkovatel právě mezi školou a rodinou a dalšími subjekty, např. PPP, SPC atd. Praktická část je věnována problematice komunikace a spolupráce s rodiči v praxi.

Cíl práce

Cílem práce je analyzovat význam spolupráce školy a rodiny s rodiči žáků pro rozvoj jejich osobnosti a školní úspěšnost, kdy jde především o děti, které mají různá podpůrná opatření, se speciálními potřebami, pocházející mnohdy ze slabého sociálního prostředí. Také přicházejí z různorodých rodin, s odlišnými normami a zvyky, návyky z pohledu pedagogů.

Metodika práce

Teoretická část je zpracována prostřednictvím literární rešerše literatury uvedené v Seznamu informačních zdrojů. V omezeném rozsahu jsou použity internetové zdroje taktéž uvedené v Seznamu.

Praktická část (výzkumná) analyzuje přínos a spojené problémy v souvislosti komunikace s rodiči v praxi. Cílem je zmapovat názory na komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou v rámci těchto specifíků v běžné praxi, ale i v náhlé situaci, jako byla distanční výuka.

Analyzuje:

- a) Zkušenosti výchovného poradce
- b) Názory a zkušenosti třídních učitelů

Zkušenosti výchovného poradce jsou zpracovány formou tří případových studií z praxe konkrétního výchovného poradce a polostrukturovaného rozhovoru.

Názory učitelů jsou získány pomocí polostandardizovaných rozhovorů, které jsem provedla se šesti pedagogy běžné základní školy, která je zároveň zřizovatelem speciálních tříd a praktické školy. Pomocí obsahové analýzy rozhovorů a následné komparace názorů respondentů z řad pedagogů dochází ke zjištění, na jejichž základě stanovuji opatření pro zkvalitnění spolupráce s rodiči.

Spolupráce školy a rodiny se dostává do popředí a je stále více probíraným tématem dnešní doby. Tato problematika je velmi obtížná s přihlédnutím na různorodost rodin, jejich zvyků, názorů, požadavků a jejich hodnot. Toto téma se dotýká pedagogických pracovníků, žáků, rodin, ale i široké veřejnosti.

1 Rodina a její funkce

Podle psychologů a zkušeností z mnohaleté praxe je pro dítě nejlepším výchovným prostředím milující, harmonická a fungující rodina. Ideálním modelem je rodina původní tvořena oběma biologickými rodiči, ale takových rodin dnes ubývá, a musíme zdůraznit, že to není model jediný, šťastné dětství může dítě prožít všude tam, kde je milováno a pozitivně přijímáno. Jedním ze základních stavebních kamenů pro zdravý vývoj dítěte je vyrůstat v citově vřelém a stálém prostředí. Zdá se to přirozené, nebo snad samozřejmé, a tudíž velmi dosažitelné. Při hlubším ponoření do problematiky vztahů v rodinách vyžaduje hodně sil, trpělivosti, aby tento cíl mohl být naplněn. Aby rodiče dokázali vytvořit láskyplné prostředí a to se stalo ostrovem jistoty pro členy rodiny, musí mít své děti rádi (*Matějček, 2017, s. 15*).

1.1 Exkurz do historie rodiny

Rodina existuje stejně dlouho jako lidská společnost sama, ale její podoba se mění a vyvíjí. Vždy zastávala specifické funkce, které jiné společenské instituce nemohly naplnit. Podoba tradiční rodiny, tak jak byla chápána po staletí, vyšla z Bible (z mýtu o stvoření člověka) a předpokládala podřízenost ženy muži. Podle řady odborníků na ženskou otázku je změna podoby rodiny důsledkem ženské emancipace. Nukleární rodina skládající se pouze z rodičů a dětí (na rozdíl od široké středověké rodiny) vznikla s nástupem kapitalismu, kdy muž začal odcházet za prací mimo domov (jeho povinnost byla rodinu zajistit ekonomicky) a žena zůstávala doma, aby pečovala o děti a domácnost, případně o staré či nemocné příslušníky širší rodiny. Muž byl živitelem a hlavou rodiny a žena se mu dobrovolně podřizovala. Tento stav se změnil až po druhé světové válce a řada odborníků jej přičítala nástupu komunistů, kteří nutili ženy pracovat (zákonem byla stanovena pracovní povinnost). Připomenout je nutno někdy opomíjenou skutečnost, že již dříve (od nástupu kapitalismu) se v dělnických, ale i chudších měšťanských vrstvách ženy na finančním zajištění rodiny podílely, když byl muž nezaměstnaný, pro nemoc nemohl pracovat, nebo chyběl zcela, byly hlavními živitelkami rodiny. V rodinách živnostníků (pekařů, hostinských kupců apod.) byla jejich spolupráce v rámci rodinné firmy samozřejmostí (*Maříková, 2012*).

To, že ženy přestaly být ekonomicky zcela závislé na manželovi, uvolnilo manželské vztahy a důsledkem byl nárůst rozvodovosti a existence neúplných rodin. Zároveň „výzkumy z druhé poloviny 60. let odhalily, že zejména mladší a vzdělanější generace žen se ve svém soukromí chovala emancipovanost a kladla např. větší důraz na rovnost partnerů uvnitř rodiny“ (*Maříková, Křížková, 2012, s. 25*). Na venkově, v rodinách tradiční model s více dětmi,

v křesťanských rodinách a v nízkopříjmových rodinách tradiční model převažoval a starost o domácnost a péče o děti byla především záležitostí žen.

Dnes se odborníci shodují na tom, že stejný trend, tj. dosažení ekonomické nezávislosti žen, probíhal i v zemích západní Evropy a postmoderní doba položila důraz na individuální štěstí a kvalitu života každého jedince, což dále oslabilo rodinné vztahy. Jedním z projevů postmoderní společnosti je, že se mění archetypy a zažitá stereotypy v pojmání mužských a ženských rolí. Často používaný pojem gender ve velmi obecné rovině vyjadřuje, že „*sociální a kulturní normy ženskosti a mužnosti, které určují, co znamená být ženou, nebo mužem v konkrétním období v konkrétní společnosti, jsou historicky proměnlivé a že způsoby, jakými jsou uspořádány vztahy mezi muži a ženami ve společnosti netvoří „přirozeně daný a neměnný stav“*“ (Maříková, 2012, s. 35). Genderové studie konstatují, že obsah toho, co znamená být mužem nebo ženou, je historicky proměnlivý konstrukt a nejedná se o přirozeně daný a neměnný stav. Naopak podle kulturních antropologů a hlubinných psychologů je za jádro nukleární rodiny považován vztah matka – dítě a nikoli vztah partnerský. Ten v systému plní instrumentální roli, má za úkol chránit základní pár, tj. matku a dítě (Možný, 2002, s. 205). Tuto skutečnost reflektuje i platné rodinné právo, které na první místo klade princip blaha dítěte, a to: duševní, psychické, duchovní a sociální (vedle principu vzájemné pomoci a rovnosti subjektů). Současná rodinná politika usiluje o zrovnoprávnění žen a mužů, a v rámci péče o dítě mají stejná práva a povinnosti muži i ženy.

1.2 Současná česká rodina

Po roce 1989 prošla česká společnost významnou proměnou. Zatímco za socialismu byli zpravidla zaměstnáni oba rodiče a část péče o malé děti přecházela na kolektivní zařízení (jesle, mateřské školy a školní družiny), po roce 1989 byl v odborných kruzích zdůrazňován význam rodiny, zejména přítomnost matky pro dravý vývoj dítěte v prvních letech života, a byla přijata velkorysá sociální opatření, aby mohly matky zůstat co nejdéle s dětmi doma (rodinný příspěvek do 3 – 4 let). V souvislosti s členstvím České republiky v EU se situace změnila. Evropská unie ve svých dokumentech uplatňuje zákaz diskriminace včetně diskriminace genderové, klade důraz na uplatnění žen na trhu práce a požaduje sladění rodinného a pracovního života. Zatímco pojmání mužské a ženské role je individuální záležitostí každé rodiny, nastavení rodinných politik postihujících vhodné formy výchovy dětí se vyvíjejí v souladu s převládajícím genderovým řádem ve společnosti. „*Ideály péče se promítají nejen do individuálních strategií rodičů, ale jsou pevně zakotveny i ve struktuře organizací, jako jsou*

školy, privátní společnosti, sociální programy, politické strany a sociální hnutí.“ (Křížková, Maříková, s. 34). Monique Kremer (2007) rozlišuje v oblasti péče o děti pět základních ideálů:

1. Ideál matky na plný úvazek
2. Ideál sdílené péče mezi rodiči
3. Ideál mezigenerační péče
4. Ideál náhradní matky
5. Ideál profesionální (institucionální péče)

(Maříková, Křížková, 2012, s. 34)

I když v současnosti je převažujícím modelem nukleární rodina, která je tvořena rodiči a dětmi, přibýlo rodin, kde matka a otec nejsou spojeni zákonitým manželstvím, rodin partnerů stejného pohlaví a stále narůstá počet osamělých matek, dále se setkáváme i s rodinami osamělých otců a opomenout nelze skutečnost, že nikoli nevýznamná část dětí žije v rodinách náhradních.

1.3 Hodnotová orientace a životní styl českých rodin

Demokratická společnost umožnila různorodou hodnotovou orientaci rodin (křesťanské rodiny, rodiny zaměřené ekologicky, podnikatelské rodiny i alternativní apod.). Každý člověk má svůj hodnotový systém a tyto hodnoty si skládá do určitého systému a v rámci rodiny zpravidla usiluje a ro, aby je vyznávala celá rodina. *„Základem pro hodnotovou orientaci jednotlivce je soubor a systém jím přijatých, uznávaných a preferovaných hodnot – samotná hodnotová orientace je pak určitým uspořádáním hodnot vyjadřujícím, čemu dává člověk přednost a co považuje za významné“.* (Duffková, 2008. S. 125). Uznávané hodnoty výrazně ovlivňují životní styl, který má sice každá rodina jedinečný, ale odborníci vymezili určité kategorie, zahrnující společné znaky. Výše citovaná autorka definuje životní styl takto: *„Životní styl je způsob, jakým lidé žijí – tedy, j a ak bydlí, vzdělávají se, stravují se, baví se pracují, chovají se v různých situacích, jednají, komunikují, rozhodují se, cestují, starají se o děti, vyznávají a dodržují určité hodnoty, pěstují potraviny, vyrábějí atd.“* Životní styl tedy zahrnuje celou řadu faktorů a psaných i nepsaných vzorců chování a jednání, v rodinách někdy předávaných po generace. Životní styl ovlivňují jak podmínky vnitřní (vzdělání členů rodiny, osobnostní vlastnosti členů rodiny, jejich příjmy atd.), tak i vnější (politické a ekonomické poměry, klima ve společnosti).

Například Kraus (2001) rozlišuje:

- ✓ Hédonistický životní styl

- ✓ Pracovně orientovaný životní styl
- ✓ Celistvý životní styl

Hédonistický životní styl

Pro rodiče uplatňující hédonistický styl jsou nejvyšší hodnotou zájmy uplatňované ve volném čase, což může být přínosné, pokud je uplatňují společně s dětmi a pokud se jedná o zájmy hodnotné, může ale také jít o činnosti pro rodinu destruktivní.

Pracovně orientovaný životní styl

V určitém zjednodušení můžeme říci, že pro tento životní styl je nejvyšší hodnotou práce a rodiče mají na děti velmi málo času. Setkáme se s ním zejména v podnikatelských rodinách.

Celistvý životní styl

V rámci optimálního celistvého životního stylu rodiče usilují o sladění pracovního a profesního života. Může mít mnoho podob, ale vždy rodiče usilují o nejlepší zájem dítěte.

1.4 Výchovné styly

Životní styl rodin má výrazný vliv na uplatňovaný výchovný styl. Podle psychologických výzkumů má preferovaný výchovný styl vliv zejména na:

- ✓ životní spokojenost (Well being)
- ✓ školní úspěšnost (neúspěšnost)
- ✓ rodinné chování (kupříkladu rodičovství ve velmi nízkém věku)
- ✓ delikvenci (problémové chování)

Podle Baumrindové lze výchovný styl charakterizovat pomocí dvou ukazatelů:

1. emocionální vazba mezi rodičem a dítětem
2. míra kontroly – disciplíny – strukturace jednání vůči dítěti (míra do jaké rodič vyžaduje, očekává a kontroluje jednání dítěte)

Standardně se rozlišují čtyři základní výchovné styly, které mají v praxi řadu variant:

1. autoritativní
2. autoritářský
3. permissivní - liberální
4. nedbající

(Česká demografická společnost, 2021)

Autoritativní výchovný styl

Tento styl vychází z autority rodičů, vyznačuje se intenzivní komunikací rodičů s dětmi, vysvětlováním jednání a racionalitou při řešení problémů. Rodiče usilují o to, aby dítě jejich požadavky pochopilo a vědělo, že jednají v jeho zájmu.

Autoritářský výchovný styl

Autoritářský výchovný styl rodičů vyžaduje poslušnost a méně uplatňuje verbální komunikaci. Na jedné straně rodiče dítě ochraňují, na druhé straně při konfliktu sahají k trestům.

Permisivní – liberální styl výchovy

Při tomto stylu výchovy rodiče nemají velké nároky na dítě, dávají dětem maximální volnost, požadavky a omezování jsou minimální, trestání se nekoná a čekají, že dítě samo pochopí, co je v jeho zájmu. Někdy může přejít až do rezignovanosti a výchovné pasivity.

Nedbající výchovný styl

Nedbající výchovný styl rezignuje na jakoukoli výchovu dětí, zpravidla se jedná o zanedbání povinné péče, které musí být řešeno orgány sociálně právní ochrany dítěte.

1.5 Funkce rodiny

Bez ohledu na to, o jaký typ rodiny se jedná, tvoří ji nejčastěji rodiče a děti. Podle Matějčka „Mít děti, starat se o děti a žít s dětmi vnáší do života dospělých vnitřní radost, uspokojení a duševní vyzrálost“ (1986, s. 18).

a) Reprodukční funkce rodiny

Podle Matějčka (1986) je potřeba mít děti biologickou vrozenou potřebou. Jedná se o přírodní zákonitost, která má biologickou, psychologickou a společenskou dimenzi. V postmoderní společnosti tato potřeba ustupuje do pozadí a u jedinců s vyššími příjmy je dítě chápáno jako překážka profesionálního a profesního rozvoje, u jedinců s nižšími příjmy je jako ekonomická zátěž. V poslední době se lze setkat i s extrémním názorem, že nemít děti je v zájmu ochrany planety. Zároveň lidé odkládají rodičovství na později a dnešní matky jsou vyššího věku a nezanedbatelná část zůstává bezdětných.

b) Ochranná funkce

Dospělí členové rodiny zajišťují péči a ochranu svých dětí, případně i starým, nemocným či handicapovaným členům rodiny.

c) Sociálně – ekonomická funkce

Oba rodiče, či jeden, pracují a zajišťují pro rodinu finanční zdroje. Rodina je významným spotřebitelem a v rámci spotřebitelského trhu hraje významnou roli. Pro rodinu je velkou zátěží nezaměstnanost některého člena, v současné době zdražování, růst cen energií a inflace.

d) Socializačně výchovná funkce

Rodina představuje první sociální instituci, kde dítě získává sociální návyky, osvojuje si vzorce chování a připravuje se na vstup do školy (nejprve zpravidla mateřské) a později do reálného života.

e) Rekreační a relaxační funkce rodiny

Tato funkce zahrnuje společné trávení volného času, společné dovolené, výlety a zážitky, pohybové aktivity.

f) Emocionální funkce

Emocionální funkcí rodiny lze považovat za nejdůležitější a nejobtížněji nahraditelnou. Jejím úkolem je naplňovat pro všechny členy rodiny potřebu jistoty a bezpečí, vytvořit pro ně stabilní, harmonické a citové zázemí,

Funkční rodina závisí na tom, jaké procesy a vztahy v rodině probíhají (Sobotková, 2012).

Rodinné fungování je ovlivněno:

- ✓ Oboustrannou spokojeností partnerů
- ✓ Trávením volného času partnerů
- ✓ Spokojeností jednotlivých členů s rodinným životem
- ✓ Uspokojováním osobních potřeb a zájmů jednotlivých členů
- ✓ Schopností vyjádřit city
- ✓ Spokojeností se vzájemnou komunikací mezi partnery
- ✓ Loajalitou, důvěrou a hrdostí celé rodiny (Sobotková, 2012)

Sobotková (2012) rozlišuje rodiny optimální, adekvátní, průměrné a dysfunkční. To, o jaký typ rodiny se jedná, určuje míra především její resilience, tedy jak se rodina dokáže vyrovnat se stresem, zvládat nepříznivé okolnosti, překonat krize či vydržet dlouhotrvající zátěž. Zdroje a strategie resilience rodiny dělí Sobotková na vnitřní a vnější. Vnitřní zdroje zahrnují soudržnost, flexibilitu, jasnou komunikaci, duchovní orientaci, rodinné rituály a tradice, pravidla. Osobní, tedy individuální vnitřní zdroje jejich členů, zahrnují znalosti, dovednosti

jednotlivých členů, inteligenci, sebedůvěru, fyzické a psychické zdraví, smysl pro humor, odvalu, pozitivní sebepojetí a v neposlední řadě pocit smysluplnosti života. Mezi vnější zdroje patří socioekonomická stabilita, sociální podpůrná síť a kulturní úroveň rodiny (Sobotková, 2012).

2 Škola a její funkce

Sám pojem škola má několik významů a vždy znamená něco, co souvisí se vzděláváním či předáváním zkušeností. Nejčastěji je škola chápána jako vzdělávací instituce, ve které se realizuje vzdělávání. Pojem škola pochází z řeckého slova scholé, což značilo volnost, příležitost, možnost, interval, prostor pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků, na vzdělávání. Řecký kořen slova je zachován ve většině indoevropských jazyků. Průcha (2009 b) uvádí, že pojem škola je často spojován s výrazy „společné, hromadné, kontrolované“ vzdělávání realizované ve formě vyučování ve specializovaných institucích a definuje školu takto: *„Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“* Škola je místem socializace žáků podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský a představuje formální vzdělávání. V praxi souběžně působí neformální a informální vzdělávání. V naší práci se zaměřujeme na školu základní, která dětem poskytuje počáteční vzdělávání, tj. primární a nižší sekundární. V České republice je povinná školní docházka stanovena na devět let a musí ji absolvovat všechny děti včetně dětí s potřebou podpůrných opatření.

3 Legislativní rámec činnosti školy

ústavní zákony (např. Ústava)

- ✓ ostatní zákony: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Stejně jako rodina je i škola nedílnou součástí naší společnosti, která má funkci tzv. školní socializace. Členění, které vytvořila Rabušicová (1991), uvádí pět funkcí školy:

1. Sociální a osobnostní rozvoj jedince
2. Socializace a předávání kultury
3. Činitel společenských změn a inovací
4. Činitel ekonomického rozvoje

5. Profesní umístění jedince

3.1 Exkurz do historie povinné školní docházky

Povinná školní docházka byla na území Rakousko - Uherska zavedena Marií Terezií roku 1774. Primární školy se dělily na triviální, hlavní a normální a v jedné třídě se učilo až 100 dětí různého věku. Říšský zákoník v roce 1869 zavedl povinnou osmiletou školní docházku a začaly (dlouho nepříliš úspěšné) snahy o snižování počtu žáků. Nejčastěji se jednalo o školy se dvěma třídami, což v případě osmileté školy, znamenalo mít v jedné třídě 3 – 5 ročníků (Trnková, 2010). V období první republiky se postavila celá řada venkovských škol včetně škol pro národnostní menšiny, zejména německá. V roce 1922 vyšel Malý školský zákon, který nově vymezil počet žáků ve třídách a později počet žáků snížil na 50 (Bulíř 1990).

Po Únoru 1948 byl vydán nový školský zákon, který (mimo jiné) zavedl zřízení „školy národní pro žáky ve věku 6 – 11 let a povinnou školní docházku prodloužil na 9 let (Trnková. 2010). Následně se v 70. letech stavěly nové plně organizované školy ve střediskových obcích. Novela školského zákona č. 171/1990 Sb., (školského zákona č. 29/1984 Sb.) z roku 1996 posílila pravomoci obcí a vzniklo 308 nových základních škol. (Trnková, 2010). Tyto školy se však potýkaly s nedostatečným počtem žáků a během let došlo k jejich redukci. Povinná školní docházka byla opět stanovena na 9 let.

3.2 Cíle vzdělávání

Cíle vzdělávání jsou vždy historicky podmíněné a v naší práci se budeme zabývat tím, jak jsou chápány v současnosti, respektive v rámci platného školského zákona (2004). Ten stanovuje základní kulturní hodnoty, které má vzdělávání zprostředkovat každému občanovi, a uvádí je takto:

Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získávání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel, vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním i mezinárodním měřítku,

f) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví (MŠMT, 2020).

Aktuální vzdělávací politika je stanovena v koncepčním dokumentu MŠMT s názvem „Strategie vzdělávání do roku 2030“. MŠMT konstatuje potřebu modernizace cílů a obsahu vzdělávání, zajištění spravedlivějšího přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a snížení nerovností ve vzdělávání. Obecně se ustupuje od získávání velkého množství poznatků a informací a zdůrazněno je získání kompetencí k celoživotnímu učení. Důraz je kladen na digitální gramotnost. *„Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“* (MŠMT, 2020).

3.3 Funkce vzdělávání

Společenské změny významně ovlivňují nejen cíle vzdělávání, ale do určité míry mění i význam funkcí, které škola standardně naplňuje. Do popředí vstupuje rozvíjení klíčových kompetencí nutných pro život osobní, občanský a pracovní. Funkce školy adekvátní potřebám v 21. století formuloval Průcha (2009b) velmi osvěceně, na prvním místě uvádí funkci etickou jako funkci klíčovou.

- ✓ **Etická funkce** (interpretace žádoucích hodnot současného světa, respektování rozmanitosti, výchova k přijímání jiných kultur).
- ✓ **Ochranná funkce** (škola má vytvářet pocity bezpečí a důvěry, formovat obranné mechanismy proti násilí, preventivně působit proti negativním jevům jako jsou drogová závislost, šikana, manipulace pomocí reklamy a dezinformace. Škola má učit žáky, jak pracovat s mediálními informacemi).
- ✓ **Metodologicko-koordinační funkce** (řízení procesu učení, systematizace poznatků a včleňování sociální zkušenosti do procesu učení, vytváření kompetencí pro celoživotní učení, motivace žáků k neformálními a informálnímu učení).

- ✓ **Socializační a personalizační funkce** (předávání vzorců chování a občanského jednání z jedné generace na druhou, utváření výbavy pro život jedince ve společnosti. Navazuje na výchovu v rodině a mělo by jít o vzájemnou spolupráci).
- ✓ **Kvalifikační funkce** (rozvíjení pracovních návyků, znalostí a dovedností potřebných pro pracovní činnosti a uplatnění na trhu práce. Týká se spíše středních škol).
- ✓ **Integrační funkce** (naplňuje potřebu soudržnosti a začlenění jedince do společnosti. Vytváří postoje a dovedností umožňujících sociální interakce a komunikaci v rozmanité a multikulturní společnosti. Vychovává k toleranci k odlišnostem, respektování jinakosti a individuálních zvláštností, a to jak ve škole samé, tak v širším společenství).
- ✓ **Selektivní (třídicí) funkce** (v minulosti některým žákům usnadňovala, jiným naopak znesnadňovala vzdělávací a tím pádem životní dráhu. Dnes ji školy spíše potlačují).
- ✓ **Diagnostická funkce** (škola by měla umět diagnostikovat žákovy specifika schopnosti, tvořivost, motivace, zájmy a způsoby prožívání a určit jaký vliv mají na školní úspěšnost či neúspěšnost, na jeho sebepojetí a volbu vzdělávací dráhy, respektive výběr profese).
- ✓ **Kulturační funkce** (pro zachování národní identity a kultury a rozvoj národní vzdělanosti je významné seznamování s národní kulturou, ochrana a udržování kulturního dědictví, dnes ji napomáhají realizovat mimoškolní kulturní instituce a neomezuje se na českou kulturu, ale zaměřuje se na celý evropský prostor jako na společné dědictví evropských národů).
- ✓ **Ekologická funkce** (výchova k environmentální odpovědnosti).
- ✓ **Ekonomická funkce** (zhodnocení finančních prostředků, které společnost dává do vzdělávání).
- ✓ **Politická funkce** (realizace principů vzdělávací politiky státu, zajištění plnění práva a přístupu ke vzdělání všem bez rozdílů sociálních, etnických, jazykových, kulturních a zdravotních, dodržování norem stanovených státem a orgány veřejné správy, dominantní úloha v procesu socializace a celoživotního učení), (Průcha, 2009).

3.4 Inkluzivní škola

Současná česká škola je školou inkluzivní a platný školský zákon umožňuje, aby všechny děti z jedné územní oblasti navštěvovaly stejnou místní školu a byly vzdělávány podle svých individuálních vzdělávacích potřeb, svého rozvojového potenciálu a nadání (s výjimkou dětí s těžkým zdravotním postižením, které jsou vzdělávány ve speciálních školách). Běžnou základní školu navštěvují kromě intaktních žáků žáci s tělesným postižením vyžadující bezbariérové prostředí, žáci s lehkým mentálním postižením, děti se specifickými poruchami

učení, děti s ADHD, a Aspergerovým syndromem, děti s poruchami chování. Na pedagogy to klade vysoké nároky, neboť: „*Učitel by si měl osvojit jak práci s dětmi mimořádně nadanými, tak rovněž s těmi, kteří mají vzdělávací problémy způsobené určitým tělesným postižením, smyslovou poruchou, autismem, mentální retardací, specifickými vývojovými poruchami učení, chronickou nemocí či sociálním znevýhodněním.*“ (Jedlička, 2014, s. 109)

Současný školský zákon, respektive jeho novela č. 82/2015Sb., vytvořily podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Byl zaveden pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami jako žák, jemuž škola k naplnění jeho vzdělávacích potřeb musí poskytnout podpůrná opatření. Základem edukace je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na jejichž základě jsou stanoveny vzdělávací potřeby žáka a z nich vycházející nezbytná podpůrná opatření. Jedním z problémů jsou žáci, kteří podle platné legislativy nevyžadují speciální podpůrná opatření, ale jejich školní úspěšnost neodpovídá tomu, co bychom mohli očekávat vzhledem k výši jejich IQ. Příčiny je nutno hledat i ve vnějších okolnostech, především v nízké motivaci k učení a vzdělávání. Je známou skutečností, že ne každá rodina považuje vzdělání za vysokou hodnotu.

Školský zákon (zákon č. 561/2004) zavedl pojem speciální vzdělávací potřeby. Speciální vzdělávací potřeby lze definovat „jako rozdíl mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něho očekáváno“ (Wedel, 2003 in Zilcher, Svoboda, 2019). Legislativně byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeni jako:

- ✓ žáci se zdravotním postižením
- ✓ žáci se zdravotním znevýhodněním
- ✓ žáci se sociálním znevýhodněním

Od přijetí školského zákona v roce 2004 Česká republika cíleně prosazuje společné vzdělávání všech žáků, intaktních i se speciálními vzdělávacími potřebami, s tím, že má být zajištěno *akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech a celkový prospěch všech*“. V novele školského č. 82/ 2015 Sb. je již žák se specifickými vzdělávacími potřebami definován jako „*žák, který k naplnění svých vzdělávacích potřeb a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření*“. (§ 16) Podpůrná opatření musí vycházet jak z posouzení zdravotního stavu, tak s posouzením kulturního a sociálního zázemí žáka. Zákon explicitně stanovuje situace, pro které může podpůrné opatření spočívat ve zřízení samostatné školy, třídy, nebo studijní skupiny (§16 odst. 7). Základem inkluzivní

edukace je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, které reflektují vzdělávací potřeby žáka a jim adekvátní podpůrná opatření. Podpůrná opatření vymezuje zákon a mají charakter organizační, pedagogický, poradenský i technický (více (§ 16, odst. 2., písm. a- i školského zákona ve znění pozdějších předpisů).

Stěžejní význam pro realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi dala vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Běžné školy v rámci regionálního školství vzdělávající děti s potřebou podpůrných opatření, obdržely státní příspěvek na jejich realizaci ve výši 100%. Toto znamenalo průlom v oblasti inkluzivního vzdělávání a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném proudu narůstal.

Vedle finančního zajištění vyžaduje inkluzivní vzdělávání řadu dalších předpokladů. Jedná se především o kompetence pedagogů, příznivé školní a třídní klima, spolupráci s rodiči dětí s potřebou podpůrných opatření, kladný postoj rodičů intaktních žáků k inkluzi, spolupráce školy s rodiči všech žáků, příznivý postoj zřizovatele k inkluzi a mnoho dalších faktorů interní i externí povahy.

Funkce školy má být hlavně naplňována samotným učením a výchovou, která tento proces doprovází. Ale velmi často se škola spíše zaměřuje na chování žáků a dodržování pořádku, třeba i na základní návyky, které žákům chybí. Disciplína, cvičení a diferenciací by neměly být vše, co škola nabízí. Určitě v popředí stojí kognitivní učební cíle a děti by měly dostat různé formy metod, které jsou vyhovující pro dosahování cílů a pro emocionální a sociální rozvoj.

Vzdělání a výchova zastávají důležitou roli při začleňování jedinců do společnosti. Je to proces trvající po celý život. Během tohoto rozvoje jedince se kultura předává z generace na generaci. K tomuto kulturnímu předávání dochází především ve školních institucích.

Důležité je příznivé klima školy. Je to psychosociální fenomén, který je odrazem prostředí – reality v subjektivním vnímání, prožívání samotných posuzovatelů. Na tomto základě je klima hodnoceno. Nevzniká samo, ale vytváří se. Jde o dlouhodobý jev, délkou se liší od atmosféry a je situačně podmíněno. Vnímají ho žáci, učitelé, rodiče a široká veřejnost. Zahrnuje například: klima školy, třídy, učitelského sboru, organizační a komunikační klima. Pro žáky je důležité, jak tuto atmosféru vnímají. Pozitivní klima žáky a učitele sblíží a napomáhá vytvářet vhodné podmínky pro úspěšné plnění úkolů a dosahování lepších školních výsledků, a tím se naplňují cíle. Naopak negativní klima ovlivňuje dění ve škole a může vést ke špatným školním výsledkům a třeba i ke ztrátě motivace u samotných žáků.

4 Spolupráce rodiny a školy

Podle psychologa Štecha, který se dlouhodobě zabýval socializační úlohou školy, rodina dítěti před nástupem do první třídy základní školy předává dvě rozporuplná poselství. „*Nesmíš být jiný, než ostatní, ale musíš nad nimi vyniknout*“ (Jedlička. 2011, s. 16). Skutečností je, že ne všechny rodiny usilují o školní úspěšnost dítěte a školní docházku berou jako povinnost, nikoliv jako zdroj jejich budoucí prosperity. Pedagogové musí spolupracovat jak s rodinami silně zainteresovanými (někdy až nadměrně) na školní úspěšnosti svých dětí, tak s rodinami, pro které vzdělání nepředstavuje významnou hodnotu. Podle toho volí formy spolupráce a způsob komunikace.

4.1 Právní úprava vztahů rodičů a školy v České republice

Vztahy rodičů a školy jsou upraveny v občanském zákoníku, a to zejména v druhé části, která obsahuje rodinné právo (Hlava I, oddíl B § 855 - 826). Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění) § 21 vymezuje práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků. Pro rodiče jako zákonné zástupce z toho vyplývá právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání svých dětí, právo být volen do školské rady, na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání jejich dětí podle tohoto zákona.

Rodiče jsou povinni zajistit: „aby jejich děti řádně docházeli do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávali, na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání, dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem, oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích“.

Pedagogický pracovník je (podle § 22 písm. A - f) školského zákona povinen:

- a) „vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,
- b) chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,
- c) chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních,

- d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,
- e) zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku,
- f) poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním“.

5 Význam spolupráce rodiny a školy

Snad každý z učitelů by si přál mít ve třídě vzorné, aktivní, pozitivně naladěné žáky a k tomu ještě spolupracující rodiče. Na druhé straně se také někteří rodiče chtějí aktivně zapojit do školního dění svých dětí.

Nástup dětí do školy je ovlivněn řadou faktorů pocházejících z rodiny, jako jsou: dědičné dispozice, postoje rodičů ke škole a vzdělávání, jejich vlastnosti, zájmy a zájem o výchovu dítěte a také zájem o spolupráci se školou. Počet rodičů, kteří chtějí porozumět formám a metodám výuky a mají zájem navázat užší kontakt se školou, podle pedagogů stoupá. Ne všechny školy jsou na tyto změny připraveny a jsou schopny adekvátně reagovat na názory, požadavky a různosti životního stylu dnešních rodin. Rodiče zauímají určité postoje k vzdělávací instituci a procesu vzdělávání, a tím značně ovlivňují vztah dítě ke škole a stavbu jeho vlastního hodnotového žebříčku, konkrétně toho, jak si cení vlastní školní úspěšnost.

Podle Wolfendale existují některé argumenty, které kladou důraz na zapojení rodičů do vzdělávání:

- ✓ Rovnost – rodiče jsou partneři školy, každá strana přináší nové, odlišné pohledy a zkušenosti, které jsou přínosné pro obě strany
- ✓ Právo – rodiče mají právo na informace o svých dětech, dále mají právo se účastnit různých aktivit ve škole
- ✓ Reciprocita – obě strany mají prospěch ze vzájemného vztahu, každý je odpovědný za svá rozhodnutí
- ✓ Posilování – rodiče musí mít pocit, že mají prospěch nejen oni, ale i jejich děti, rodiče mají možnost se učit a poznávat nové věci (Wolfendale in Pol, Rabušicová 1998).

Je v zájmu školy, aby učinila z rodičů spojence v procesu realizace vzdělávání. Rodiče jsou ze zákona odpovědní za celkový vývoj svého dítěte a mají právo být seznámeni se školními postupy, tak, aby případné změny vnímali jako důležité a potřebné pro uplatnění dítěte v dalším životě. Někteří rodiče někdy bývají sami vzdělavatelé, nebo pracují ve firmách, které jsou velkými zaměstnavateli. Mají proto mnoho informací přímo z praxe o uplatnění na trhu práce.

5.1.1 Význam spolupráce rodiny a školy pro školní úspěšnost

Podle Ostatíkové se „většina dětí ráda učí, když je jejich vzdělávací program adekvátní jejich schopnostem, pokud adekvátně reflektuje jejich silné a slabé stránky (Ostatíková in Lechta, 2010 s. 106). Podle citované autorky mají všechny děti přirozenou vnitřní motivaci poznávat nové a tudíž se učit a vzdělávat. Zejména na počátku školní docházky je pro dítě významným zdrojem motivace k učení a vzdělávání rodina. Dítě plně přijímá hodnoty a postoje svých rodičů bez výhrad a přejímá také jejich představy o významnosti vzdělání a školního výkonu. Pokud rodiče nepovažují vzdělání za významnou hodnotu, nemohou v tomto směru dítě pozitivně motivovat. Obecně se jedná o celospolečenský problém, týká se sociálně slabých a ohrožených rodin vůbec. Jeho řešením je, mimo jiné, neustále posilovat ve veřejnosti význam vzdělávání pro lepší pracovní uplatnění a tím pro cestu k lepšímu životu. S rodiči dětí z ohrožených rodin je nutné navázat vztah, vysvětlovat jim význam školy pro jejich dítě, oceňovat každý úspěch dítěte a rodiče o něm informovat.

Pokud řešíme případy školní neúspěšnosti, je spolupráce s rodiči nezbytná. Standardně se rozlišuje mezi školní neúspěšností absolutní a školní neúspěšností relativní. Se školní neúspěšností absolutní se v běžných školách setkáme spíše výjimečně, a pokud je diagnostikována, je namíste přijmout po dohodě s rodiči a v zájmu dítěte) radikální řešení, které zpravidla spočívá v přeřazení do speciální školy. Přeřazení dítěte do speciální školy je podmíněno souhlasem rodičů a předchází mu pedagogická diagnostika prováděná pracovníky speciálního pedagogického centra, které následně doporučí způsob dalšího způsobu vzdělávání (konečné rozhodnutí je na rodičích). „*Speciálně pedagogická diagnostika posuzuje psychomotorický vývoj, řečové dovednosti, sociální dovednosti, vizuopercepci, grafomotoriku, rozvoj vědomostí a dovedností vzhledem k věku dítěte a k zařazení dítěte do vzdělávacího zařízení a fungování v rodině, temperament dítěte, motivaci, sebepojetí, sebehodnocení, prožitky, zkušenosti, zájmy atd.*“ (Bazalová, 2017, s. 141). Nutno zdůraznit, že česká speciální pedagogika má vynikající, celosvětově oceňovanou úroveň, a že speciální školy disponují

možnostmi, které nemají a nemohou mít běžné školy (nízký počet žáků ve třídě, kompetentní školení odborníci, speciální učební pomůcky a další).

Relativní školní neúspěšnost je složitý jev a zpravidla nemá příčinu jednu, ale kombinuje se příčin více. Příčinou většinou nejsou, snížené rozumové schopnosti, ale špatný prospěch může být záležitostí dočasnou či částečnou (žák má špatný prospěch pouze v některých předmětech) a příčinou jsou momentální indispozice či intelektuální pasivita. Výkony žáka neodpovídají jeho rozumovým předpokladům, důvodem může být krizová situace v rodině, stresové situace, unavitelnost jako následek tělesného onemocnění a poměrně častý jev, chybějící motivace k učení a vzdělávání. Spolupráce s rodiči je nezbytná, vždy je nutno pátrat po příčinách, které často najdeme v aktuální rodinné situaci. Zároveň musíme připomenout, že v období puberty, která je pro některé děti obdobím vzdoru vůči rodičům, mohou být nadměrné požadavky rodičů na školní výkon kontraproduktivní a v konečném důsledku příčinou přechodné školní neúspěšnosti.

5.1.2 Úloha rodiny při zahájení školní docházky

Nástup do první třídy představuje životní zlom jak pro dítě, tak pro celou jeho rodinu. Děti (pokud nemají diagnostikován odklad školní docházky) nastupují do prvního ročníku základní školy v šesti letech a předpokládá se u nich školní zralost. Školní zralost je definována jako *„stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“*, Doposud byla (kromě mateřské školy) hlavním socializačním prostředím rodina a nyní nastupuje škola, pro dítě představovaná především autoritou třídního učitele. Nástup do první třídy klade na dítě vysoké nároky, Dítě se musí přizpůsobit novému kolektivu, školnímu režimu, dodržování kázeňských pravidel, soustředit se na zadaný úkol, projevovat píli a snaživost. Je nezbytné, aby rodiče správně posoudili školní zralost dítěte a v případě pochybností se včas obrátili na poradenské pracoviště a případně požádali o odklad školní docházky, Zvládání učiva první třídy vyžaduje dostatečně rozvinuté kognitivní schopnosti, analyticko-syntetické myšlení, které mu umožňuje *„diferencovat zvukovou a vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je zřejmě nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání.“* (Langmeier, 1991, s. 101). Zároveň musí být dítě přiměřeně emočně vyzrálé a odolné vůči zátěži a frustracím, schopné efektivní verbální komunikace. Školní úspěch souvisí se správnou výslovností a schopností hovořit ve větách a souvětích. První rok školní docházky je obdobím adaptace a rodiče by měli co nejvíce posilovat

pozitivní vztah dětí ke škole. Dítě věří všemu, co mu sdělí jak rodiče, tak učitelé a je namístě, aby jejich působení byl v souladu, což vyžaduje efektivní spolupráci.

5.1.3 Význam spolupráce rodiny a školy při realizaci inkluzivního vzdělávání

Dnešní běžné základní školy navštěvují děti s potřebou podpůrných opatření a pro jejich realizaci je spolupráce rodiny a školy nezbytná. Pro žáka s potřebou podpůrných opatření je nezbytnou podmínkou úspěšné edukace příznivé třídní a školní klima, a to je možné zajistit pouze tehdy, když inkluzi podporují nejen rodiče žáků s potřebou podpůrných opatření, ale i rodiče intaktních žáků.

Rodiče žáků s potřebou podpůrných opatření edukaci svého dítěte v běžné třídě sami zvolili a je v jejich zájmu a především v zájmu dítěte, aby s učitelem intenzivně spolupracovali (např. se podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu).

Běžnou základní školu dnes navštěvují kromě intaktních žáků, žáci s tělesným postižením vyžadující bezbariérové prostředí, žáci s lehkým mentálním postižením, děti se specifickými poruchami učení, děti s ADHD, a Aspergerovým syndromem, děti s poruchami chování, děti romské i děti jiných národností. Na pedagogy to klade vysoké nároky, neboť: „*Učitel by si měl osvojit jak práci s dětmi mimořádně nadanými, tak rovněž s těmi, kteří mají vzdělávací problémy způsobené určitým tělesným postižením, smyslovou poruchou, autismem, mentální retardací, specifickými vývojovými poruchami učení, chronickou nemocí či sociálním znevýhodněním*“ (Jedlička, 2014, s. 109).

Každé dítě, a především dítě s potřebou podpůrných opatření, vyžaduje individuální přístup, a aby učitel dobře poznal jeho problémy, potřebuje aktuální informace od rodičů. Rodiče nejlépe poznají, jak se dítě ve škole cítí, jak hodnotí učitele, spolužáky atd. Rodiče jsou dítěti příkladem pozitivního vztahu k učitelům, mohou mu ulehčit cestu ke spolužákům atd. Naproti tomu rodiče potřebují ve větší míře než rodiče intaktních dětí informace o situaci dítěte, o jeho chování a prospěchu, o jeho pozici ve třídě a o jeho případných problémech.

5.1.4 Spolupráce školy s rodinami v období distančního vzdělávání

Covidová epidemie si vyžádala novou formu spolupráce rodiny a školy, která se realizuje v rámci distančního vzdělávání. Podle poznatků autorky práce z vlastní praxe byl v počátcích distančního vzdělávání (v rámci první covidové vlny) největším chybějícím přístupem k počítači a nemožnost připojení k internetu. V současnosti je již situace lepší, k čemuž přispělo dovybavení žáků – například tablety, sim kartami s internetem, odpovídajícími učebnicemi).

Tak jako ve vzdělávání obecně, je i v distančním vzdělávání problémem nezájem rodičů ze sociálně vyloučených rodin.

Na učitele klade distanční vzdělávání nároky nejen odborně pedagogické, ale i časové. Někteří rodiče telefonují pozdě večer a stěžují si, že jejich dítě zadání nerozumí, přičemž úkol měl být odevzdán téhož dne do půlnoci. Předtím jim byly nabízeny online konzultace, ale na nabídku nereagovali. Rodiče si často stěžují, že děti toho mají moc.

Z osobních poznatků autorky práce lze vyvodit, že tak jak se liší rodiny, liší se i jejich vztah k instančnímu vzdělávání. Poukazují na to, že nemají vědomosti a dovednosti, kterými disponují učitelé, ani jejich autoritu. Často je děti ani neposlouchají, nevědí, jak dítě motivovat či jak mu látku vysvětlit. V řadě případů si také uvědomují, že učivo neovládají a že je pro ně obtížné a časově náročné je z internetu a ostatních dostupných zdrojů nastudovat tak, aby ho byli schopni dítěti kvalitně předat.

Z výše uvedeného vyplývá, že rozhodujícím činitelem v procesu distančního vzdělávání je pedagog a na rodičích je, aby vytvořili dítěti podmínky k jeho realizaci. Distanční vzdělávání není a nemůže být plnohodnotnou náhradou školního vzdělávání, především tím, že nenaplnuje socializační funkci vzdělávání. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a děti s potřebou podpůrných opatření jsou v rámci distančního vzdělávání silně znevýhodněny a jejich úspěšná edukace je tím pádem ohrožena.

5.2 Formy spolupráce rodiny a školy

Spolupráce rodiny a školy je velmi důležitá, zároveň se ale jedná o velice citlivé téma, které vyžaduje od učitele (zpravidla třídního) řadu kompetencí. Rodinu dítěte musí dobře poznat, musí umět zhodnotit její možnosti podílet se na vzdělávání dítěte, musí zvolit vhodný styl komunikace a v neposlední řadě vystupovat eticky a respektovat lidskou důstojnost. V České republice se standardně uplatňují pouze některé formy spolupráce a často se omezuje pouze na plnění rodičovských povinností a informačních povinností školy a na vzájemnou permanentní komunikaci.

V moderním pojetí se setkáváme s tím, že rodiče mají právo být plně informováni nejen o školních výsledcích svých dětí, ale i o kvalitě poskytovaného vzdělávání, školním prostředí apod. Dnešní moderní (inkluzivní škola) má být komunitou žáků, pedagogů, rodičů a dalších zainteresovaných osob, což předpokládá neformální vzájemné vztahy realizované

prostřednictvím nejrůznějších forem vzájemné spolupráce. Je věcí školy, aby nejrůznější formy spolupráce a partnerství rodičům nabídla.

Je nutno podotknout, že takového úvahy předpokládají funkční rodiny, které považují vzdělání za významnou hodnotu a mají zájem se školou spolupracovat. V praxi se ale setkáme i s rodinami dysfunkčními, které o vzdělávání dětí nejeví zájem a nestojí o žádný kontakt se školou. Jako svoji jedinou povinnost, co se týče vzdělávání dětí, vidí zajištění jejich školní docházky a někdy ani to ne. Mezinárodní průzkumy PISA ukazují, že školní úspěšnost dětí do značné míry souvisí s tím, v jaké rodině se narodily (Čapek, 2013). Nemělo by to ale znamenat, že rodiny budou doma děti doučovat, vysvětlit dětem probíranou látku, tak aby každé pochopilo je, a vždy zůstane povinností školy. Na rodičích je, aby dítě motivovali k učení, podporovali jeho zájem o vzdělávání, popřípadě, aby dohlíželi na to, aby plnilo úkoly. Bohužel v souvislosti s distančním vzděláváním se často setkáme s tím, že rodiče musí dětem látku vysvětlovat a děti rodičů s nižším vzděláním jsou silně znevýhodněny.

V odborné pedagogické literatuře je uváděna řada forem, jak mohou rodiče se školou spolupracovat. Standardně jsou na prvním místě uváděny rodičovské třídní schůzky a individuální konzultace, ale důraz je také položen na širší zapojení rodičů do života školy jako vedoucích zájmových kroužků, pomocného dozoru při výletech a kulturních akcích, sportovních trenérů, členů rodičovských sdružení a školních rad atd.

5.3 Komunikace rodiny a školy

Podle Čapka „kvalitní spolupráce s rodiči znamená vhodně pracovat v několika vrstvách: nabízet rodičům prostor pro spolupráci, poskytovat jim dostatek informací správným způsobem a získávat je od nich, vytvářet s nimi přátelský vztah, řídit je tak, aby přenášeli správné vzdělávací návyky na svoje děti, nabízet jim účast na akcích školy a třídy, stmelovat je a ukazovat jim, že oni a škola jsou jeden tým“ (Čapek, 2013, s. 16).

Komunikace školy s rodinou má mnoho forem a jejím cílem je dobro dítěte. Každé dítě je jiné, včetně dětí s potřebou podpůrných opatření a také každá rodina je jiná a pedagogové musí v rámci vzájemné komunikace uplatňovat individuální přístup. Toho lze těžko dosáhnout na třídních schůzkách (konaných zpravidla dvakrát do roka) a je namístě, aby si pedagog (zpravidla třídní učitel) udělal čas na individuální konzultace. Řadu věcí lze komunikovat elektronicky (např. permanentní informace o prospěchu dítěte), ale nic nenahradí komunikaci tváří v tvář (face to face), která je součástí profesionální práce pedagogů.

Většina škol má dnes vlastní webové stránky, kde rodiče získají řadu informací o životě školy, o aktuálních událostech a novinkách, v řadě případů i studijních výsledcích dětí. Ještě nedávno řada odborníků apelovala na to, aby školy komunikovaly s rodiči pomocí e-mailů, ale stále více se ukazuje, že nejlepší zpětnou vazbu poskytuje osobní rozhovor, který umožňuje pedagogům nejlépe poznat sociální zázemí dítěte.

Při komunikaci s rodiči hraje mimořádnou roli osobnost učitele a jeho přirozená autorita. Efektivní komunikace vyžaduje, aby nedocházelo k informačním šumům a obě strany mluvily o tomtéž. Učitelům se mimo jiné doporučuje, aby příliš nevyužívali odborných termínů (pedagogických, psychologických apod.). V úvahu je také nutno brát, že rodiče se na situaci dívají na základě vlastních zkušeností, což se může projevat zejména v případě, kdy byli žákem téže školy (Čapek, 2013). V případě řešení problémů řada rodičů očekává otevřené jednání, zatímco učitel se snaží jednat zdvořile, aby rodiče neurazil (Čapek, 2013).

Jiným problémem je, že si učitel na konzultaci s rodiči neudělá dostatek času, nezjišťuje si zpětnou vazbu (jak problém a jeho příčiny vidí rodiče) a nedojde ke konstruktivnímu řešení přijatelnému pro obě strany. Chybou v komunikaci je, když učitel jednostranně uplatňuje svůj názor a přistupuje k rodičům jako k žákům. Čapek (2013) rovněž upozorňuje, že názor na rodiče si nelze udělat na základě jedné schůzky.

K vytvoření dobrého vztahu mezi rodinou a školou dochází již od prvního setkání. Cílem je harmonický, všestranný rozvoj dítěte po stránce sociální, psychické, fyzické, estetické a kulturní.

Společnými aktéry vzdělávání mladého jedince jsou především škola a rodina. Předním klíčovým aspektem vzdělávání dětí je vzájemný vztah těchto dvou sociálních institucí. Jejich funkce se vzájemně prolínají a ovlivňují, z čehož vyplývá potřeba vzájemné a funkční kooperace a tím se zvýší všestranná úspěšnost rozvoje dítěte. Na vývoji osobnosti se podílí spousta faktorů, které si děti přinášejí již z rodiny, jako jsou: dědičné dispozice, výchova a postoje rodičů ke škole, jejich vlastnosti, zájmy a zájem o výchovu dítěte a také o spolupráci se školou. Stoupá počet rodičů, kteří chtějí porozumět formám a metodám výuky a mají zájem navázat užší kontakt se školou. Ale ne všechny školy jsou připraveny na tyto změny vzhledem k názorům, požadavkům a různorodosti rodin. Tato problematika provázání vztahů je nesmírně obtížná.

5.4 Právní úprava vztahů rodičů a školy v ČR

Vztahy rodičů a školy jsou upraveny v občanském zákoníku, a to zejména v druhé části, která obsahuje rodinné právo č. 561/2004 Sb. – Školský zákon.

Základní práva zákonných zástupců dle Školského zákona §21:

- ✓ Na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání
- ✓ Volit a být volen do školské rady
- ✓ Na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání
- ✓ Vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajících se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje

Povinnosti zákonných zástupců:

- ✓ Zajistit, aby dítě nebo žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení
- ✓ Informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtíží dítěte nebo žáka, nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání
- ✓ Na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka
- ✓ Dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem školy

Povinnosti pedagogických pracovníků dle školského zákona § 22b

- ✓ Chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta
- ✓ Chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka nebo studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních
- ✓ Vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání
- ✓ Zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku
- ✓ Poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte informace spojené s výchovou a vzděláváním (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>)

5.5 Význam spolupráce rodiny a školy

V devadesátých letech 20. století došlo v ČR z pohledu rodičů ke značnému posunu, a to díky možnosti spolurozhodovat v oblasti výchovy a vzdělávání svých potomků. Konkrétně je to legislativní ustanovení „Rada školy“ a „Okresní školské rady“ (Sb. zákonů č. 139/1995 o státní správě a samosprávě ve školství), v nichž se mají zvolení členové ze stran rodičů podílet na řešení provozních a organizačních záležitostí, např. Výroční zprávy, rozpočet, hospodaření a rozvoj škol.

K dobré spolupráci vždy přispěje, pokud se podaří vytvořit neformální vztahy, které plynou z běžného života školy. Rodiče, ti vychovávají dítě jako první, tudíž mají největší vliv. Jsou také zodpovědní za jejich vzdělávání, a tak logicky mají právo spolurozhodovat o průběhu vzdělávání. Důležité je, aby při různých jednáních o dítěti s rodiči učitelé toto akceptovali. Škola potřebuje získat i osobní informace o žákovi, ale také o rodině, které mohou být i citlivé. Rodiny mají právo na ochranu osobních údajů. Tedy je třeba, aby rodič škole důvěřoval. Efektivní spolupráci podpoří samotné zapojení rodiny při vzdělávání a otevřenost školy a její komunikace.

Rodina a škola jsou stále pilíři, které hrají nemalou úlohu v životě každého jedince, zajišťují totiž výchovu, vzdělávání a socializaci, začlenění do společnosti. Obě strany zodpovídají za výchovu a vzdělávání. Rodiče zaujímají své vlastní postoje k vzdělávací instituci a procesu vzdělávání, a tím značně ovlivňují vztah dítě ke škole a stavbu hodnotového žebříčku vlastního vnímání, usuzování a respektování hodnot.

Důvody pro zapojení rodičů? Rodič je především zodpovědný za celkový vývoj svého dítěte, má být tedy seznámen se školními postupy, aby případné změny vnímal jako důležité a potřebné pro uplatnění dítěte v dalším životě. Udělejme z rodičů spojence, to se odrazí na vztahu dítěte se školou. Rodiče pak budou školu více podporovat. I rodiče někdy bývají sami vzdělavateli, nebo pracují ve firmách, které jsou velkými zaměstnavateli. Mají proto mnoho informací přímo z praxe o uplatnění na trhu práce.

5.6 Spolupráce školy s rodinami v období distančního vzdělávání na ZŠ

Aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího procesu dětí je pro učitele velmi žádoucí. K navazování kontaktů s rodiči by mělo dojít ještě před začátkem školního roku, nehledě na možnou vzniklou překážku, jako je např. online vzdělávání. To může usnadnit situaci právě v současné době, kdy žáky vzděláváme formou distančního vzdělávání.

Jako první nejčastější problém, který je nutno zmínit, je **nemožnost přístupu k počítači a chybějící připojení**. Učíme na základní a speciální škole, kde jsme ještě donedávna vzdělávali, ale od 8. 3. 2021 také učíme v online prostředí, prostřednictvím Google meet. V porovnání s první vlnou „covidovou“ je situace podstatně lepší. Přispělo tomu dovybavení žáků – například tablety, sim kartami s internetem, zapůjčením učebnic.

Dalším důvodem, který se často objevuje, je nekomunikace ze strany rodičů, sociální vyloučení a také nízká motivace. Myslí si, že když se nezapojí, tak se vlastně nic neděje. A potom řeknou, že nic nevěděli, nebo neměli přístup k informacím. Při těchto konfrontacích se může stávat situace trochu vyhrcovanou, naším úkolem tedy je tuto situaci nějakým způsobem zvládnout. Jde nám přeci o žáka.

Musím říct a troufám si napsat snad za všechny, že my jako učitelé děláme skoro někdy „psí kusy“, abychom byli žákům jakkoliv přístupní. Rodiče jsou schopni telefonovat třeba i ve 21:30 a stěžují si, že jejich Jiřík tomu nerozumí. Je to v den, kdy se mají odevzdat úkoly do půlnoci. Přitom v předchozích dnech na výzvy „Kdo tomu nerozumí“ nereagovali. Nabízím rodičům online schůzky, kde bychom si řekli a vysvětlili podstatné věci, a přihlásí se 2–3, a to ti, kteří by to ani nepotřebovali. Uvědomuje si rodič, že i my učitelé máme své rodiny, své děti, přípravy, opravování? A nemluví záměrně o volném čase, protože v této době není čas na nic jiného než na to, co jsem právě vyjmenovala.

Na druhou stranu je ale nutné říci, že se také najdou rodiče, kteří se například jakoby „vkradou“ do Vaší výuky a najednou slyšíte: „*Paní učitelko, vy máte tak krásný hlas a podáváte to tak zajímavě, že bych ihned k vám vrátila do školy.*“ Toto se mi stalo minulý týden při hodině přírodopisu. To je takové pohlazení a uvědomění, že naše práce smysl má. Hned se pracuje lépe. To mě nabíjí a pohání k dalším aktivitám se žáky. Tak opravdu není vše černé ani bílé, a tak ani rodiče nejsou všichni stejní. Vždyť ani učitelé nejsou.

Často slyšíme od rodičů, že to takhle nejde, že děti toho mají moc. Mezi rodiči existují velké rozdíly v tom, kolik času stráví výukou dítěte, pomoci s úkoly a společným vypracováváním úkolů. Domácnosti se v tom výrazně liší. Poukazují na to, že oni **nemají vědomosti a dovednosti**, kterými disponují učitelé, ani jejich autoritu. Často je děti ani neposlouchají, nevědí, **jak dítě motivovat či jak mu látku vysvětlit**. V řadě případů si také uvědomují, že učivo neovládají a že je pro ně obtížné a časově náročné je z internetu a ostatních dostupných zdrojů nastudovat tak, aby ho byli schopni dítěti kvalitně předat. To mají pravdu. V tuto chvíli

je asi nejdůležitější správné vedení komunikace s rodiči a také žáky. Vyhrocené situace nikomu nepomohou a my jsme ten nástroj, který má umět tento proces vést.

Jen závěrem, spíše z obecného hlediska, by bylo zapotřebí navrátit prestiž a uznání učitelské profesi. Je to náročná a velmi důležitá práce, která ovlivňuje jedince na dlouhou dobu. Zatímco v minulosti měli rodiče tendenci věřit spíše úsudku pedagoga v případě špatné známky nebo poznámky, dnes se někteří rodiče často nerozpakují jít si to vyříkat ostrým tónem spíše s učitelem než s vlastním potomkem.

5.7 Význam spolupráce rodiny a školy při vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzhledem k zaměření praktické části, považujeme za účelné zdůraznit význam spolupráce rodiny a školy při vzdělávání dětí s mentálním postižením, považujeme za nutné zvýraznit spolupráci rodiny a školy jako nutnou podmínku úspěšné edukace. Současný školský zákon ponechává na vůli rodičů, který způsob vzdělávání pro svoje dítě zvolí, a řada dětí, zejména s lehkým mentálním postižením, je vzdělávána v běžných školách.

Část odborníků je přesvědčena o významu inkluze a např. Hájková a Strnadová konstatují, že to přináší pro intaktní děti prosociální efekt a pro děti s postižením efekt rané sociální adaptace (Hájková, Strnadová, 2010). Jiní odborníci zdůrazňují, že v rámci speciálních škol je možno dětem s postižením poskytnout větší míru všestranné podpory. Skutečností je, že řada rodičů upřednostňuje tu školu, která se nachází v místě jejich bydliště. Děti s mentálním postižením jsou velmi různé a o vhodném způsobu vzdělávání nelze rozhodovat pouze podle stupně mentální retardace, ale v úvahu se musí brát jak osobnostní vlastnosti jedince, tak jeho rodinné prostředí. Bazalová v této souvislosti konstatuje, že některé děti jsou dvakrát znevýhodněné, „jednak zpravidla zdědí nedostatečné vlohy včetně hodnot IQ, které se mnohdy vyskytují v kombinaci s nepodnětným prostředím“ (Bazalová, 2014, s. 19). Jde o to, aby rodiče spolupracovali se školou a speciálně pedagogickým centrem a aby dítěti byla poskytnuta podpůrná opatření v potřebném rozsahu. V některých případech to v podmínkách běžné školy není možné a adekvátním řešením je škola speciální.

5.7.1 Specifika dětí s mentálním postižením

Děti s mentálním postižením jsou v psychickém a osobnostním rozvoji opožděny za intaktními dětmi. Lze u nich zaznamenat (v různých formách a v různém stupni) odlišnosti myšlení, řeči, učení, motivaci, citech, pozornosti a socializaci. Často mají narušené smyslové poznání, které

tvorí základ rozumového poznání (Lechta, 2016). Často mají narušené smyslové poznání, které je základem pro myšlení. Obtížněji chápou a nové poznatky si osvojují pomalu, mívají vady řeči a nedostatečně rozvinutou logickou paměť (naproti tomu jejich mechanická paměť bývá v normě). Častým projevem je u nich porucha pozornosti a odpoutání se od řešeného úkolu v důsledku nějakého jiného dojmu z okolí. Rodiče musí proto více dohlížet na jejich školní přípravu a zajistit jim prostředí bez rušivých momentů. Je na nich, aby za pomoci pedagogů a specialistů správně odhadli rovnováhu mezi přísunem podnětů a možností dítěte. Dítě s mentálním postižením musí mít na jedné straně dostatek podnětů, na druhé straně nesmí být přetěžováno.

5.7.2 Vzdělávání dětí s mentálním postižením

Při volbě způsobu vzdělávání dítěte jsou rodiče povinni sledovat především zájem dítěte. Na místě je respektovat doporučení odborníků speciálně pedagogických center, kteří vyhodnocují psychomotorický vývoj, řečové dovednosti, sociální dovednosti, vizuopercepci, grafomotoriku, rozvoj vědomostí a dovedností vzhledem k věku dítěte a k zařazení dítěte do vzdělávacího zařízení a fungování v rodině, temperament dítěte, motivaci, sebepojetí, sebehodnocení, prožitky, zkušenosti, zájmy atd.“ (Bazalová, 2017, s. 141). Na základě speciálně pedagogického vyšetření jsou doporučena podpůrná opatření.

Vzdělávání v rámci běžné školy je namístě tam, kde je škola na inkluzi připravena a může zajistit veškerá doporučená podpůrná opatření v plném rozsahu (asistenti pedagoga, snížený počet žáků ve třídě), disponuje kompetentními inkluzivními pedagogy a vysoce odborným poradenským týmem. Nezbytná je spolupráce rodičů žáků, a to všech, nejen žáků s mentálním postižením.

V některých případech, zejména u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, je pro děti s mentálním postižením výhodnějším řešením speciální škola. Snížený počet žáků ve třídě a přítomnost asistentů pedagoga tak umožní individuální přístup ke každému žákovi a poskytne pedagogům (zejména třídnímu učiteli) prostor pro motivaci rodičů ke spolupráci prostřednictvím individuálních konzultací a rozhovorů. Jedním z typů speciálních škol jsou základní školy praktické, které jsou určeny pro žáka s lehkým a středně těžkým mentálním postižením a mají za úkol připravit je (podle jejich schopností a možností) pro praktický život, případně pro vstup na trh práce (prostřednictvím navazujících praktických škol jednoletých a dvouletých). Jedním z úkolů pedagogů je vysvětlovat rodičům, že vzdělávání má pro jejich děti velký význam a řadě z nich napomůže vést v budoucnu samostatný život.

V novele školského č. 82/ 2015 Sb. je žák se specifickými vzdělávacími potřebami definován jako „žák, který k naplnění svých vzdělávacích potřeb a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření“ (§ 16). Při stanovení podpůrných opatření bere poradenské zařízení jak zdravotní stav žáka, tak sociální a kulturní úroveň jeho rodiny. Zákon explicitně stanovuje, kdy může podpůrné opatření dosáhnout takového stupně, aby mohla být zřízena samostatná speciální škola, speciální třída - třídy, nebo studijní skupiny (§16 odst. 7). Podpůrná opatření spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (§ 16, odst. 2., písm. a - i školského zákona ve znění pozdějších předpisů).

Podpůrná opatření mají charakter organizační, pedagogický, poradenský i technický (více § 16, odst. 2., písm. a - i školského zákona ve znění pozdějších předpisů). Současný zákon a doporučení upřednostňují vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření v běžných školách a třídách, přičemž stát školám hradí realizaci podpůrných opatření ve výši 100 %. Praxe však ukazuje, že ne všechny děti se zdravotním postižením lze vzdělávat v podmínkách běžných škol a týká se to především dětí s mentálním postižením.

Medicínsky se pojem mentální postižení spojuje s mentální retardací, která se odvíjí od činnosti mozku, definice mentální retardace převzatá ze statistického manuálu MKN-10 (2013) zní takto: „*Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujících se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, tj. poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*“

Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí zkušený diagnostik.

Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí.

Tabulka č. 1: Stupně mentální retardace (MKN- 10)

Stupeň postižení	Název diagnózy	IQ
1.	Lehká mentální retardace	69-50
2.	Středně těžká mentální retardace	49-35
3.	Těžká mentální retardace	34-20
4.	Hluboká mentální retardace	méně než 19
5.	Jiná mentální retardace	-
6.	Nespecifická mentální retardace	-

V běžných školách jsou vzdělávány děti s lehkou, ve výjimečných případech středně těžkou mentální retardací. Ve speciálních školách jsou vzdělávány děti s lehkou, středně těžkou a těžkou mentální retardací. Často se zapomíná na to, že inkluzi je nutno chápat v dvojím smyslu:

- 1) Vzdělávat všechny děti z jedné oblasti ve stejné místní škole
- 2) Poskytnout vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich zdravotní postižení (tělesné, smyslové, či mentální (Hájková, Strnadová, 2010).

Současná speciální pedagogika je na vysoké úrovni a mimo jiné umožňuje poskytovat vzdělání i dětem s těžkou mentální retardací, které byly dříve pokládány za nevzdělatelné a byly osvobozeny od školní docházky.

Zvláštní skupinu dětí s potřebou podpůrných opatření tvoří děti s poruchou autistického spektra. Jejich porucha může, ale nemusí být spojena s mentální retardací. Naopak jedinci s Aspergerovým syndromem, jedné z poruch autistického spektra, mají často inteligenci nadprůměrnou. To ovšem neznamená, že nevyžadují specifická podpůrná opatření.

Přetrvávajícím problémem, o kterém se příliš nemluví, jsou romští žáci. Ze strany Evropské unie je Česká republika opakovaně kritizována za jejich segregaci a za to, že jim není umožněn přístup k lepšímu vzdělávání. Skutečností, kterou potvrdí většina učitelů, je, že školní výsledky romských žáků často neodpovídají výši jejich intelektu. Obecně se usuzuje, že je to důsledek dlouhodobé historické zkušenosti Romů, na jejímž základě Romové přikládají vzdělávání minimální význam a tyto názory přenášejí na své děti. Učitelům nezbývá, aby se snažili děti i jejich rodiče všemi dostupnými způsoby přesvědčovat, že právě vzdělání umožní jejich dětem lepší život na straně jedné, ale také, aby důsledně trvali na dodržování povinné školní docházky na straně druhé. V některých případech se nevyhnou spolupráci s orgány sociálně právní ochrany dětí.

Při vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření je nutné respektovat lidská práva dítěte a jeho rodičů, jakož i práva lidí s mentálním postižením. Na učitele to klade vysoké nároky, a to nejen odborné, ale i etické. Považuje proto za nutné zmínit požadavky na pedagoga pracujícího v inkluzivním prostředí dnešní školy.

5.8 Výchovný poradce a jeho úloha na škole

Výchovné poradenství, nebo přesněji poskytování poradenských služeb, je důležitou součástí vzdělávání a výchovy dětí ve školách. Výchovný poradce, stejně jako další specialisté (speciální pedagog, psycholog, školní metodik prevence), je v dnešní době vnímán jako odborník, který pomáhá zvládnout vzdělávací obtíže v různých oblastech. Úlohou výchovného poradce je péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, prevence a řešení nežádoucích jevů ve škole, např. šikany apod. Dále poskytuje pomoc při podpoře spolupráce s rodinným prostředím, ze kterého dítě pochází. Je zde nejen pro rodiče a děti, ale také pro učitele a školu, kterým metodicky radí a pomáhá zvládat různé situace ve školním prostředí.

Výchovný poradce musí disponovat znalostmi právního rámce, který upravuje výkon jejich práce. Tomu předchází získání předpokladů pro výkon povolání poradenského pracovníka (§ 3, odst. 1 zákon o pedagogických pracovnících):

- Plná způsobilost
- Odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- Zdravotní způsobilost
- Bezúhonnost
- Znalost českého jazyka, nejde-li o některou ze zákonem stanovených výjimek“.

Pro výchovné poradce je určeno „Studium pro výchovné poradce“ (§ 8, vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků). Absolvent tohoto studia získá specializaci potřebnou pro výkon specializované funkce, což zahrnuje tvorbu analýz metod práce při konání odborných činností, zájmové dotazníky, profesiogramy aj., vyhledávání vhodných metod učení, odborná intervence pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, vyhledávání mimořádně nadaných dětí, včasné odhalování problémových situací, šikany, diskriminace, nepřátelství či násilí a dále orientace v poradenské psychologii (viz. Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací, vydaný Ministerstvem školství, mládeže tělovýchovy pod č. j. 11705/2013-201?).

Výchovní poradci a další poradenští pracovníci své úsilí často směřují k dětem, pro zdravotní indispozice, sociální prostředí, ze kterého žák pochází, nebo naopak pro děti s mimořádným nadáním, které také potřebují zvláštní péči při vzdělávání. Aby toto povolání mohli vykonávat, spolupracují s dalšími specializovanými institucemi, například s pedagogicko-psychologickou poradnou, orgánem sociálně-právní ochrany dětí, Policií ČR, neziskovými organizacemi a školskými a jinými poradenskými zařízeními. Školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Spolupracují se školou při přijímání žáků, zjišťují školní zralost a připravenost na povinnou školní docházku, poskytují oporu žákům s rizikem školní neúspěšnosti, poskytují metodickou pomoc při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Dále také podávají návrh na podpůrná a vyrovnávací opatření při vzdělávání a zjišťují vzdělávací potřeby. Orientují se na děti se zdravotním znevýhodněním, s hlubokým mentálním postižením. Tato činnost se uskutečňuje převážně ambulantně na

pracovištích, popřípadě dochází k návštěvám zaměstnanců ve školách, ale také v rodinách žáků. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

5.8.1 Komunikace výchovného poradce s rodiči, žáky a kolegy

Komunikace je sama o sobě velmi složitý proces, který se odehrává v několika rovinách, na kterých se podílí současně několik faktorů (předchozí zkušenosti, momentální situace, nervozita, obava, předsudky, konkrétní aktéři, temperament, povaha, očekávání).

Komunikaci mezi školou a rodinou nejen výchovní poradci, ale i samotní učitelé řadí mezi nejobtížnější rovinu. Je složitá samozřejmě i ze strany rodičů, osobní setkání ať už s učitelem nebo poradcem je pro ně často stresující záležitost, jelikož se zpravidla řeší problematické situace.

Rozhovor patří mezi nejzákladnější nástroje výchovného poradce a jeho poradenské činnosti. Je zapotřebí mít na mysli, s kým rozhovor vede (rodiče rozlišného vzdělání, sociokulturního prostředí, žáci různého věku, mladší/starší kolega a. j.) a pro jaké účely (intervence, diagnostika, navázání spolupráce, řešení konfliktů). K úspěšnému rozhovoru je důležité, aby výchovný poradce připravil vhodné podmínky rozhovoru, ctil a respektoval druhého účastníka a dodržoval formální pravidla.

Rozhovor potřebuje především dostatek času. Poradce chce objektivně posoudit souvislosti, které jsou předmětem šetření, a porozumět jim, a tím pádem dojít ke správnému a spravedlivému závěru. Dalším faktorem je nesporně prostředí, kde se rozhovor odehrává. Kancelář výchovného poradce by měla svým zařízením co nejméně připomínat školní prostředí, účastníci rozhovoru by se zde měli cítit příjemně a bezpečně. Při samotném rozhovoru není vhodné vyřizovat jiné telefonáty, nikdo by místností neměl procházet. K běžnému pravidlu patří soukromí, bez přítomnosti jiných účastníků, pokud nejsou sami zainteresovaní na řešení problému. Rozhovor má mít jasný cíl, který je řečen již při domluvení schůzky. Faktem je, že nejefektivnější jsou schůzky realizované prostřednictvím osobního setkání. V rámci proticovidových opatření ale musel v řadě případů výchovný poradce realizovat schůzky prostřednictvím online komunikace. Je namístě, aby každý rozhovor byl odborně vyhodnocen a následně sledována jeho efektivita (to, zda došlo ke změně situace).

5.8.2 Pracovní náplň a služby výchovného poradce

V pracovní náplni výchovného poradce (objektu výzkumu v praktické části práce) jsou jeho hlavní úkoly vymezeny takto:

informuje o změnách v právních předpisech ohledně výchovného poradenství a seznamuje s nimi pracovníky školy

- ✓ VP vytváří podmínky pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním
- ✓ stará se o nadané žáky
- ✓ zajišťuje nápravu pro žáky s SPU
- ✓ zajišťuje spolupráci školy s rodinou v případech řešení problémů, které mohou nastat v průběhu školní docházky žáka
- ✓ pomáhá při řešení konfliktních situací mezi žáky, rodiči i pedagogy
- ✓ projednává s rodiči a pedagogy návrh na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, či jiném diagnostickém centru
- ✓ pomáhá rodičům při vyplňování administrativních podkladů pro diagnostické vyšetření
- ✓ seznamuje se s výsledky vyšetření diagnostických center a zpracovává je pro další potřeby vzdělávání žáka
- ✓ seznamuje nejen třídní učitele, ale i další učitele daného žáka s výslednou zprávou ze speciálně pedagogických a psychologických vyšetření
- ✓ spolu s třídním učitelem žáka vypracovává individuální vzdělávací plán žáka (IVP)
- ✓ kontroluje plnění a účinnost opatření v IVP, konzultuje pokrok žáka s TU a rodiči
- ✓ vypracovává seznam žáků se SVP (vady, potíže, rozsah zohledňování v jednotlivých předmětech) a poskytuje jej učitelům, seznam v průběhu roku aktualizuje dle potřeby
- ✓ pro žáky se SVP organizuje a dojednává nápravnou péči (NP) na prvním i druhém stupni ZŠ
- ✓ u integrovaných žáků uvádí NP do IVP
- ✓ projednává s rodiči zařazení žáka do NP, poučuje je o průběhu NP a jejich povinnostech, vychází z doporučení PPP
- ✓ nakupuje kompenzační pomůcky pro integrované žáky
- ✓ zajišťuje průběh zápisu žáků do prvních tříd, také se snaží o zajištění přítomnosti psychologa z PPP pro zápis
- ✓ věnuje se péči o nadané a talentované žáky, na škole jsou pro ně organizované kroužky (čtení, matematika, šachy, přírodovědný kroužek aj.)
- ✓ poskytuje rodičům informace ohledně studia na jiném typu škol (víceletá gymnázia – pro žáky prvního stupně, a střední školy všech typů pro žáky druhého stupně)
- ✓ vydává žákům zápisové lístky
- ✓ pomáhá žákům s vyplněním přihlášky na jiný typ škol

- ✓ spolu s metodikem prevence se podílí na řešení výchovných problémů, spolupracuje s příslušnými institucemi
- ✓ sebevzdělává se – účastní se seminářů týkajících se VP, psychologie, speciální pedagogiky, získané informace dále předává ostatním vyučujícím
- ✓ poskytuje pravidelné konzultace žákům, rodičům i pedagogům

5.8.3 Administrativa spojená s prací výchovného poradce:

Na základě platné legislativy výchovný poradce:

- ✓ připravuje zprávy pro vedení školy a jiné instituce, je-li o to požádán
- ✓ vypracovává IVP ve spolupráci s třídními učiteli jednotlivých žáků
- ✓ vede záznamy o všech žácích, kteří jsou v jeho péči
- ✓ archivuje zápisy ze všech jednání se žáky a rodiči, výchovných komisí aj.

5.8.4 Nejčastější problémy, které VP řeší:

špatná spolupráce rodičů se školou (někteří rodiče projevují malý zájem o školní výsledky svých dětí).

špatný prospěch žáků

sociálně-patologické jevy – na prvním stupni (na druhém stupni toto řeší metodik prevence)

záškoláctví, nekázeň ve škole, šikana, ubližování, sebepoškozování, kyberšikana

pomoc při hledání další školy (u žáků 5. a 9. ročníků)

pomoc při vypisování přihlášky na střední školu

integrace žáků s SPU, a to včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním

5.8.5 Osobnost pedagoga

Pedagogická povolání se řadí mezi tzv. pomáhající profese (lékaři, zdravotní sestry, záchranáři, učitelé, asistenti pedagoga, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci apod.), na které jsou kladeny mimořádné nároky, a to nejen odborné, ale i všeobecně lidské. Povolání pedagoga vyžaduje nejen pedagogické a didaktické kompetence a emoční inteligenci, ale v neposlední řadě také psychickou odolnost. Podle výzkumů právě pedagogové, konkrétně učitelé, patří do skupiny pracovníků, která je ohrožena syndromem vyhoření. Podle standardně užívaného modelu Big five (Velká pětka) je povolání učitele rovněž nevhodné pro lidi

s vysokou mírou neuroticismu. V devadesátých letech 20. století vyšla slavná kniha významného amerického psychologa Daniela Golemana „*Emoční inteligence*“ s podtitulem – „Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ“. Velmi zjednodušeně lze říci, že zobecnil poznatky behaviorálních psychologů, že výše IQ a emoční inteligence jsou dvě stránky osobnosti, které se musí doplňovat. Emoční inteligence podle něj zahrnuje:

- schopnost sebeuvědomění (umět identifikovat svoje pocity a být si vědom vlastní hodnoty)
- schopnost zvládnání emocí (umět v náročných situacích zachovat klid, nenechat se ovládat pocity úzkosti, sklíčenosti a podrážděnosti)
- schopnost sám sebe motivovat (používá pojem „proudění“ jako schopnost zapojit emoce do racionálního rozhodování. Podle něj: „*V pozadí tvořivosti a touhy dokonale ovládnou činnost nebo také oblast vědění stojí také city*“) (Goleman, 1997, s. 51).
- vnímavost k emocím jiných lidí (podle Golemana nejvyšší lidská kvalita, u učitelů nepostradatelná).

Základním principem lidských kompetencí dobrého pedagoga musí být to, že nedělá mezi dětmi rozdílu podle rozdílného náboženství, původu, sociálního statutu, pohlaví, schopností, a to i u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (Vitello a Mihaug, 1998 in Zilcher, Svoboda, 2019). Musí být vnitřně přesvědčen o rovnosti všech lidí, mít osobní motivaci k jejímu uplatňování, být vyrovnanou tolerantní osobností bez předsudků a zvládat komunikační dovednosti.

Významnou roli v procesu vzdělávání, a to i ve vztahu k pedagogům, hraje klima školy jako: „Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“ (Čapek, 2010, s. 134). Podle citovaného autora (výzkumu TIMMS 2007) index školního klimatu zahrnuje 6 aspektů (Čapek, 2010, s. 137).

- 1) „*pracovní uspokojení učitelů,*
- 2) *pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy,*
- 3) *úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula,*
- 4) *nároky učitelů na výsledky žáků,*
- 5) *pomoc rodičů žákům s učením,*

6) *kladný vzťah žáků k majetku školy,*

7) *snaha žáků ve škole prospívat.* “

Z výše uvedeného vyplývá, že právě učitelé se klíčovým způsobem podílejí na tvorbě školního klimatu a mají rozhodující vliv na výsledky edukace. V oblasti řízení školy hraje zásadní úlohu řízení lidských zdrojů ve všech aspektech včetně péče o jejich všestranný rozvoj a pracovní a osobní spokojenost. Sama skutečnost, že mezi pedagogy převažují ženy, vede k tomu, že osvědčené vedení školy musí pedagogům umožnit sladění pracovního a rodinného života.

5.9 Shrnutí

Prvním socializačním prostředím je pro dítě rodina a dítě bez výhrad přijímá hodnoty vyznávané jejími členy. Po nástupu do mateřské školy, a zejména po zahájení povinné školní docházky, se situace výrazně změní. Pro děti předškolního věku a mladšího školního věku je učitel velkou autoritou a je potřebné, aby docházelo ke sladění hodnot vyznávaných rodinou a hodnot, které v rámci edukačního procesu prosazuje škola.

Rodina existuje od počátků lidské existence, ale během let se její podoba výrazně změnila, což se týká i rodiny české. Týká se to jak pojmání genderové role (byl opuštěn model pečující matka a muž jako živitel rodiny) a rodiče vyznávají různé hodnoty a různé životní styly. Je samozřejmé, že se to odráží nejen ve stylu výchovy, ale i v tom, jak rodina naplňuje svoje základní funkce.

Škola musí se všemi těmito skutečnostmi počítat a přizpůsobit tomu jak obsah, tak formy vzdělávání. Orientuje se na rozvíjení klíčových kompetencí nutných pro život osobní, občanský a pracovní a musí pracovat jak s dětmi nadanými, tak s dětmi, které mají určité vzdělávací problémy. Východiskem je demokratické přesvědčení o rovnosti všech lidí a školní inkluze je součástí inkluze společenské. Jak jsme již konstatovali, rodiny vyznávají různé hodnoty a ne pro všechny je klíčovou hodnotou vzdělávání. Tomu odpovídá rozsah spolupráce a způsob a formy komunikace se školou. Bohužel jsou i rodiny, kde je pro učitele úspěchem, aby rodiče zajistili u dítěte pravidelnou školní docházku. Naproti tomu za vzdělávání dětí odpovídá škola a nelze na rodičích požadovat, aby dítě doma doučovali. Zejména děti z kulturně a sociálně slabých rodin jsou při tomto přístupu ve značné nevýhodě. Současná legislativa zavedla systém podpůrných opatření a škola je povinna s jejich využitím zajistit všem dětem vzdělávání odpovídající jejich možnostem.

Distanční vzdělávání do určité míry značně omezilo uplatňování inkluze a děti s potřebou podpůrných opatření ztratily motivaci vyrovnat se ostatním. Snížila se i možnost spolupráce rodiny a školy a potvrdilo se, že se jedná o krizové náhradní řešení a že online komunikace nemůže nahradit osobní styk. Návrat do normálních podmínek bude vyžadovat široké zapojení odborníků z poradenských pracovišť (podle doporučení výchovného poradce) a vysokou aktivitu všech pedagogických pracovníků, především učitelů a asistentů pedagoga. Vedení škol bude muset více uplatňovat moderní řízení lidských zdrojů a dbát o pracovní spokojenost všech zaměstnanců školy a poskytnout jim prostor pro sladění osobního a pracovního života.

Praktická část

Cíl práce

Cílem práce je analyzovat z pohledu pedagogů význam spolupráce školy a rodiny s rodiči žáků pro rozvoj jejich osobnosti a školní úspěšnost, kdy jde především o děti, které mají různá podpůrná opatření, děti se speciálními potřebami, pocházející mnohdy ze slabého sociálního prostředí, ať už přicházejí z různorodých rodin, s odlišnými normami a zvyky, návyky.

Metodika práce

Teoretická část je zpracována prostřednictvím literární rešerše literatury uvedené v Seznamu informačních zdrojů. V omezeném rozsahu jsou použity internetové zdroje taktéž uvedené v Seznamu.

Praktická část (výzkumná) analyzuje přínos a spojené problémy v souvislosti komunikace s rodiči dětí v praxi, které mají různou podpůrnou péči, potýkají se s problémy v dosahování školní úspěšnosti. Mapuje názory na komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou v rámci těchto specifík v běžné praxi, ale i v náhlé situaci, jako byla distanční výuka.

Analyzuje:

- g) Zkušenosti výchovného poradce
- h) Názory a zkušenosti třídních učitelů

Zkušenosti výchovného poradce jsou zpracovány formou tří případových studií z praxe konkrétního výchovného poradce a polostrukturovaného rozhovoru

Názory učitelů jsou získány pomocí polostandardizovaných rozhovorů, které jsem provedla se šesti pedagogy běžné základní školy, která je zároveň zřizovatelem speciálních tříd a praktické školy. Pomocí obsahové analýzy rozhovorů a následné komparace názorů respondentů z řad pedagogů dochází ke zjištěním, na jejichž základě stanovuji opatření pro zkvalitnění spolupráce s rodiči.

Spolupráce školy a rodiny se dostává do popředí a je stále více probíraným tématem dnešní doby. Tato problematika je velmi obtížná s přihlédnutím na různorodost rodin, jejich zvyků,

názorů, požadavků a jejich hodnot. Toto téma se dotýká pedagogických pracovníků, žáků, rodin, ale i široké veřejnosti.

6 Výzkum problematiky spolupráce rodiny a školy na základní škole

Praktická část práce je věnována dvěma výzkumným problémům týkajících se:

- činnosti výchovného poradce v období distančního vzdělávání na běžné základní škole
- názorů pedagogů na problematiku spolupráce rodiny a školy na základní škole, včetně názorů na efektivnost distančního vzdělávání.

Oba výzkumy se uskutečnily na jedné ze čtyř základních škol ve městě. V tomto městě se nachází sociálně vyloučená lokalita. Město se snaží problém dlouhodobě řešit a v roce 2015 byl přijat „*Strategický plán sociálního začleňování města na léta 2015 – 2018*“ s dlouhodobým výhledem do roku 2025. Kromě jiného plán stanovil úkoly ve vzdělávací oblasti a obě školy jsou nejen jeho partnery, ale i realizátory.

6.1 Činnost výchovného pedagoga v období distančního vzdělávání

Problematika je zpracována formou případové studie, která vychází z osobních zkušeností autorky práce s výchovnou poradkyní v rámci svojí pedagogické praxe v době distančního vzdělávání.

6.1.1 Charakteristika školy výzkumného souboru 1 a 2

Zřizovatelem školy je město. Škola je zřízena jako základní škola dle § 16, odstavec 9 a poskytuje vzdělání žákům s různými vzdělávacími potřebami. Žákům s potřebou podpůrných opatření poskytuje vzdělání jak v běžných třídách, tak ve třech třídách speciálních. Škola se zaměřuje na vzdělávání dětí s vývojovými poruchami učení, s poruchami pozornosti, vývojově oslabenými kognitivními funkcemi a komunikačními poruchami. Pedagogové jsou kompetentní s těmito žáky pracovat, uplatňují vůči nim individuální přístup a počet žáků ve třídách je snížený. Škola nemá vymezenou místní působnost a rodiče dovážejí děti ze širšího okolí. Součástí školy je přípravná třída určená prioritně pro děti s odkladem školní docházky a školní družina. Stará se tedy i o budoucí žáky 1. ročníku, organizuje pro ně stimulační kroužek, popř. jiné aktivity směřující k usnadnění vstupu do školy. Škola má kapacitu 130 žáků. Škola podporuje individualitu každého žáka. Zvýšenou péči věnuje žákům se zdravotním postižením. Škola zajišťuje rovné příležitosti ke vzdělávání, některé děti pocházejí ze slabého sociokulturního prostředí, dále je také nutné zmínit různorodost rodin, a to buď rodin

neúplných, nebo náhradních (pěstounská péče, adopce). Škola podporuje ekologické aktivity – soutěží ve sběru starého papíru a víček od PET lahví, zapojuje se do školního recyklačního programu „Recyklohraní“. Vede žáky k účasti v humanitárních akcích, zapojuje se do veřejných sbírek, učí žáky podporovat lidi, kteří jsou odkázáni na cizí pomoc. Na škole působí výchovná poradkyně a metodik prevence. Spolupracují s dalšími institucemi a to:

- ✓ Dvě různé pedagogicko - psychologické poradny
- ✓ OSPOD ve dvou městech
- ✓ Středisko výchovné péče
- ✓ Odbor sociálních věcí
- ✓ Městská policie
- ✓ Střední a základní školy v regionu

6.1.2 Metodika výzkumu 1

Autorka práce sledovala přípravu a následnou realizaci online schůzek výchovné poradkyně týkající se:

- ✓ Online vyučování v Teams – předměty anglický jazyk a dějepis (cca 15 hod. vyučovacích)
- ✓ Několika příprav a řízení se žáky, rodiči, třídními učiteli a výchovnou poradkyní

Souběžně se seznámila:

- ✓ s náplní práce výchovného poradce
- ✓ s dokumenty, se kterými výchovný poradce pracuje
- ✓ s pravidly vypracování individuálních vzdělávacích programů (zúčastnila se na jeho vypracování)
- ✓ s minimálním preventivním programem
- ✓ s plánem pedagogické podpory

6.1.3 Interpretace výsledků 1

S rodiči výchovná poradkyně řešila několik aktuálních problémů žáků týkajících se jejich neúčasti na distanční výuce nebo jejich pasivity během distanční výuky (žák byl sice přihlášen do výuky, ale on sám si pouští hudbu, dívá se na film, hraje online hry, nebo dokonce není ani přítomen). Následuje zhoršení prospěchu, které je nutné řešit. Další případy se například týkaly individuální pomoci při studiu, zjišťování příčin neplnění úkolů, řešení psychické pohody při online výuce u žákyň s tělesným postižením a silnou vadou řeči.

6.1.4 Případová studie č. 1: Honza

Výchovná poradkyně v tomto případě řešila zhoršení prospěchu žáka. Jednalo se o žáka 6. ročníku s potřebou podpůrných opatření, konkrétně spočívajících v individuálním vzdělávacím programu.

Příprava výchovné poradkyně na online schůzku trvala cca 15 min., proběhla konzultace s třídním učitelem a domluven byl společný postup na plánované schůzce s rodičem a žákem, která bude probíhat v online prostředí prostřednictvím platformy Teams.

Online setkání trvalo 30 minut a zúčastnili se žák a jeho matka, třídní učitel a výchovná poradkyně a jako pozorovatel autorka práce. Žák spolupracoval a zjistilo se, že některé úkoly podceňuje, jiným nerozumí. Všichni zúčastnění došli k závěru, že je nutno nastavit nová pravidla a to:

Žák bude pravidelně kontaktovat vyučující, v případě, že zadanému úkolu nerozumí, požádá o pomoc. Úkoly a zápisky bude zasílat v požadovaném termínu.

Matka zajistí důslednější kontrolu jeho domácí přípravy.

Třídní učitel a rodič každý pátek situaci vyhodnotí prostřednictvím online schůzky.

Všechny strany souhlasily a domluvily se na nových pravidlech a přislíbily plnění úkolů vycházejících z dnešní schůzky. Bezprostředně po schůzce následoval rozbor průběhu schůzky (cca. 10 min.) mezi třídním učitelem a výchovným poradcem. (Celkem: 55 min.)

Případová studie č. 2: Leoš

V tomto případě řešila výchovná poradkyně špatný prospěch žáka a nepřipojování se k online výuce. Jednalo se o žáka sedmé třídy ze sociálně znevýhodněného prostředí, z mnohačetné rodiny, který má špatné technické vybavení a jehož přípravu rodiče důsledně nekontrolují.

Příprava výchovné poradkyně na schůzku s rodiči trvala cca. 15 minut. Během ní konzultovala problém s třídní učitelkou a dalšími vyučujícími a zjišťovala prospěch žáka v jednotlivých předmětech, jeho absence, plnění domácích úkolů. Zjistila, že žák se připojí k výuce, ale pasivně (bez kamery i mikrofonu), stěžuje si, že má špatné spojení, že není signál. Následně byli rodiče telefonicky kontaktováni a informováni o termínu online schůzky. Oba přislíbili účast.

Na základě předběžných zjištění a během online schůzky bylo analyzováno, že problém je v přístupu žáka k online výuce. Výchovná poradkyně vhodně zvolenými otázkami přivedla

žáka k sebereflexi a ten sám pojmenoval problém: má současně při výuce zapnutý chat, YouTube a další sociální sítě. Následně bylo domluveno s rodiči, že zvýší dohled nad přípravou žáka. Vzhledem k jejich námitkám, že obsahu učiva někdy nerozumí, byla žákovi a jeho rodičům nabídnuta pomoc asistenta pedagoga. Všichni zúčastnění došli k následujícím závěrům:

Následovala komunikace s rodiči, co mohou i oni udělat pro odstranění rušivých vlivů. Nabídnuta pomoc asistenta pedagoga. Jedenkrát týdně možné schůzky ve škole a plnění úkolů pod vedením asistenta. Dále možnost zapůjčení tabletu výhradně k výuce.

Žák si založí si deník a všechny domácí úkoly bude zapisovat. Pravidelně (nejméně 1x týdně, případně podle dohody) bude docházet do školy na schůzku s asistentem pedagoga a plnit domácí úkoly pod jeho vedením, při online výuce bude mít zapnutý pouze Teams a bude se aktivně podílet na výuce.

Rodiče zvýší dohled nad žakovou školní přípravou a budou důsledně sledovat jeho prospěch.

Třídní učitel nabídl zapůjčení tabletu (určeného pouze pro online výuku) a přislíbil, že 1x týdně bude rodiče online informovat o prospěchu a chování žáka. Online schůzka trvala cca. 45 minut.

Po schůzce následoval rozbor průběhu schůzky mezi třídním učitelem a výchovným poradcem cca. 10 minut.

Případová studie č. 3: Lenka

Lenka navštěvuje 9. ročník běžné základní školy a jsou jí přiznána podpůrná opatření 4. stupně. Má souběžná postižení a to tělesné (paraplegie) a smyslové (trpí těžkou vadou řeči). Přesto speciálně pedagogické centrum doporučilo její vzdělávání v běžné škole. Základní školu navštěvuje od šesté třídy a doposud její edukace byla úspěšná. Dívka je velmi snaživá, kolektiv žáků v její třídě je jí nápomocen, pokud je třeba, vezmou jí aktovku, doprovodí k výtahu, berou ji takovou, jaká je. Od zavedení distančního vzdělávání zavedla výchovná poradkyně preventivní opatření, aby jí online výuku usnadnila (zejména vzhledem k její vadě řeči).

Jedenkrát týdně s ní absolvovala online schůzku a zjišťovala potencionální problémy. Vypytávala se jí, jak se cítí v online prostředí, jestli nemá špatné pocity při odpovídání, nebo aktivní účasti ve výuce, kontrolovala její psychickou pohodu. Zjištěné problémy konzultovala s vyučujícími a doporučovala jim další postup při online výuce.

Výchovná poradkyně rovněž absolvovala pravidelné schůzky s matkou a zaměřovala se zejména na její přijímání online výuky. Ukazuje se, že dívka poměrně těžce nesla, že se nemůže

stýkat se spolužáky. Vzdělávací proces výrazně ztěžovala absence asistenta pedagoga. Výchovná poradkyně předpokládá, že po obnovení prezenčního vyučování bude nutno věnovat dívce zvýšenou pozornost ze strany všech vyučujících a výrazně bude muset být nápomocen asistent pedagoga.

6.1.5 Vyhodnocení odpovědí 1

Práce výchovného poradce vyžaduje na pedagogovi celou řadu kompetencí, a to nejen odborných, ale především lidských. Musí se jednat o člověka, který k dětem přistupuje bez jakékoli diskriminace a má pochopení pro to, že „*ne každé dítě se narodí se stříbrnou lžičkou v puse*“. Zavedení online výuky ukázalo řadu problémů, které se v běžné škole díky současnému systému podpůrných opatření daří částečně eliminovat, ale při distančním vyučování se projeví v plné síle.

Nejen u žáků s potřebou podpůrných opatření, ale i u intaktních žáků se snížila socializační funkce školy a škola se jen ve velmi omezené míře podílela na osobnostním a sociálním rozvoji žáků. V nesporné výhodě byli žáci z rodin s vysokou kulturní a životní úrovní, zpravidla vícepříjmové, které dětem zajistily bez problémů nejen odpovídající ICT techniku, ale i metodické rady a pomoc při průběhu vzdělávání a plnění úkolů. V nevýhodě naopak byly děti ze sociálně slabých rodin, a to především proto, že rodiny, které obecně nepřikládají vzdělávání vysokou hodnotu, nepřikládají přílišný význam distančnímu vzdělávání. Výchovný poradce, který řeší problémy zhoršení prospěchu žáků, během distančního vyučování musí komunikovat především s rodiči a vysoce taktickým způsobem je žádat o spolupráci. V současné době mají mnohé rodiny existenční starosti a nelze na ně přenášet odpovědnost za výuku žáků, pouze požadovat, aby děti měly pro účast na online výuce vytvořeny podmínky a aby rodiče dohlédli, aby se jí zúčastnily.

Pro žáka s potřebou podpůrných opatření je distanční vzdělávání mimořádně náročné a výchovný poradce řeší řadu složitých situací včetně toho, jak do něj zapojit asistenta pedagoga. Velmi negativním jevem je to, že se ztrácejí přednosti inkluzivní školy a žáci s potřebou podpůrných opatření ztrácejí motivaci vyrovnat se zdravým žákům. Do určité míry je nutno počítat s tím, že se jejich výkon zhorší a výchovný poradce s dalšími učiteli tomu musí přizpůsobit systém hodnocení žáků. Další problémy se projevují po návratu k prezenčnímu vzdělávání a pro některé žáky s potřebou podpůrných opatření představuje dodržování standardního denního režimu stresující situaci. Ve složitých případech je na místě spolupráce

výchovného poradce se speciálními pedagogy a psychology a hledání cest, jak situaci žákům ulehčit.

Shrnutí

Výchovná poradkyně u těchto žáků navrhla několik opatření a následně dohlížela a kontrolovala jejich realizaci. V případech zhoršení prospěchu zjišťovala společně s kolegy příčiny tohoto jevu. Poté při schůzkách navrhla opatření, které si všechny strany odsouhlasily. Jednalo se o pravidelném kontaktování vyučujících v případě, že nové látce nebo zadání nerozumí. Dalším pravidlem bylo odevzdávání úkolů v zadaném termínu. Do pravidel zapojila i rodiče, kteří musí provádět důslednější kontrolu domácí přípravy svých dětí. V určený den každý týden probíhala online schůzka, kde se vyhodnocovala situace práce žáků.

V dalších případech, kdy se jednalo o zvýšenou absenci nebo jen pasivní účast v online výuce, Bylo zjištěno, že žák se plně nesoustředí z důvodu současného sledování jiných sociálních sítí. Žák vypovídal, že úkolům nerozumí a že se nemůže soustředit z důvodů nekvalitního připojení. Výchovná poradkyně navrhla několik řešení. Byla nabídnuta pomoc asistenta pedagoga, který společně se žákem jedenkrát za týden vypracuje zadané úkoly, další pomoc v podobě zapůjčení tabletu, který bude výhradně využíván k výuce a vypracování domácích úkolů.

Tyto návrhy byly realizovány a vedly k lepší koncentraci žáka na výuku, i plnění zadaných úloh probíhalo dle domluvy.

6.2 Výzkum názorů pedagogů na problematiku spolupráce rodiny a školy na základní škole, včetně názorů na efektivnost distančního vzdělávání.

Výzkum se uskutečnil na téže malé základní škole, kde vzdělávání dětí zajišťuje 39 pedagogů (včetně vedení).

6.2.1 Charakteristika výzkumného souboru 2

Charakteristika respondentů

Výzkum ve formě rozhovorů provedla autorka práce se 6 učiteli školy, jednalo se o jednoho muže a pět žen ve věkovém rozmezí 34 - 60 let, tedy o příslušníky střední a starší generace.

Tabulka č. 2: Počet tříd a počet žáků ve školním roce 2020 - 2021

Třída	Počet tříd	Počet žáků
Přípravná	1	15
První stupeň	5	57
Druhý stupeň	3	34
Speciální	3	20
Celkem	12	126

Zdroj: Výroční zpráva 2021

Tabulka č. 3: Složení respondentů

Číslo	Pohlaví	Věk	Praxe ve školství	Působnost na škole	Třída	Počet žáků	Pozn.
1	Žena	36	4	4	speciální 4. a 5. ročník	10	+ asistentka pedagoga
2	žena	42	19	3	speciální 1. a 4. ročník	6	+ 2 asistentky pedagoga
3	muž	58	35	3	8. ročník ZŠ	10	9 podpůrná opatření + 1 asistentka pedagoga
4	žena	40	18	11	přípravná třída	14	+ 2 asistentky pedagoga
5	žena	38	20	10	první ročník ZŠ	10	+1 učitelka +1 asistentka pedagoga
6	žena	60	40	26	7. ročník ZŠ	15	+ 1 asistentka pedagoga

Zdroj: vlastní zpracování

6.2.2 Metodika výzkumu

Jedná se kvalitativní výzkum, v rámci kterého bylo položeno 17 polostandardizovaných okruhů, na které respondenti odpovídali vlastními slovy. Orální informace byly podchyceny pomocí mobilního telefonu a následně byly převedeny do písemné podoby, analyzovány a komparovány s informacemi získanými od dalších respondentů.

Okruhy pro respondenty

Vzhledem k tomu, že tazatelka učí na téže škole, respondentům tyká. Doplnující otázky jsou označeny kurzívou.

- 1) Jak dlouho působíš ve školství?
- 2) Jsi třídní učitel?
- 3) Jak rodiče získávají od školy nebo třídního učitele potřebné informace?
A webové stránky školy?
- 4) S čím jsou spokojeni rodiče?
- 5) Jak se vyvíjela zkušenost s rodiči a spoluprací se školou během tvých 4 let pedagogické praxe? To, že chceš, aby byla u jednání asistentka, plyne z nějaké předešlé zkušenosti, je to třeba kvůli ochraně? A je něco, co jsi jako nováček jsi dělal/a a nyní s nabytím nějaké praxe se to dle toho mění?
- 6) S tím logicky souvisí ještě otázka, zda máš nějaké určené hranice vůči rodičům ve spolupráci s nimi? Nebo s ohledem na určité postižení těch žáků jsi benevolentnější? Napadá tě ještě nějaká hranice směrem k rodičům?
- 7) Změnila se spolupráce s rodinou v době distanční výuky? *Jak to u vás probíhalo?*
- 8) Existuje něco, co by pomohlo ve spolupráci mezi školou a rodinou?
- 9) Jaké formy, metody nejvíce používáš nyní ve výuce?
- 10) Co považuješ ve školství za kritické?
- 11) Mají rodiče dáno, jak s dítětem pracovat a podporovat při domácí přípravě? Mohlo by něco pomoci, např. nějaká osvěta důležitosti podpory dítěte v domácí přípravě?
- 12) Mají možnost rodiče podívat se do výuky?
- 13) Mají možnost se nějakým způsobem podílet na vzdělávání? *Chtějí vědět, co se děti budou učit?*
- 14) Máš oporu u svých kolegů, pokud něco potřebuješ? (Myslím tím třeba jen vyslechnutí, jiný názor, zkušenost atd.)
- 15) Řešíte ve škole některé situace, které se týkají rodičů, společně na pedagogické radě, metodické radě, supervizi nebo jinde?
- 16) Máš oporu u zaměstnavatele?
- 17) Co na závěr bys chtěl (a) říct? (Mám na mysli, nějaké tvé moudro – pozitivní i negativní, co tě těší a co naopak mrzí, co se týká tvé práce, a třeba i poslání, nebo něco k rodičům, cokoliv)

Cílem výzkumu bylo získat co nejvíce informací o studovaném jevu. Teoretickým východiskem bylo, že „kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz jevů založený na hlubokých datech a specifickém

vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkryt“ (Švaříček, Šed'ová a kol., str. 17). Na základě získaných dat autorka dedukovala souvislosti a získala náhled na to, jak spolupráci rodiny a školy pedagogové vnímají, a v neposlední řadě další cenné informace ohledně fungování školy, které nebyly primárně cílem výzkumu. Nevýhodou byla psychická a časová náročnost výzkumu, která vedla k tomu, že počet respondentů byl relativně nízký. Komplikací byla i skutečnost, že rozhovoru využili pedagogové k ventilaci problémů, které je tíží a které přímo nesouvisejí s tématem výzkumu (zejména problémy v oblasti řízení lidských zdrojů v organizaci).

Výsledky výzkumu je nutno konfrontovat s názory vedení školy a respektovat, že respondenty byly, až na jednu výjimku, ženy ve středním a starším věku. Na jedné straně většina z nich měla zkušenost s prací ve školství a s prací s dětmi s potřebou podpůrných opatření, na druhé straně je znát, že inkluzivní pedagogika je pro ně určitým problémem.

6.2.3 Interpretace rozhovorů

Rozhovor č. 1: učitelka Táňa (36 let)

Učitelka Táňa působí ve školství čtvrtým rokem, v současné době ještě studuje. Je třídní učitelkou ve speciální třídě zřízené podle dle § 16, odstavce 9 školského zákona. Jedná se o 4. a 5. ročník praktické třídy s omezenými vzdělávacími cíli a sníženým počtem žáků. Celkem se jedná o 10 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž 9 má diagnostikováno lehké mentální postižení (1 žák integrovaný ZŠS). Ve třídě souběžně působí asistentka pedagoga.

V rámci rozhovoru (polostandardizovaného) učitelka Táňa uvedla, že s rodiči komunikuje nejčastěji prostřednictvím notýsku, telefonicky nebo pomocí SMS zpráv. Komunikaci prostřednictvím webových stránek škola využívá minimálně. Podle učitelky má v dané třídě málo rodičů přístup k nějaké výpočetní technice a způsob komunikace pomocí notýsku, který používá, je pro ně nejjednodušší cesta, která jim vyhovuje, neboť umožňuje zpětnou vazbu, kterou je možno doložit. Konstatuje, že iniciátorem komunikace je většinou učitel, zájem o prospěch a vůbec o školní docházku ze strany rodičů je v této třídě minimální. Z rodičů 10 dětí projevují adekvátní zájem o jejich vzdělání maximálně tři. Rodiče nenavštěvují ani školní schůzky a škola se o další formy vzájemného styku ani nepokouší. Situace je stejná od nástupu dětí do první třídy, stejné je to i v případě jejich sourozenců. Učitelka rodiny zná a nejlepších výsledků podle jejího názoru se dosáhne, když se jí podaří, aby přišli do školy a jednání proběhlo v osobní rovině za přítomnosti třídní učitelky, asistentky pedagoga a rodičů. Často to

ale nestačí a přibývají závažné problémy, které musí řešit výchovná komise. Přítomnost asistentky pedagoga považuje za efektivní, neboť každá si vzpomene na něco jiného, má jiný postřeh, řekne to rodičům jiným způsobem, i přesto že obě říkají totéž, kolikrát stačí třeba jiné slovo, a rodiče to lépe pochopí. Dále jako argument uvádí, že vzhledem k tomu, že ve třídě jsou dva ročníky, pracují ve skupinách a v podávání konkrétních informací se doplňují. Konstatuje, že po svém nástupu do školství se snažila věci rodičům vysvětlovat a chápat je, ale nyní došla k poznání, že spousta rodičů si vymýšlí a prostě jim nelze věřit vše, co nám řeknou. Takže potom i k informacím od nich přistupuje s rezervou, nadhledem a nebere je tak úplně za 100%. Její přístup ke komunikaci s rodiči je individuální. Uvádí, že *„Jsou rodiče, se kterými budu klidně mluvit i v neděli ve 20:00, protože vím, že když volají, tak volají kvůli něčemu důležitému, například dítě je nemocné, nebo že potřebují s něčím poradit atd. Potom máme spoustu rodičů, kteří jsou schopni volat ve 20:00 v neděli jen proto, že nemají nějakou osobní nebo morální hranici slušnosti, a těm to třeba nezvedám. A není to jen má zkušenost, jak slýchám od kolegů. Dokonce jsou schopni volat i asistentce domů. Telefon jsme jim daly z důvodu distančního vzdělávání, kdy jsme často využívaly video hovory přes Whats App. Musely jsme se už ohradit, že máme svou pracovní dobu, že to takto nelze.“* Bohužel mezi rodiči jsou i ti, jimž se nedá domluvit, aby sledovali zájem dítěte, a v tom případě musí nastoupit výchovná komise, případně orgán sociálně právní ochrany dětí.

V případě distanční výuky se způsob výuky musel přizpůsobovat jejich možnostem, a aby se udržel jejich kontakt se školou, nosily do školy pracovní listy. Podle učitelky byly některé výborně vypracované, byla na nich vidět podpora rodičů, ale část dětí tuto podporu postrádala a část rodičů (přestože jim škola nabízela individuální časy pro doučování dětí) se školou vůbec nekomunikovala. K zlepšení spolupráce nedošlo, vzdělání pro tyto rodiče není důležité.

Konstatuje, že škola dávala možnost zapůjčení tabletů, notebooků, SIM karty s daty. Rodiny toho využily, ale žáci se na online výuku se nepřihlašovali, nezvedali ani telefon. Částečně se osvědčil Whats App a videohovory. Za nejlepší formu spolupráce považuje permanentní osobní kontakt s rodiči, o který se snažila při standardní výuce, kdy rodiče děti vyzvedávali u školy. Umožňuje jí to poznání rodinného prostředí a tím pádem lepší individuální přístup k dítěti.

Děti její třídy milují soutěže, a proto je využívá k jejich motivaci k učení. „Nejoblíbenější soutěží jak v matematice, tak i ve čtení je „Král“. Mají rádi cokoli, za co mohou dostat razítko, smajlíka, nebo odměnu formou pochvaly, krásné známky a samozřejmě i nějaké té sladkosti. Je na nich vidět, že doma se jim moc pochvaly nedostává. V tomto úkolu je velmi jednoduché je motivovat. Pro pochvalu nebo odměnu udělají maximum.“

Za kritický prvek ve školství považuje na prvním místě nadbytek administrativy. Řada věcí se zbytečně dělá dvojnásob, v papírové a online podobě. Dalším nedostatkem je to, že pro děti s mentálním postižením chybí učebnice a pedagogové musí čerpat ze starších materiálů, z materiálů určených mladším intaktním žákům, a sami úlohy vypracovávat.

Podle jejích zjištění jen část malá rodičů dětem pomáhá při domácí přípravě a vypracování domácích úkolů a děti je dělají zcela samy. *„V lepším případě rodič úkol podepíše, ale nekontroluje.“* Učitelka ale uvádí, že i za špatně vypracovaný úkol děti pochválí. Přetrvávajícím problémem je to, že velká část rodičů nepřikládá vzdělávání významnou hodnotu. Zajímavý je postřeh učitelky, že lepší přístup mají rodiče, kteří sami školu navštěvovali. Zájem podívat se do hodiny rodiče neprojevují a i Dne otevřených dveří se zúčastňují pouze rodiče dětí bezproblémových. Obsah vzdělávání se s rodiči standardně neřeší, požaduje se na nich, aby děti motivovali k učení. *„Velkým úspěchem je, když některá maminka napíše na Whats App, že nepochopila zadání, nebo si neví rady, jak dál s úkolem, a je tím pádem vidět snaha dítěti pomoci.“*

Pozitivní jevem je vzájemná podpora a pomoc mezi pedagogy. Táňa uvádí, že nemá žádnou negativní zkušenost a že: je tu spousta kolegů, za kterými mohu přijít prakticky s čímkoliv, a vždy poradí, nebo se snaží mi pomoci. Půjčujeme si navzájem materiály, dáváme si tipy na různá videa, odkazy vhodné pro výuku.“ Pozitivně hodnotí rovněž přístup vedení školy jak k sladování profesního a soukromého života, tak k profesní pomoci a poskytování supervize. Svoji práci sice považuje za náročnou, ale také za práci, která má smysl.

Rozhovor č. 2: Učitelka Berenika (42 let)

Učitelka Berenika ve školství působí 19 let, ale dlouhá léta pracovala v mateřské škole, na této škole pracuje třetím rokem. Je třídní učitelkou ve speciální třídě se 6 žáky (1 dívka a 5 chlapců). Ve třídě má zastoupeny 4 ročníky a žáky s různým druhem a stupněm postižení. Souběžně s ní působí ve třídě 2 asistentky pedagoga.

Poruchy u žáků a ročníky:

1. ročník – žák: středně těžké mentální postižení, porucha řeči, vzdělávání dle RVP ZV – MV, IVP

1. ročník – žák: nespecifická porucha autistického spektra, závažné vady řeči, nerovnoměrný vývoj psychických funkcí, vzdělávání dle RVP ZV-MV, IV

1. ročník – žák: lehké mentální postižení, hyperkinetická porucha aktivity a pozornosti, vzdělávání dle RVP ZV – MV, IVP

4. ročník – žák: středně těžké mentální postižení, symptomatická porucha řeči, vzdělávání dle RVP ZŠS – DÍL I.

8. ročník – žák: středně těžké mentální postižení, ADHD, vada řeči, vzdělávání dle RVP ZŠS DÍL I.

10. ročník – žákyně: středně těžké mentální postižení, atypický autismus, oční vada, vzdělávání dle RVP ZŠS, DÍL II.

Berenika rodičům poskytuje informace převážně osobně, neboť ti děti, vzhledem k jejich postižení, do třídy vodí a rovněž si je vyzvedávají. „*Rodiče jsou poučeni a už ví, kam dítě odvést a ve chvíli, kdy si dítě přebírám, říkáme si informace typu: jak se dítě vyspalo, jakou má náladu, zda nebyl nějaký konflikt, mrzutost, zapoměla jsem mu dát pití, snídani a od toho se odvíjí naladění těch dětí a my k tomu přihlížíme. Při přebírání dětí na konci vyučování zase my řekneme rodičům, co je potřebné, co se povedlo a co méně, jaké mají úkoly a co si připravit na druhý den.*“ Rodiče tento způsob komunikace vítají a dále učitelka využívá aplikaci Whats App, ale ne vždy rodiče reagují podle jejich představ. Svoji spolupráci s rodiči hodnotí jako dobře nastavenou a chce tímto směrem pokračovat. Děti s mentálním postižením vyžadují individuální přístup, a proto společně s asistentkami připravuje i úkoly individuálně dle jejich potřeb a možností, motivuje je hrou a soutěží, podává jednoduché informace. S asistentkami pedagoga tvoří sehraný tým. Říká, že zpočátku neměly žádné materiály, takže je čekala příprava stovek kartiček a názorných pomůcek. Během času získaly další zdroje, zejména ty, které umožňují vizualizaci. Jejich žáci potřebují věci vidět, slyšet, osahat, prostě přijímat více vjemů a opakovat, aby se něco naučili a pochopili. Poněkud překvapivě říká, že nesleduje výsledky vzdělávání svěřených žáků s ohledem na jejich postižení, ale jejím cílem je, aby se jim něco povedlo, usmáli se a byli spokojeni.

Při jednání s rodiči má jedinou hranici a to, že je pedagog. Své telefonní číslo rodičům poskytuje, na Facebooku má rodiče v přátelích, ale komunikuje s nimi pouze o jejich dětech, což někteří rodiče už tak nedodržují. Volání mimo pracovní dobu nepocítuje za něco obtížného, s ohledem na skutečnost, že ve třídě je pouze 6 žáků a důvěra těší. Rodiče sice mají instrukce, jak s dětmi pracovat (mohou si zapůjčit i pomocné materiály a pomůcky), ale větší zájem o domácí přípravu projevují pouze dvě matky. Možnost podívat se do vyučovací hodiny rodiče nevyužívají. Přetrvávajícím problémem je nedostatek učebních pomůcek a řadu z nich si

učitelka zakupuje z vlastních finančních zdrojů (např. pokud potřebuje vytisknout barevné materiály, musí podat písemnou žádost vedení školy a čekat na schválení). Právě nedostatek materiálů, učebnic a vzdělávacích pomůcek považuje ve školství za kritické. Dále také chybějící prestiž učitelského povolání, vysokou administrativu a vysoké nároky na učitele.

Učitelka konstatovala, že mezi kolegy nemá žádnou vrbu (kromě asistentek pedagoga), ale domnívá se, že by jí budoucna mohla být tazatelka. Na škole se týmová práce nevyužívá, problémy řeší s výchovnou poradkyní nebo s ředitelkou, občas s kolegy. Z rozhovoru vyplynulo, že vztah k vedení (ředitelce školy) je rozporuplný. Cení si jí jako odbornice, která zná děti, jejich rodiny a jejich problémy, ale nepocituje od ní dostatečný respekt ke svým názorům a cítí se nedocenená. Oceňuje ale, že v případě problémů s rodiči se za ni ředitelka vždy postaví. Na závěr konstatovala, že přes problémy ji její práce naplňuje a těší.

Rozhovor č. 3. učitel Petr (58 let)

Petr působí ve školství 35 let. Po mnoho let vyučovat na běžných základních školách, na této škole pracuje tři roky. Praxe v pedagogické sféře 35 let. Je třídním 8. ročníku základní školy, kde se podle RVP ZV vzdělává 10 žáků (3 chlapci a 7 dívek). Z 10 žáků celých 9 tvoří žáci s potřebou podpůrných opatření (z důvodu dyslexie, dysortografie, dysgrafie, lehkého mentálního či hraničního mentálního postižení). Ve třídě spolu s ním působí 1 asistentka pedagoga.

V minulosti Petr učil na různých školách, převážně na II. stupni, a má aprobaci český jazyk a výtvarná výchova. Současným žákům se věnuje od jejich nástupu na II. stupeň, tedy od šesté třídy. Při komunikaci s rodiči upřednostňuje osobní kontakt, který si předem sjedná telefonicky. Dále využívá notýsky, žakovské knížky a e-maily. Online setkávání nevyužívá. Rodiče jej nejčastěji oslovují e-mailem, telefonicky minimálně. Podle jeho názoru pro spolupráci s rodinou „*technika svým způsobem škodí*“, neboť nic nenahradí osobní kontakt. Říká že, rodiče „*spoléhají na to, že když něco potřebuji – napiši mail. Ale já nejsem ochotný sedět u počítače neustále, ani to nejde. Podívám se na mail třeba za 2 dny a to může být někdy pozdě. A o víkendu odmítám sledovat tyto věci.*“ Na třídní schůzky se podle něj dostavují rodiče dětí bez vážných problémů a ti, kteří by to potřebovali, neprijdou. Naopak, pokud si telefonicky domluví s rodiči schůzku vyhovující oběma stranám, většina se jich dostaví.

Za kritické považuje ve školství snižování nároků na děti a nárůst administrativy. Konstatuje že: „Vykazuje se kde co, kdejaká blbost musí být zapsaná v třídní knize. Každého

žáka poučujeme i 10 x o něčem, aby někam nešel atd. Hlavně mám pocit, že těm dětem všechno tak podbízíme nebo předkládáme. Neučí se tedy samostatnosti. Proč mám žákům lepit nálepky sešitu, jejich jméno, předmět, třída, rok, jen aby sešit vypadal úhledně? To už si žáci neumí ani podepsat sešit? Je to přeci jejich vizitka a my jim opět máme vše ulehčit, nebo vlastně udělat za ně. To mě rozčiluje a to myslím, že je kritické.“ Na této škole rodiče spolupracují, když musí, což je dáno zejména tím, že řada pochází ze sociálně slabých rodin. Kromě toho upozorňuje na to, že spolupráci podmiňuje řada dalších faktorů jako: různé iniciativy „šílených matek“ apod., které chtějí, aby něco fungovalo jiným způsobem, včetně teď: roušky – neroušky, očkování – neočkování, testování – netestování, rodiče stále chtějí větší a větší úlevy pro jejich děti, zvyšují nároky na školu... Škola v dnešní době se pomalu bojí udělat něco, aby ji za to někdo nenapadl, nebo dokonce nezažaloval.“

Osobní telefon dává Petr rodičům jen výjimečně, když si je jistý, že jej nebudou zneužívat a volat pozdě večer nebo o víkendu. Má špatnou zkušenost, zažil matku, která volala kvůli nepodstatné maličkosti 10 x za odpoledne, až si nakonec musel změnit telefonní číslo. Pokud ovšem rodič zavolá do školy a jde o něco důležitého, je ochoten se s ním ještě téhož dne sejit.

V rámci distanční výuky Petr cíleně pracoval se žáky, vedl je k samostatnosti a na rodiče se obracel minimálně. Bylo to jen v krajních případech, zejména při neúčasti žáka na výuce, a při soustavném neplnění úkolů, ale většina rodičů telefon nezvedla (situace byla v tomto směru horší než při normální výuce). V minulosti se setkal se situací, kdy vedení ho před rodiči nepodrželo a na současné škole si v tomto směru váží podpory vedení. V začátcích na této škole podporu kolegů velmi potřeboval a nebyl nikdo, kdo by mu ji odřekl. Petr se těžko vyrovnává se skutečností, že výsledky jeho žáků neodpovídají tomu, co do nich vkládá, a dokonce mluví o nulové návratnosti. Zároveň ale nechce slevit ze svých nároků, nechce se smířovat s minimem, a jeho cílem je připravit žáky na pracovní uplatnění a samostatný život. Problémy řeší okamžitě s výchovnou poradkyní a paní ředitelkou. I když s ředitelkou má na některé věci rozdílné názory, je přesvědčen, že v případě střetu s rodiči jej podrží. Konstatuje, že ředitelka postupuje poněkud autoritářsky, prosazuje svůj názor a zřídka vyslovuje uznání jiným, což některé kolegyně těžce nesou. Na závěr uvádí, že každý musí projít zhodnotit vlastní zkušenosti, porovnávat a v případě, že se cítí psychicky vyčerpaný, třeba na čas změnit zaměstnání.

Rozhovor č. 4: učitelka Hana (40 let)

Hana pracuje ve školství 18 let. Začínala na mateřské škole a nyní již 11 let vede přípravnou třídu (je třídní učitelka). Ve třídě je 14 žáků a spolu s ní zde působí 2 asistentky pedagoga.

Hana uvádí, že pro komunikaci s rodiči využívá různé informační kanály. V této souvislosti uvádí: „máme žákovské knížky, kam zapisuji známky, pochvaly a důležité informace. Dále máme tzv. „vzkazníčky“ – notýsky, tam se píše běžné informace. Další komunikační složkou je email pro domluvení potřebných schůzek, rychlé informace typu „zítra jdeme do kina“, a v neposlední řadě telefon a nesmím zapomenout na osobní kontakt“. Rodiče podle ní reagují na všechny typy komunikace a ona sama ráda využívá online komunikaci. Konstatuje, že zájem rodičů je u dětí v přípravné třídě větší než v předchozích letech. Rodiče jsou ale různí, někteří se o vzdělávání dětí nezajímají a jiní podle jejích slov „chtějí až moc (telefony pozdě večer, i několikrát za den“).

Hana podle vlastních slov nemá ráda stereotyp, je kreativní a využívá různých forem a metod učení, včetně problémového učení. Nechce předávat dětem hotové informace, ale dává jim prostor, čas a klid, aby úkol vyřešily samy. Velmi si cení spolupráce s rodiči v době distanční výuky, kdy děti potřebovaly od rodičů příslušnou motivaci.

Osobní telefon po negativních zkušenostech rodičům nedává a požaduje, aby respektovali její pracovní dobu (do 15.45). Uvádí, že: „*V té době s rodiči komunikuji, spolupracuji, řeším problémy a odpovídám na případné dotazy a dál už ne.*“

Její názor na úlohu rodičů v rámci domácí přípravy odpovídá reálným potřebám a možnostem, a proto jej uvádíme doslovně: „Děti mají domácí sešity, kde mají napsáno i pro rodiče, jak s daným úkolem pracovat. Rodiče ještě navíc mají sepsané informace a pravidla, jak děti doma podporovat – podepisování domácích úkolů, dohled nad pečlivým vypracováním. Snažím se děti od mala vést k samostatnosti a odpovědnosti a rodiče jim napomáhají. Motivace dětí probíhá formou razítek, nebo naopak při nesplnění nějakého úkolu přijde černý mrak a tady následují i slzičky. Toto využívám jen zřídka. Děti to velmi prožívají. Je to pro ně velká ostuda a vedu je k nápravě. Dále samozřejmě dostávají pochvaly, odměnu ve formě hry – hádanky, překvapení v drobném dárečku. Chtěla bych zmínit ještě našeho motivačního medvídky jménem „Sluníčko“. Je to plyšák, kterého nosí děti domů za odměnu na víkend, například za velký posun, nebo na někoho myslelo, v něčem se zdokonalilo, překonalo nad něčím strach. S medvídkem ještě odchází domů deníček s průvodním dopisem, kde je rodiči popsáno, jak s ním naložit. Většina rodičů je vyhecována samotným dítětem k výletu, nějakému zážitku, ke

společnému trávení času a ke společným hrám. Tyto aktivity se zapíše do deníčku, jsou často doprovázeny fotografiemi. Po příchodu do školy v pondělí žák přinese a společně sdílíme zážitky, které samotný žák zažil.“

Rodiče mají možnost se do vyučovací hodiny podívat, ale vzhledem k malému prostoru ve třídě by to způsobilo určité problémy. Dříve (před covidovou krizí) se konaly různé projektové dny za přítomnosti rodičů (děti společně s rodiči tematicky tvořily, pekly, vyráběly). Hana se snaží navodit s rodiči dobré vztahy různými způsoby, např. uvádí, že na třídní schůzku připravila drobné občerstvení (kávu, sušenky) a navodila tak lepší atmosféru (na příští schůzku přinesli občerstvení rodiče). Podporu u kolegů cítí, ale ne vždy mají stejné názory. Problémy řeší co nejdříve, čeká do pedagogické rady apod. by bylo podle ní dlouho. Co se týče odpovědi na otázku ohledně podpory vedení, je její stanovisko nejednoznačné. Některé provozní věci by ráda řešila jinak, a i když je přesvědčena, že svoji práci dělá dobře, nepocítuje uznání. Zároveň konstatuje, že pokud přijde za paní ředitelkou v osobní či pracovní záležitosti, vždy jí poradí a pomůže. Před rodiči se za ni postaví vždy, před kolegy ale jednoznačně ne. Haně vadí, že bude učit, dokud bude mít ráda děti. Její vyjádření uvádíme doslova: *„Když ale vidím nějakou ztrápenou kolegyni, která už učí jen proto, aby to do toho důchodu doklepala, tak to mě děsí a nikdy bych to nechtěla zažít. To bych asi raději ze školství odešla. Chci, aby mě práce učitele stále bavila a naplňovala.“*

Rozhovor č. 5: učitelka Laura (38 let)

Učitelka Laura je třídní učitelkou první třídy. Zároveň působí jako výchovná poradkyně. Ve školství působí 20 let, od vystudování střední pedagogické školy. Během toho vystudovala distančně vysokou školu. Na zdejší školu nastoupila v roce 2004, v roce 2009 odešla a vrátila se v roce 2016.

Ve třídě se vzdělává 10 žáků spolu s tandemovou paní učitelkou a jednou asistentkou pedagoga, 3 dívky a 7 chlapců s potřebou různých podpůrných opatření. Laura žáky specifikovala takto:

- 1) Dívka s odlišným mateřským jazykem, těžký průběh adaptace, pravděpodobně autistické rysy.
- 2) Chlapec s diagnostikovanou poruchou chování.
- 3) Chlapec s diagnostikovanou poruchou chování, léky na zklidnění (matka mu je dává sporadicky)
- 4) Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP

- 5) Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP
- 6) Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP
- 7) Dívka s pravděpodobně středně těžkým mentálním postižením a se sluchovým postižením (vzhledem ke sluchovému postižení se stupeň mentální retardace nepodařil SPC určit)
- 8) Chlapec s těžkým tělesným postižením a s hraničním mentálním postižením
- 9) Dívka s těžkou poruchou imunity (velmi často ve škole chybí).
- 10) Chlapec s poruchou pozornosti.

Vzhledem k tomu, že se jedná o první třídu, rodiče děti do školy doprovázejí, a informace jim proto předává osobně. V případě potřeby s nimi komunikuje přes internet. Zdůrazňuje, že u žáků s potřebou podpůrných opatření je zapotřebí intenzivnější spolupráce, což rodiče prvňáčků dobře chápou, ale ve vyšších ročnících jejich zájem polevuje. Rodiče se za 20 let její praxe nezměnili, jsou různí a je nutno zvolit vhodný způsob komunikace a motivovat je, aby se zajímali o vzdělávání dítěte. Naproti tomu se domnívá, že vůči dětem mají více ochranný postoj a že dnešní děti jsou méně samostatné. Konstatuje, že učitel na takovéto škole musí mít k dětem vztah a chápat jejich problémy i problémy rodičů a že i na této škole existují učitelé, kteří si odučí své, a víc je nezajímá.

Za kritickou ve školství považuje nadměrnou byrokracii (stejná věc se vykazuje 3x) a neúměrná administrativa zasáhla i výchovné poradenství. Na rozdíl od některých kolegů považuje množství učebních pomůcek za dostatečné a oceňuje možnost vybrat si učebnice podle vlastní volby. Pravidla spolupráce mezi školou a rodinou musí být podle ní jasně vymezena. Pokud rodič cítí problém a zavolá jí do školy, je ochotná se s ním sejít ještě téhož dne odpoledne. Po 18 hodině však telefony nepřijímá. Co se týče domácí přípravy, vede děti od první třídy k samostatnosti a podle ní samy vědí, co a jak mají dělat. Úkolem rodičů je dohlédnout, aby tomu věnovaly patřičný čas. Většinu problémů týkajících se dětí řeší s rodiči individuálně a hned, čekat na pedagogickou radu by podle ní nemělo smysl, v případě potřeby věc prodiskutuje s kolegy ve sborovně. Upozorňuje také na to, že v případě řešení problémů s rodiči se (po předchozí negativní zkušenosti) snaží mít vždy svědka. Oporu vedení pocítuje, což je dáno i tím, že se s ředitelkou zná mnoho let a na její způsob jednání je zvyklá (práci druhých ocení zřídka). Její práce ji baví, má ráda děti, a pokud by to tak necítila, ze školství by odešla. Připouští, že se jedná o práci psychicky náročnou (děti mají minimálně 3. stupeň podpůrných opatření), ale také o práci smysluplnou a těší ji, když vidí pokrok, který děti zaznamenají za 1 rok (od nástupu do první třídy).

Rozhovor č. 6: učitelka Denisa (60 let)

Denisa působí ve školství 40 let, na této škole působí již 26 let. Dobře zná prostředí a propojenost žáků a rodin. Mnohdy učí žáky svých žáků. Je třídní 7. ročníku, kde se vzdělává dle RVP ZV. Ve třídě je 15 žáků, z toho 4 dívky a 11 chlapců. Do této třídy jsou integrováni 3 žáci s různými poruchami učení, kteří jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích programů.

1. žák: vývojová dysfázie, dyslexie, dysgrafie, dysortografie – IVP
2. žák: dyslexie, dysgrafie, dysortografické rysy při psaní – IVP
3. žák: intelektové schopnosti v hraničním pásmu, pomalé pracovní tempo, SPU – dyslexie, dysgrafie, dysortografie – IVP
4. žákyně: intelektové schopnosti v pásmu lehkého mentálního postižení, výrazná těžkopádnost, porucha čtení spojená s přesností čtení a porozuměním čtenému textu, vzdělávání dle RVP – ZV, IVP.

Denisa používá nejčastěji tradiční způsob komunikace s rodiči prostřednictvím žákovských knížek a notýsků, které využívají rodiče, preferuje ale osobní kontakt. Online komunikaci využívá až v době distanční výuky. Konstatuje, že děti jsou stále stejné, ale přístup rodičů k nim je jiný. Dříve vedli rodiče děti k respektu k učiteli a k plnění školních povinností, což vedlo k tomu, že byly pracovitější a motivovanější. V případě problémů řeší věc s rodiči a v této souvislosti popisuje poněkud kontraverzní situaci, ve které řešila s matkou to, že dala žákovi pohlavek (řekl jí, že je kráva). Denisa říká, že s rodinami řeší pouze situace týkající se školy a do jejich života nezasahuje. Uvádí další, z našeho pohledu sporný případ, ve kterém řešila podezření na užívání drog. Když se potvrzení potvrdilo, oznámila jej matce a dále se věcí nezabývala (neoznámila ji orgánu OSPOD ani policii a brala ji jako věc rodiny). Číslo osobního telefonu dříve nikdy rodičům nedávala, uchýlila se k tomu až v souvislosti s distanční výukou, ale volání po pracovní době považuje za obtěžování a připouští je jen ve zcela výjimečných případech. Jiné formy spolupráce, kromě komunikace ohledně žáků, se podle ní na této škole nekonají a aktivní zájem o vzdělávání dětí projevuje jen část rodičů. Za kritické považuje nedostatek učebních pomůcek, chybějící finanční prostředky na diagnostikovaná podpůrná opatření, nedostatečnou finanční podporu zřizovatele (na opravy a rekonstrukce) a rovněž nedostatečnou společenskou prestiž učitelského povolání, která se promítá i do chování rodičů

a následně dětí. Vyslovuje poněkud problematický názor, že by zákon měl připustit používání tělesných trestů (symbolických pohlavků).

O kolezích se vyjadřuje kladně vždy, když potřebovala, u nich našla podporu a pomoc. Méně jednoznačný je její názor vůči ředitelce školy. Uznává její odborné kvality, v případě problémů se žáky či jejich rodiči má vždy její podporu. Ve vztahu k řízení učitelského sboru však pociťuje rozdílný přístup k jednotlivým osobám, výrazné preference některých a nedocení dalších apod. Zdůvodňuje to však slovy: „*Má toho moc, navíc nemá zástupkyni.*“

Na závěr Denisa uvádí, že má svoje povolání ráda, od mládí považovala učení dětí za svoje poslání, ale někdy ji deprimuje, že se žáky s potřebou podpůrných opatření nedosahuje výsledků očekávání.

6.2.4 Shrnutí 2

Škola, na které se výzkum odehrál, je školou poněkud atypickou. Původně (před přijetím současného školského zákona) byla školou praktickou a speciální a tomu odpovídal vzdělávací program. V současnosti je běžnou základní školou, která má zřízeny 3 speciální třídy. V běžných třídách ale nejsou vzdělávání intaktní žáci, ale žáci s potřebou podpůrných opatření. Zároveň jsou v rámci školy zřízeny 3 speciální třídy pro žáky vyžadující mimořádnou, většinou individuální péči. Škola je pro tyto úkoly personálně vybavena, ve třídách je do 15 žáků, vysoký je počet asistentů pedagoga. Výuka v těchto třídách je přesto vysoce obtížná, protože do tříd jsou integrovány děti s různými vzdělávacími problémy, včetně dětí s poruchami chování, a tím pádem děti s různými vzdělávacími potřebami. Vyplývá z toho, že ve vyučovací hodině se s dětmi musí často pracovat individuálně či v malých skupinách a z tohoto pohledu jsou prostory školy malé a nevyhovující. Problémem, který vyplynul z rozhovorů, je nedostatek učebních pomůcek, který se projevuje spíše na druhém stupni. Do určité míry to souvisí s tím, že dříve praktická škola dnes vyučuje podle RVP ZV a chybí pomůcky pro fyziku, chemii atd. Někteří učitelé si ale stěžovali i na lehce odstranitelné problémy s tiskem názorných pomůcek. Do určité míry lze konstatovat, že situace na škole odráží problémy související s uplatňováním inkluze v praxi. Jak uvádějí Hájková a Strnadová (2010), inkluzi je možno pojímat ve dvojitým smyslu:

- 1) Všechny děti ze stejné územní oblasti navštěvují místní školu.
- 2) Všem dětem, bez ohledu na jejich znevýhodnění (zdravotní, sociální, etnické apod.), je poskytnuto základní vzdělávání.

Platná legislativa ponechává na vůli rodičů způsob vzdělávání pro svoje dítě zvolí. Týká se to i dětí tělesně a mentálně postižených, pro které by někdy bylo efektivnější vzdělávání ve speciální škole. Je přirozené, že zejména rodiče ze sociálně slabých rodin upřednostní vzdělávání dítěte v místě bydliště. Sledovaná škola se z vnějšího pohledu jeví jako kompromis mezi běžnou základní školou a školou speciální. Děti s potřebou podpůrných opatření jsou vzdělávány podle stejného vzdělávacího programu jako intaktní děti, ale nelze mluvit o společném vzdělávání a část dětí je vzdělávána ve speciálních třídách. Pro pedagogy je výuka na této škole mimořádně náročná, každé dítě s potřebou podpůrných opatření je jiné, a to i v případech stejného druhu a stupně postižení či znevýhodnění, a pedagogové musí uplatňovat individuální přístup ke každému dítěti i k jeho rodičům a volit různé formy speciální pedagogické péče.

Přetrvávajícím problémem jsou nedostatečnými příspěvky státu na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V minulosti bylo systému uplatňování inkluzivního vzdělávání vytýkáno, že:

- a) Neumožňoval členit vzdělávací potřeby dětí v závislosti na míře úbytku funkčních schopností.
- b) Neumožňoval financovat vzdělávání skupin žáků, kteří nedosáhli na status zdravotního postižení, ale byli jen pro posouzení speciálních vzdělávacích potřeb zdravotně znevýhodnění. Jednalo se o žáky v tzv. hraničním pásmu, kteří byli dříve vzděláváni v praktických školách.
- c) Nepočítal se specifickými vzdělávacími potřebami dlouhodobě nemocných dětí, dětí se vzácnými onemocněními apod.
- d) Nezajišťoval právo na spravedlivé posouzení individuálních vzdělávacích potřeb (Michalík, Baslerová, Růžička a kol, 2018).

Tyto nedostatky částečně odstranila vyhláška č. 27/2016 Sb., která byla pro školy značným přínosem. Umožnila škole aplikovat v plné míře doporučení podpůrných opatření stanovená poradenskými zařízeními, což v řadě případů (zejména dětí s mentálním postižením) umožnilo vzdělávat tyto děti v běžné škole. Školy mohly zaměstnat asistenta pedagoga, a tím pádem se inkluzivního vzdělávání mohlo zúčastnit podstatně více dětí. Současně ovšem narostl počet asistentů pedagoga, což znamenalo vysoké náklady pro státní rozpočet. Následující novely omezily počet asistentů pedagoga ve třídě a v současnosti je vzdělávání těchto dětí takto:

„Ve třídě, studijním oddělení nebo skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků s priznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně a počet těchto žáků nesmí

přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě. Pedagogickou činnost v těchto třídách mohou vykonávat souběžně pouze 3 pedagogičtí pracovníci.“ V praxi to znamená, že ve třídě s pěti žáky s potřebou asistenta pedagoga musí být asistent pedagoga společný pro více žáků.

Poslední novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. (č. 606/2020 Sb.) platná od 1. ledna 2021 zrušila pedagogické intervence (většinou realizované formou doučování, či speciální pedagogické péče) jako podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně a řadí je do stupně prvního. Pro školy to znamená, že nadále nezískává na pedagogické intervence státní příspěvek a záleží na řediteli školy, zda je uplatňuje, či nikoli. (Asistent pedagoga, 2021).

Práce v rámci sledované školy je pro pedagogy vysoce náročná, a to nejen odborně, ale i psychicky, a vyžaduje vysokou psychickou odolnost. To vyžaduje, aby v rámci pedagogického sboru a celé školy vůbec panovalo příznivé klima, což z realizovaných rozhovorů jednoznačně nevyplývá. Svůj podíl na tom nese i okolnost, že s výjimkou jediného muže tvoří pedagogický sbor ženy, které jsou přirozeně emocionálnější, každou připomínku berou osobně, citlivě vnímají každou nespravedlnost a křivdu (i nezáměrnou). Pro ženu v roli ředitelky je náročné vést takovýto kolektiv a je patrné, že uplatňuje klasický hierarchický styl řízení. Tento styl byl snad vhodný před 20 lety, ale dnešní době neodpovídá. Dnešní pedagogové jsou vzdělanější, informovanější a sebevědomější a mají široké možnosti seznámit se s tím, jak to funguje jinde. Týká se to především mladších lidí, ale nejen jich. Většinu pedagogického sboru sledované školy (s výjimkou pedagogických asistentů) tvoří vysokoškoláci, řada z nich s dlouholetou praxí ve školství a zkušenostmi s prací se znevýhodněnými dětmi a jejich rodinami. Jejich řízení by mělo spočívat především v jejich vedení, což vyžaduje znalost zaměstnanců jejich kompetencí, předností, nedostatků a také jejich potřeb a přání. Je plně namístě, aby direktivní řídicí styl nahradil styl participující.

Nejdůležitější činností ředitele školy je pečovat o rozvoj lidských zdrojů a značnou část organizačních úkolů by měl umět delegovat. V této souvislosti lze položit otázku, proč stávající ředitelka nemá zástupce. V souvislosti s kritikou některých postupů ředitelky se několikrát ozvala omluva: „*Má toho hodně.*“ Ředitel školy si musí především pokládat strategické otázky jako:

„Jaké lidi potřebujeme?

Jaké lidi budeme potřebovat v budoucnu?

Jaký je rozdíl mezi současnými a budoucími kompetencemi našich lidí?“ (Koubek, 2013, s. 68).

Ředitel by se neměl zabývat organizačními věcmi, jako např.: které pomůcky se budou tisknout na barevné tiskárně a neustále se potýkat s finančními problémy.

Nedílnou součástí činnosti ředitele školy je permanentní hodnocení pedagogů a identifikace jejich aktuálních vzdělávacích potřeb. Z realizovaných rozhovorů se jeví jako adekvátní věnovat větší pozornost kompetencím z oblasti inkluzivní pedagogiky, a to i ve vztahu ke spolupráci s rodiči. Mimořádný význam má potom zajištění zpětné vazby. „*V prostředí bez zpětné vazby vznikají konflikty, sociální patologie a dříve či později se takové prostředí stane obrovskou brzdou pracovního výkonu.*“ (Koubek, 2013, s. 76)

V rámci výzkumu bylo uskutečněno 6 rozhovorů s pedagogy školy, ve všech případech se jednalo o třídní učitele. Věkové rozmezí bylo 36 – 60 let, tedy se jednalo o příslušníky střední a starší generace, a ve vztahu k pohlaví se jednalo o 1 muže (jediného pedagoga na škole) a 5 žen.

6.2.5 Analýza dat 2

Pomocí analýzy rozhovorů jsme generovali následující kategorie:

- 1) Forma komunikace školy s rodiči
- 2) Vývoj zkušeností práce s rodiči ve školství
- 3) Distanční výuka – proměna komunikace
- 4) Zájem rodičů o vzdělávání svých dětí
- 5) Práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření
- 6) Kritická místa ve škole, školství
- 7) Klima školy, podpora zaměstnance zaměstnavatelem

Jak je patrné, rozhovory byly provedeny jak s třídními učiteli běžných tříd základní školy, tak s třídními učiteli tříd speciálních. Zároveň byla zastoupena jak třídní učitelka přípravné třídy, tak třídní učitelé tříd v rámci prvního a druhého stupně. V dalším textu budeme komparovat odpovědi respondentů na položené otázky a zjistíme jejich názory na spolupráci s rodiči. Budeme se zabývat pouze současným způsobem a současnou kvalitou spolupráce s rodiči na sledované škole, nikoli tím, co zažili na jiné škole (v odpovědích se k tomu často uchýlovali).

1) Forma komunikace školy s rodiči

Ukazuje se, že dvě třídní učitelky ze tříd speciální a první třídy preferují výhradně ústní každodenní kontakt.

Učitelka speciální třídy:

- ✓ „Nejvíce využívám ústní, osobní kontakt. Já vídám rodiče jak při vstupu dětí do školy, tak i při předávání dětí po skončení školy. Trvám na tom, aby rodiče s ohledem na jejich postižení doprovázeli své děti až do třídy. Už jen na chodbě se může stát cokoli. Dítě bloumá po chodbě a hledá svou třídu, zabloudí a objeví se v jiné třídě, na chodbách může docházet ke konfliktům, nebo se dítě rozhodne a odejde do školy, protože dveře jsou zatím otevřené pro všechny žáky. Protože mezi vstupem do školy a třídou je „někdy dost daleko“. Rodiče jsou poučení a už vědí, kam dítě odvést, a ve chvíli, kdy si dítě přebírám, si říkáme informace typu: jak se dítě vyspalo, jakou má náladu, zda nebyl nějaký konflikt, mrzutost, zapoměla jsem mu dát pití, snídani a od toho se odvíjí naladění těch dětí a my k tomu přihlížíme. Při přebírání dětí na konci vyučování zase my řekneme rodičům, co je potřebné, co se povedlo a co méně, jaké mají úkoly a co si připravit na druhý den. V podstatě tak trochu myslíme za rodiče, ale toto funguje a vyhovuje to oběma stranám.“

Hovoří o předávání dětí do školy a také vyzvednutí a při té příležitosti předávají důležité informace o průběhu školního procesu v oblasti výchovných i učebních výsledků. Ráno jde spíše o předání informací od rodičů: jak se děti vyspaly, jestli nevznikl během večera nebo rána nějaký problém, který by mohl ovlivnit právě jejich výuku (dítě v noci nemohlo spát, rodiče se ráno pohádali, dítě má špatnou náladu). A odpoledne jde většinou o předání informací od učitele rodičům, které se vztahují k výuce (známky, pochvala, výchovný problém, úkoly). Každodenní osobní kontakt zcela určitě plyne z povahy tříd, kdy jedna je speciální a první třída je velmi komplikovaná svým složením žáků:

První třída

1. Dívka s odlišným mateřským jazykem, těžký průběh adaptace pravděpodobně autistické rysy.
2. Chlapec s diagnostikovanou poruchou chování.
3. Chlapec s diagnostikovanou poruchou chování, léky na zlidnění (matka mu je dává sporadicky)
4. Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP
5. Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP
6. Chlapec s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením, IVP

7. Dívka s pravděpodobně středně těžkým mentálním postižením a se sluchovým postižením (vzhledem ke sluchovému postižení se stupeň mentální retardace nepodařil SPC určit)
8. Chlapec s těžkým tělesným postižením a s hraničním mentálním postižením
9. Dívka s těžkou poruchou imunity (velmi často ve škole chybí).
10. Chlapec s poruchou pozornosti.

Učitelka první třídy:

„Nejraději mám osobní kontakt. Jelikož mám 1. třídu, předávám děti po vyučování přímo rodičům. V případě potřeby ihned sděluji potřebné informace. Je to pro mě i rodiče nejlepší. Aby dostali takové všeobecné informace, co se týká organizace, v tom případě máme založenou skupinu na Whats App, kam posílám potřebná sdělení. Toto se mi velmi osvědčilo. Vidím, kdy si to rodič přečte, může reagovat. To vyhovuje oběma stranám. Fungují téměř všichni kromě maminky, která nemá přístup k internetu. Pokud se opravdu objeví nějaký problém, při předávání si domluvíme schůzku. Nenechávám žádné prodlení a řešíme ihned, jak to jde. Rodiče samozřejmě mají v případě nějakého problému, nějaké nejasnosti možnost mi napsat nebo zavolat. Jsme tedy v úzkém kontaktu. Volají kvůli úkolům, když si neví rady, teď v současnosti jsme byli 3 týdny v karanténě, výuka byla distančně. Mám tam i holčičku, která je velmi často nemocná, vše konzultujeme a na spolupráci si nemohu stěžovat.“

- ✓ **Učitelka z přípravné třídy** využívá nejčastěji jako informační kanál notýsky, tzv. „vzkazníčky“, kde předává obecné informace rodičům a v případě nutnosti si sjedná s rodiči osobní setkání.

„Informačních kanálů využívám několik. Máme žákovské knížky, kam zapisuji známky, pochvaly a důležité informace. Dále máme tzv. „vzkazníčky“ – notýsky, tam se píše běžné informace. Další komunikační složkou je e-mail pro domluvení potřebných schůzek, rychlé informace typu „zítra jdeme do kina“, a v neposlední řadě telefon a nesmím zapomenout na osobní kontakt.“

(Vzhledem k věku žáčků mě toto vyjádření překvapilo, protože zcela určitě tyto děti si rodiče také vyzvedávají, ale zde učitelka nevyužívá k předávání informací tento kontakt, až v případě nutnosti).

- ✓ Další tři učitelé řadí jako formu komunikačního kanálu na první místa žákovské knížky, notýsky a telefon a jeden pedagog zmínil e-mail (zprávy a hovor), až v případě nějakého problému domlouvají osobní schůzky. Zde jde již o žáky staršího věku: pátá, sedmá a

osmá třída, dá se říct, že žáky již rodiče nedoprovázejí do školy, tak je kontakt zúžen na tuto formu.

Učitelka 7. Z:

„Používáme notýsky a žákovské knížky, Whats App (ale to až v dnešní době, distanční výuka spustila tuto komunikaci), pokud je nutné vyřešit něco individuálně, domluvím si s rodičem osobní schůzku.“

- ✓ Dalším informačním kanálem jsou školní webové stránky, kde jsou uváděny základní informace, ale podle respondentů je rodiče příliš nenavštěvují a velká část má omezený přístup k ICT technice. Většina z nich udává jako přednost písemné komunikace to, že ji lze kdykoli doložit.

Respondenti se shodují na tom, že nejlepší formou komunikace s rodiči k předání obecných informací jsou žákovské knížky, notýsek a v případě osobnějších záležitostí je to osobní styk, osobní schůzka. Konstatují ale, že je žádoucí přítomnost další osoby, např. asistentky pedagoga, a závažné problémy musí řešit výchovná komise. Souvisí to s tím, že dnešní rodiče mají vůči dětem většinou silně ochranný postoj a nedá se věřit všemu, co řeknou. Někteří rodiče neuznávají žádná omezení a jsou schopni volat učitelce pozdě večer kvůli hlouposti. Celkově pedagogové preferují každodenní osobní kontakt před jinou formou komunikace. Toto je praktické i pro rodiče, jelikož většinou malé děti pravidelně doprovází a vyzvedávají ze školy. U dětí, které mají těžší vady, vyučující uvádějí, že je přínosné řešit problémy s rodiči ihned. Pouze v jednom případě vyučující uvádí, že preferuje formálnější způsob komunikace, ze kterého jsou vždy vedeny písemné záznamy.

2) Vývoj zkušeností práce s rodiči ve školství.

Učitelka V. P

„Asi to dělám teď víc jak méně benevolentněji. Ze začátku jsme se snažili opravdu těm rodičům vysvětlovat a chápat je, ale postupem času jsme přišli na to, že spousta rodičů si vymýšlí a prostě se jim nedá věřit vše, co nám řeknou. Takže potom i k informacím od nich přistupujeme s rezervou, nahlédem a nebereme je tak úplně za 100%.“

Učitel 8. Z

„S ohledem na spolupráci s rodinami ta technika svým způsobem škodí. Ano, je více možností, které lze využít ve spolupráci s rodinou, ale je méně toho osobního kontaktu. Když jsem já začal učit, tak dlouhou dobu v podstatě fungoval minimálně telefon do školy, ale při osobním kontaktu se vždy vyřešilo, co bylo třeba. Čím více možností je, tím hůře to dle mě běží, protože spoléhají na to, že teď něco potřebuji – napíši mail. Ale já nejsem ochotný sedět u počítače neustále, ani to nejde. Podívám se na mail třeba za 2 dny a to může být někdy pozdě. A o víkendu odmítám tyto věci sledovat.“

Učitelé, pokud mají delší praxi, referují o změnách, zkušenosti z komunikace s rodiči. Tyto změny směřují především k vymezení hranic kontaktu s rodiči, zpřesnění komunikačních kanálů a ověřování informací. Učitelé preferují osobní kontakt s rodiči z důvodu efektivnosti řešení daných problémů. V současné době řada rodičů volí virtuální způsob komunikace se školou a vyučujícími a nerespektují časové možnosti zaměstnanců školy. Bohužel si rodiče neuvědomují, že existuje řada závažných problémů, které je potřeba řešit okamžitě, a online konverzace se může protáhnout v rádech dnů. Opět vnímáme výhodu osobního kontaktu, který dovoluje dobrou spolupráci.

3) Distanční výuka – proměna komunikace

V době distanční výuky ovšem byli nuceni používat komunikaci online. V této souvislosti jim také poskytli osobní telefonní číslo, což jinak odmítali.

- ✓ Učitel 8. Z. - hodnotí spolupráci s rodiči jako minimální, spíš žádnou. Rodiče nereagovali na zprávy, nezvedali telefony. Tohoto chtěl využít jen v případě, kdy žáci své úkoly neplnili. Vyžaduje od žáků samostatnost a zodpovědnost, už jsou v osmé třídě.

„S rodiči jsem spolupracoval minimálně, mám osmáky a chci je vést k samostatnosti a odpovědnosti, v tomto případě za domácí přípravu. V krajních případech, kdy jsem byl nucen okolnostmi pro neúčast na výuce, neplnění úkolů apod., jsem rodiče kontaktoval, ale většina na telefon ani nereagovala, což byla změna, protože v normální výuce vždy zvednou telefon, nebo nějak reagují. Takže ta spolupráce v distanční výuce byla o dost horší z mého pohledu.“

- ✓ Učitelka 5. P. – přístup k distanční výuce musel být velmi individuální, výuka se všemožně přizpůsobovala, a to jak časově, tak formou vyučování. Využívali jsme hodně pracovních listů. Jedna rodina se úplně odpojila, nereagovala na nic, je nutné říct, že žák z této rodiny nemá žádnou podporu ani v případě normální výuky.

„Zase to bylo individuální. Byly děti, co se připojovaly online pravidelně, vůbec s tím nebyl problém. Výuka se samozřejmě přizpůsobovala jejich možnostem, dělalo se to, co to dítě v online prostředí zvládlo, spíš šlo o to, aby ten kontakt se školou neztratily úplně, děti nosily pracovní listy do školy. Některé byly výborně vypracované, tam byla vidět ta podpora rodičů. Ale potom jsme měli samozřejmě i děti, které tu podporu neměly žádnou, víme, že ji nemají, ani když do školy chodí. A i přesto, že jsme se snažili vycházet vstříc – individuální časy, forma doučování, proto ta online výuka chyběla a ta podpora té rodiny není vůbec dobrá, tak i přesto to spoustu rodičů ani nevyužilo. Neposílali pracovní listy, nekomunikovali, nereagovali. Takže pro nás z toho celkově vyplynul obrázek té rodiny a náhled.“

Učitelka 7. Z.

„Většina žáků se pravidelně k online výuce připojovala, stalo se jen omezeně, že některý žák zaspal celou výuku, rodiče již byli v práci, a proto je nemohli vzbudit. Jen jeden žák měl větší obtíže s vybavením potřebným k výuce. Přihlašoval se pomocí telefonu a neměl svou nabíječku. Jeho otec si ji bral do zaměstnání, a pokud měl žák vybitý telefon, nemohl se přihlásit. Otec se vyjadřoval tím způsobem, že není jeho povinnost kupovat další nabíječku kvůli nějaké výuce. Situaci jsem řešila zakoupením nabíječky pro žáka z vlastních prostředků.“

- ✓ Učitelka první třídy ještě nespolupracovala s touto třídou, tudíž nemůže hodnotit.

Do způsobu komunikace s rodiči silně zasáhla covidová krize a následná distanční výuka. V případě dětí s potřebou podpůrných opatření je mimořádně náročná jak pro děti, tak pro pedagogy. Rodiče měli povinnost dohlédnout, aby se děti výuky zúčastnily a aby plnily zadané úkoly. V rozhovorech však zaznělo, že volali (pozdě večer), že úkolu nerozumějí a docházelo k paradoxním situacím. Jedna respondentka si pochvalovala, že bylo znát, že úkol rodiče vypracovali sami, jiní uváděli, že řada rodičů vůbec nezajistila, aby se dítě zúčastnilo výuky, natož aby dohlédla, zda vypracovalo úkoly. Zazněly názory, že se často jedná o děti

z problematického rodinného prostředí, kde jsou rodiče na tom se znalostmi hůře než děti a nelze na nich požadovat, aby se podíleli na výuce.

Způsob nové komunikace ve školství také rozšířil řadu problémů, s nimiž se pedagogové i žáci museli potýkat. Online prostředí v mnoha případech způsobovalo, že žáci správně neporozuměli úkolům. Organizace výuky byla také velmi obtížná a to z důvodu časové dostupnosti informační technologie u žáků, kteří ji sdíleli s dalšími členy rodiny. Nejproblematictější se jevily situace, kdy žák neměl k dispozici potřebnou techniku pro absolvování výuky. Pedagogové naopak museli řešit problémy s velkou časovou náročností přípravy tohoto stylu vyučování. Dále také museli překonat hranice propojení pracovního a osobního života a poskytnout rodičům soukromé telefonní číslo, elektronický kontakt. Často věnovali čas osobního volna k poskytování pomoci žákům a rodičům. Byla zde velká obětavost pedagogů – kromě času byli ochotni také poskytnout vlastní finanční podporu rodinám žáků z nízkopříjmových skupin.

Distanční výuka ale umožnila vyučujícím do jisté míry poznat své žáky a jejich rodiny jinak. Přiblížilo se jim jejich rodinné zázemí a pedagogové mohli lépe reagovat na problémy žáků a řešit je v návaznosti na rodinnou situaci.

4) Zájem rodičů o vzdělávání svých dětí

Podle zjištění je zájem rodičů o vzdělávání dětí největší v přípravné a první třídě a potom postupně opadá. Svoji roli v tom ovšem hraje okolnost, že na počátku školní docházky rodiče děti do školy vodí a tudíž jsou s učiteli v přímém kontaktu. Podobná je situace u žáků s vážným postižením. V případě problémů s prospěchem nebo chováním žáka musí být iniciátorem zpravidla učitel. Zájem o spolupráci a iniciativu v komunikaci s učitelem projevuje asi jedna třetina rodičů.

V úvahu je nutno brát celou řadu okolností a především to, že problémové dítě vždy pro rodiče představuje vysokou psychickou zátěž a přístup jednotlivých rodičů k dítěti s tělesným či mentálním postižením či jinými problémy ovlivňující školní úspěšnost se výrazně liší. Zdá se, že převažuje nadměrně ochranný postoj, ale část rodičů se brání tím, že se snaží problém vytěsnit a jinakost svého dítěte si nepřipouští. Pedagog musí umět odhadnout, co rodiče cítí, do jaké míry jsou sami schopni problémy dítěte řešit a kdy je nutno jim pomoci. Za příklad nevhodného postupu lze považovat sdělení jedné z respondentek ohledně případu dívky užívající drogu. Konstatovala, že když se podezření potvrdilo, oznámila věc rodině a dále věc

neřešila, aby nezasahovala do jejích práv. Evidentně se jednalo o ohrožení výchovy dítěte a byla povinna věc oznámit orgánu sociálně právní ochrany dětí.

Učitelka V. P:

„Rodiče informujeme o dění ve škole, jeden příklad za všechny, např. Den otevřených dveří – standardně zájem, nebo pozornost to vzbudí u rodin, jejichž děti jsou bezproblémové, ale u ostatních to nevyvolává žádnou kýženou reakci, je téměř nulová.“

A podílení na vzdělávání, chtějí vědět, co se děti budou učit?

„Ne, takhle dalece s nimi nespolečně pracuji, vzhledem ke složení rodin ze slabého sociálního prostředí. Nám by opravdu stačilo to základní, aby s dětmi zvládli podporu dítěte a podněcování k lepším výsledkům, i to je problém. Velkým úspěchem je, když některá maminka napíše na Whats App, že nepochopila zadání, nebo si neví rady, jak dál s úkolem.“

Obecně je problém u sociálně slabých rodin, kdy vzdělání dětí není prioritou rodiče a ti jej nepodporují v jeho školní práci, nejsou schopni reagovat na potřeby dítěte. Bohužel také jen minimálně komunikují s vyučujícími. Tyto děti nejsou podporovány rodinou ani při projektových dnech a jiných akcích školy, což může poškodit zájem dítěte na účasti v těchto aktivitách.

Mají rodiče možnost podívat se do výuky?

Za normální situace škola nabízela rodičům možnost podívat se do vyučovací hodiny, ale rodiče jí nevyužili, nebo jen velmi málo. Spolupráce se ve velké většině omezuje na komunikaci ohledně dítěte, zejména v případě, kdy se vyskytne problém. Za nadstandardní formu spolupráce lze považovat účast rodičů na akcích školy, která probíhala v rámci předškolní třídy a první třídy.

Učitelka V. P

„Rozhodně mají, ale zájem není. Někdy mi přijde, že jsou rádi, že po dobu vyučování je jejich dítě ohlídáno a tím to pro ně hasne. Vím, je to smutné, ale je to tak.“

Učitelka speciální třídy:

„Mají, ale nevyužívají.“

Učitel 8. Z

„Určitě mají a vědí o tom, ale zájem není. Musím říct, že během mé praxe jsem se s tím setkal minimálně.“

Odpovědi na tuto otázku jsou téměř identické. Všichni pedagogové vypovídají, že rozhodně tuto možnost rodiče mají a jsou o této možnosti informováni, ale nevyužívají ji, nemají zájem. Dokonce většina pedagogů tvrdí, že s touto iniciativou ze strany rodičů se za svou praxi se nikdy nesetkali.

5) Práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření

Práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření, z nichž řada má diagnostikováno mentální postižení a poruchy učení, je mimořádně psychicky náročná a pedagogové patří mezi skupiny povolání ohrožené syndromem vyhoření. Ze strany vedení školy je nutno pečovat o jejich psychickou pohodu a možnost sladění pracovního a profesního života. Pro rodiče by měla být nastavena jasná pravidla komunikace a mělo by se zvážit, zda by jim pedagogové měli soukromé telefonní číslo vůbec poskytovat.

Z vyjádření respondentů vyplývá, že využívají nejrůznější didaktické metody respektující speciální vzdělávací potřeby žáků, od názorných pomůcek po problémové učení a v podmínkách distanční výuky toho nikdy nelze dosáhnout. Pro děti s potřebou podpůrných opatření je mimořádně důležitá socializační úloha školy a toho lze dosáhnout pouze ve společenství ostatních dětí v rámci kolektivu třídy. Zároveň došlo, ke škodě věci, ke zrušení akcí, kterých se spolu s dětmi zúčastnili rodiče.

Všichni respondenti se shodují na tom, že na děti s potřebou podpůrných opatření je potřeba klást nároky přizpůsobené jejich možnostem a tomu přizpůsobit cíle vzdělávání. Řada dětí má proto individuální vzdělávací plán. Zároveň ale zdůrazňují, že je nutno být důslední, vyžadovat na nich plnění zadaných úkolů a vést je k samostatnosti.

6) Kritická místa ve škole, školství

Tab. č. 4

Grafické vyjádření četnosti odpovědí vyučujících v dané oblasti

KRITICKÉ ASPEKTY - odpovědi pedagogů	Sloupec1	Sloupec2	Sloupec3	Sloupec4	Sloupec5	Sloupec6
	přípravná třída	1. třída ZŠ	5. P. - praktická	7. Z. - ZŠ	8. Z - ZŠ	Speciální třída
Administrativa	/	/	/	/		
Materiály, učebnice			/			/
Prostory pro výuku						/
Nároky na učitele						/
Pravomoce (mírné tělesné tresty)				/		
Nevýchova od rodičů			/		/	
Snižování nároků na žáky					/	
Prestiž a váženost učitele	/	/	/			/

(Zdroj - vlastní zpracování)

První místo:

- ✓ Administrativa (4 z 6 respondentů)

Odpovědi na tuto otázku se v něčem shodují a v něčem se různí. Určitě jednou linií jde administrativa, vyplňování formulářů, dokumentů, stále se měnící požadavky od správních orgánů, a dle šetření ČŠI (TALIS-PISA 2021) až 57 % učitelů pociťuje v tomto ohledu nemalý stres při práci. Ve velké míře zatěžuje pedagogy a přijde jim někdy až zbytečná. Vyjádření jedné respondentky. „Mě jako první napadá administrativa. Mě osobně hodně zatěžuje a ubírá čas. Papírů je spousta, myslím, že některé věci by se mohly zjednodušit, děláme často věci dvojmo v papírové formě, potom v online podobě.“

Učitelka V. P:

„Mě jako první napadá administrativa. Mě osobně hodně zatěžuje a ubírá čas. Papírů je spousta, myslím, že některé věci by se daly zjednodušit, děláme často věci dvojmo v papírové formě, potom v online podobě, a co se týče výuky, pro LMP nejsou učebnice, hledáme ve starších

učebnicích, musíme si vše vypracovávat, vyhledávat. Čerpáme i z učebních materiálů mladších žáků a přetváříme je. Doba se vyvíjí, tak i tito žáci by si zasloužili mít z čeho čerpat. To mě tíží.“

- ✓ Prestiž, váženost učitele (4 z 6 respondentů)

Druhé místo:

- ✓ Materiály a učebnice k výuce (2 z 6 respondentů)

Učitelka speciální třídy:

„Mě jako první napadají ty již zmíněné materiály a pomůcky pro vzdělávání. Další věcí je prostor. Jsme malá škola, i přesto, že máme počet dětí ve třídě zmenšení, tak se tam někdy nemůžeme vejít. Když jsem měla možnost při přestupu vybrat si asistentku a musela jsem oželeť asistentku, která má výborné kvality, pro její váhu a šířku, bohužel. Následují věci, které jsou všeobecně známé – prestiž, váženost učitele, administrativa, nároky na učitele. V každém zaměstnání se najdou problémy, pro mě je směřodonné, že i přes nějaká negativa mě stále práci baví a těší.“

- ✓ (Ne)výchova dětí od rodičů (2 z 6 respondentů)

Třetí místo:

- ✓ Prostory pro výuku (1 respondentka – speciální třída)
- ✓ Nároky na učitele (1 respondentka – speciální třída)
- ✓ Pravomoci, mírné tělesné tresty (1 respondentka – 7. Z.)

Silně problematický je názor jedné z učitelek, že by měly být, v omezené míře a spíše symbolicky, používány tělesné tresty. Odvolává se na tradiční způsob výchovy v jejím mládí, kdy byly standardně používány a plnily svůj účel.

„Ani to nemůžu říct nahlas a jsem si vědoma, že zákon toto nepovoluje, ale napadá mě absence tělesných trestů. Já si myslím, že výchovný pohlavek zmůže víc, než domlouvání a poznámka. Přiznám se, že nějaký pohlavek ušetřím i dnes, a ještě říkám, že chci poděkovat. Takový „Igor Hnízdo“. Prostě to otočím v legraci a žáci to víceméně vezmou, protože ví, že jsem dítěti nikdy neublížila a nikdy to není nezaslouženě. Jasně, dá se toho lehce zneužít, a proto to takhle fungovat nemá. Ale při pohledu do historie, když si vzpomenu na vyprávění otce a také na své mládí, kdy jsme dostali ve škole pohlavek, nebo ukazovátkem, ani mě nenapadlo doma si stěžovat, protože bych dostala další. Rodiče škole a učitelé důvěřovali a tento institut uznávali. Proto nebylo pochyb, že jsme si to určitě zasloužili.“

✓ snižování nároků na žáky (1 respondent – 8. Z.)

Je to známý fakt, že úroveň žáků klesá, a to na všech úrovních vzdělávání a různých typech škol. Bohužel v České republice v posledních letech dochází k časté výměně ministrů školství, kteří možná někdy až bezmyšlenkovitě přijímali různá opatření, která se pokoušeli zavést, ale bez pevných osvědčených základů a ověření.

Učitel 8. Z

„Určitě to je snižování nároků na děti, řekl bych dost výrazné snižování. Dále administrativa zbytečně přibývá a zatěžuje. Ve srovnání mé učitelské 35leté dráhy, tak místo toho, aby se omezila, tak je jí čím dál tím víc. To je bez diskuze. Vykazuje se kde co, kdejaká blbost musí být zapsaná v třídní knize. Každého žáka poučujeme i 10 X o něčem, aby někam nešel atd. Hlavně mám pocit, že těm dětem všechno tak podbízíme nebo předkládáme. Neučí se tedy samostatnosti. Proč mám žákům lepit nálepky sešitu, jejich jméno, předmět, třídu, rok, jen aby sešit vypadal úhledně? To už si žáci neumí ani podepsat sešit? Je to přeci jejich vizitka a my jim opět máme vše ulehčit, nebo vlastně udělat za ně. To mě rozčiluje a to myslím, že je kritické“.

7) Klima školy

Učitelka V. P

„Ano, musím říct, že s paní ředitelkou mám jen kladnou zkušenost. Co se týče i osobních rovin, občas prostě člověk potřebuje uvolnit z rodinných důvodů, něco se děje s mým dítětem a každý z nás máme i rodinný život, kdykoliv jsem za ní přišla, tak nikdy to nebyl problém. Poradí mi i na základě svých zkušeností. V pracovní rovině jsem nikdy nezažila, že by byla na mě nepříjemná, nebo že bych se na ni nemohla obrátit, pokud jsem potřebovala. Takže za mě dobrý.“

Učitelka speciální třídy

„První dojem už jsem popisovala a označila jako fantastický. S postupem vývoje vztahu samozřejmě podporu mám, ale jsou tam takové drobné nuance, kdy došlo k pár střetům i za

krátkou působnost. První střet už nastal právě při přestupu do speciální třídy z prostředí, které bylo, řekla bych, až „nadvybaveno“ pomůckami pro vzdělávání dětí se závažnými mentálními poruchami. Přišla jsem do holé třídy, kde nebylo nic, jen holé zdi. Učitelka, která odcházela na mé místo, si odnesla všechny pomůcky – podpůrná opatření, která jsou přidělována na míru dítěte a jeho potřeb. V tomto bodě jsem se právě střetla s p. ředitelkou, kdy pravidla rázem změnila. Podpůrná opatření nyní odchází s učitelkou. A výsledek tohoto nepříjemného vyjednávání? „Prý si to bude dlouho pamatovat.“ Prostě se někdy cítím nedoceněná. Je pravda, že jsem hodně zvažovala, zda říkat v našem rozhovoru věci, jak cítím.“

Učitel 8. Z

„Já si myslím, že ano. Samozřejmě je to asi dané tím, že kdybych tady nastoupil ihned po fakultě, tak budu věci řešit úplně jinak. V mládí jsem byl více revoltující. Nějaké zkušenosti jsem už načerpal. Dnes, když p. ředitelce něco řeknu, a ona nesouhlasí, oba se snažíme k nějakému závěru dojít. Což neznamená, že s ní vždy souhlasím. Kdyby ale došlo na nějaký střet třeba s rodiči, tak si troufnu říct, že mě podrží. Vím o p. ředitelce, že je člověk, který potřebuje mít svou pravdu a je na nás, jakým způsobem budeme předkládat zase tu svou pravdu, své řešení, aby ona to měla tak, že v podstatě je to z její hlavy. Potřebuje za každé situace zůstat tou ředitelkou, která o tom rozhodne. Co vnímám je, že ani moc nechválí. Já to tolik neřeším, ale vím, že kolegyně ano, potřebují to uznání a často se to ve sborovně řeší.“

✓ Učitelka přípravné třídy

„Jak v čem. Jsou situace, kdy vím, že ne a zase naopak. Provozní věci bych potřebovala řešit trochu jinak, jiným způsobem a cítit to, že práci dělám dobře, to mi chybí. To uznání. K čemuž dojde jen velmi zřídka. Ale na druhou stranu, když přijdu za paní ředitelkou i v osobní nebo pracovní záležitosti, nakonec mi vždy poradí nebo pomůže. Dá se s ní domluvit, jen je to někdy delší cesta. Je to zřejmě tím, že má hodně práce a je na to sama.“

Klima školy je obecně hodnoceno pedagogy jako pozitivní pracovní prostředí. Důležitá osoba ředitelky školy je vnímána vesměs pozitivně. Vedení školy poskytuje podporu svým zaměstnancům v profesní rovině – s vedením jsou zaměstnanci schopni najít společnou řeč a řešit problémy, ale je zde vnímán poněkud autoritativní přístup ředitelky školy. Pedagogové by velmi uvítali, aby jejich práce byla více oceněna a vnímána ze strany vedené školy. Často cítí, že jejich odborná kompetence a přínos škole nejsou dostatečně oceněny a přivítali by více

uznání od ředitelky školy, které nutně nemusí být finanční. Zaměstnanci by uvítali zlepšení schopností vedení školy v oblasti leadershipu a lepší poskytování zpětné vazby.

8) Podpora zaměstnance zaměstnavatelem

Učitelka V. P

„Určitě ano, musím říct, že já nemám žádnou negativní zkušenost. Je tu spousta kolegů, za kterými mohu přijít, vždy se snaží poradit nebo mi pomoci. Půjčujeme si navzájem materiály, dáváme si tipy na různá videa, odkazy vhodné pro výuku. Nemohu si stěžovat a jsem za to velmi ráda.“

Učitel 8. Z

„Oporu v prvním roce na této škole jsem velmi potřeboval. Vždy jsem učil na ZŠ, ale v případě potřeb našich žáků, kteří mají různé poruchy učení a chování, jsem velkou zkušenost neměl. Nestalo se mi, že by mě někdo odmítl, pokud jsem se na něj obrátil.“

✓ Učitelka přípravné třídy

„Asi ano, nemusím s nimi vždy souhlasit, ale tu konfrontaci člověk někdy potřebuje. Myslím tím kolegy ve sborovně. Každý z nás přináší nějaký náhled, nějakou zkušenost a je dobré mít za kým jít.“

Velmi pozitivně hodnotí pedagogové spolupráci se svými kolegy. Na škole jsou dobré vztahy na pracovišti a všichni si cení ochoty si navzájem pomáhat – sdílet materiály, poskytovat metodickou pomoc i schopnost společně řešit problémové situace.

Myšlenka inkluze a integrace, začlenění všech dětí do běžných škol, bez ohledu na jejich intelektuální, tělesné, emocionální jazykové a jiné potřeby. Celá Evropa směřuje tímto směrem. Na školy se přijímala spousta asistentů pedagogů, aby vzdělávání těchto žáků bylo dostatečně kvalitní, ale nyní začínají chybět finance a materiální prostředky, i technické pomůcky. Ředitelé musí dotovat z objemu finančních prostředků pro ostatní zaměstnance a podstupují každoroční boj o navýšení rozpočtu. Takže myšlenka dobrá, ale praktické řešení nedotažené. Mnozí učitelé poukazují na potřebu nově přezkoumat tuto koncepci, neupouštět od ní, ale zkvalitnit a zohlednit důležité zajištění materiální a finanční pro potřeby těchto žáků.

Je přirozené, že u dětí s mentálním postižením se tato rizika zvyšují a pedagog se jim musí zcela vyhnout.

Z dalších zajímavých postřehů stojí za zmínku vyjádření jediného muže mezi ženami ohledně iniciativ matek prosazujících nejrůznější alternativní názory a majících specifické nadstandardní požadavky (v současné době např. námitky proti testování, nošení roušek apod.).

Respondenti se shodují v tom, že kritickým prvkem ve školství je na prvním místě nadbytek administrativy. Řada věcí se zbytečně dělá dvojnásob, v papírové a online podobě. Rozdílné názory mají na množství učebnic a pomůcek, podle některých chybí učebnice pro děti s mentálním postižením, musejí využívat učebnic pro mladší intaktní žáky a také, že chybí pomůcky pro výuku fyziky a chemie. Učitelé věc řeší tím, že si vzájemně půjčují materiály, dávají na různé metodické odkazy na internetu apod. Vzájemná podpora mezi kolegy je hodnocena jako velmi dobrá. Rozpornější jsou názory respondentů na uplatňovaný způsob řízení. Podle menší části pedagogů (jedená žena a jediného muže mezi respondenty) je plně vyhovující, ale druhá, větší část by uvítala vstřícnější empatictější přístup a větší ocenění vlastní práce.

6.3 Shrnutí

Jak případové studie z činnosti výchovného poradce, tak rozhovory s respondenty z řad pedagogů potvrdily nezbytnost spolupráce rodiny a školy. V českých školách je standardem spolupráce založená na komunikaci s rodiči ohledně vzdělávání dětí a zejména společné řešení případných problémů (školní neúspěšnost, poruchy chování apod.) Trendem je, že větší zájem o spolupráci projevují rodiče dětí na počátku školní docházky (v přípravných třídách a v první třídě) a postupně zájem upadá. Všichni respondenti upřednostňují osobní styk, ale trvají na účasti třetí osoby. Jako přednost písemné komunikace uvádějí, že je kdykoli doložitelná. Co se týče třídních schůzek, dostávají se rodiče dětí, s nimiž nejsou výrazné problémy, a rodiče dětí, které by to nejvíce potřebovaly, nepřijdou.

Na sledované škole je zastoupena řada dětí z problémových rodin, především dětí ze sociálně slabých rodin, a učitelé s touto skutečností počítají a přizpůsobují tomu styl komunikace. V době distanční výuky nepožadovali na rodičích, aby se s dětmi učili, ale chtěli, aby dohlédli na to, aby se jí děti zúčastnily a vypracovaly zadané úkoly. V době distanční výuky se pedagogové uchýlovali k nadstandardním formám komunikace a poskytovali rodičům vlastní telefonní číslo. Někteří rodiče toho zneužívali a volali pozdě večer, že si nevědí rady s úkolem.

Práce na této škole je vzhledem ke složení žáků, ve velké většině s určitým znevýhodněným a se značným zastoupením žáků s mentálním postižením, vysoce náročná a pro pedagogy psychicky vyčerpávající. Z rozhovorů je patrné, že učitelé jsou plně kompetentní k práci s dětmi s potřebou podpůrných opatření, umějí komunikovat s jejich rodiči a snaží se uplatňovat moderní didaktické metody. Vzhledem k tomu očekávají, že jejich práce bude oceněna a ředitelka jejich počínání ocení. Slova uznání mnohdy znamenají víc než finanční odměna.

6.4 Návrh opatření

Cílem práce bylo analyzovat spolupráci rodiny a školy v případě dětí s potřebou podpůrných opatření. Informace byly získány jednak ze tří případových studií z praxe výchovné poradkyně, jednak z rozhovorů se 6 pedagogy základní školy, která se zaměřuje na vzdělávání dětí s různým stupněm podpůrných opatření a má zřízeny tři speciální třídy. V rámci rozhovorů vyplynuly určité skutečnosti vztahující se ke způsobu řízení základní školy a pracovní spokojenosti respondentů. Na základě zjištění jsou navrhována tato opatření:

- 1) Komunikaci s rodiči dítěte přizpůsobit jak sociální a kulturní úrovni rodiny, tak typu rodiny: nezralá, přetížená, ambiciózní, perfekcionalistická, autoritářská, rozmazlující, nadměrně liberální, improvizující, odkládající, disociovaná rodina (Helus 2015).
- 2) Organizovat společné aktivity pro rodiče a děti (výlety, kulturní akce, sportovní soutěže apod.).
- 3) Rodičům jasně určit čas pro telefonickou, případně online komunikaci, osobní telefonní číslo poskytovat jen výjimečně.
- 4) Ze strany vedení školy důsledně dbát na vyváženost profesního a rodinného života pedagogů. Stanovit pevná pravidla pro komunikaci s rodiči a rodiče s nimi seznámit (v rámci pracovní doby pedagogů).
- 5) Ze strany ředitelky školy využívat při řízení školy principy vyváženého leadershipu, uplatňovat zpětnou vazbu.
- 6) Ze strany ředitelky delegovat část pravomocí na další členy pedagogického sboru (vytvořit funkci zástupce).

- 7) Zvážit, vzhledem k velkému počtu žáků s potřebou podpůrných opatření vyššího stupně, zvýšení počtu speciálních tříd.

ZÁVĚR

Práce byla věnována spolupráci rodiny a školy jako dvou nevýznamnějších institucí v životě dítěte v období povinné školní docházky. V rámci společného vzdělávání se setkávají žáci z nejrůznějších rodin, lišících se mnoha znaky sociálními, kulturními, ekonomickými, životním stylem i stylem výchovy. Důsledkem je, že různé rodiny vyznávají odlišné hodnoty a ne pro všechny představuje vysokou hodnotu vzdělání. Naproti tomu škola je postavena na humanistických hodnotách společných všem lidem a podle toho má stanoveny cíle vzdělávání a koncipovány vzdělávací programy. Smyslem spolupráce rodiny a školy je nalézt společnou řeč a shodnout se na tom, že školní vzdělávání je v zájmu dítěte.

Škola je, stejně jako rodina, místem socializace žáků, podporujících jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Na rozdíl od rodiny, kde edukace probíhá převážně spontánně, představuje škola formální, organizované vzdělávání. Aktuální vzdělávací politika je stanovena v koncepčním dokumentu MŠMT s názvem „Strategie vzdělávání do roku 2030“. V materiálu je zdůrazněna aktuální potřeba modernizace cílů a obsahu vzdělávání, zajištění spravedlivějšího přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a snížení nerovností ve vzdělávání. Obecně se ustupuje od získávání velkého množství poznatků a informací a zdůrazněno je získání kompetencí k celoživotnímu učení. Důraz je kladen na digitální gramotnost a etické cíle vzdělávání.

Současná škola je školou inkluzivní a platný školský zákon umožňuje, aby běžnou základní školu navštěvovali kromě intaktních žáků žáci s tělesným postižením vyžadující bezbariérové prostředí, žáci s lehkým mentálním postižením, děti se specifickými poruchami učení, děti s ADHD a Aspergerovým syndromem, děti s poruchami chování, děti romské i děti jiných národností. Pro tyto žáky zákon zavedl název žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který je definován jako žák, jemuž škola k naplnění jeho vzdělávacích potřeb musí poskytnout podpůrná opatření. Základem edukace je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na jejichž základě jsou stanoveny vzdělávací potřeby žáka a z nich vycházející nezbytná podpůrná opatření. Problémem jsou žáci, kteří nemají diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, a tudíž jim škola nemůže poskytovat podpůrná opatření, ale jejich školní výkon neodpovídá výši jejich IQ. Často se s tím setkáme u romských žáků.

Stěžejní význam pro realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi dala vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Běžné školy v rámci regionálního školství vzdělávající děti s potřebou podpůrných opatření obdržely státní příspěvek na jejich realizaci ve výši 100 %. Toto znamenalo průlom v oblasti inkluzivního vzdělávání a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném proudu narůstal a je škoda, že další legislativní opatření zpřísnila podmínky poskytování podpůrných opatření (stát přestal hradit opatření 1. stupně, snížil se počet povolených asistentů pedagoga ve třídě). Standardním poznatkem je, že spolupráce rodiny a školy má významný vliv na školní úspěšnost a při vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření se její význam ještě zvyšuje. Ne všechny rodiny usilují o školní úspěšnost dítěte a školní docházku berou jako povinnost, nikoliv jako zdroj jejich budoucí prosperity. Pedagogové musí spolupracovat jak s rodinami silně zainteresovanými (někdy až nadměrně) na školní úspěšnosti svých dětí, tak s rodinami, pro které vzdělání nemá velkou váhu. Rodiče mají ze zákona právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání svých dětí, právo být volen do školské rady, na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání jejich dětí podle školského zákona. Jejich základní povinností je zajištění školní docházky dítěte. Existují rodiče, kteří chtějí porozumět formám a metodám výuky a mají zájem navázat užší kontakt se školou, ale jejich počet není příliš vysoký, i když stoupá. Stěžejní význam má spolupráce s rodiči v případě školní neúspěšnosti a poruch chování. V případě absolutní školní neúspěšnosti je zpravidla řešením speciální škola, v případě relativní školní neúspěšnosti je nutno odhalit příčiny

Rodiče žáků s potřebou podpůrných opatření, zejména dětí s mentálním postižením si edukaci svého dítěte v běžné třídě sami zvolili a je v jejich zájmu a především v zájmu dítěte, aby s učitelem intenzivně spolupracovali (např. se podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu). Dítě s potřebou podpůrných opatření vyžaduje individuální přístup, a aby učitel dobře poznal jeho problémy, potřebuje aktuální informace od rodičů. Rodiče nejlépe poznají, jak se dítě ve škole cítí, jak hodnotí učitele, spolužáky atd. Rodiče jsou dítěti příkladem pozitivního vztahu k učiteli, mohou mu ulehčit cestu ke spolužákům atd. Naproti tomu rodiče potřebují ve větší míře než rodiče intaktních dětí informace o situaci dítěte, o jeho chování a prospěchu, o jeho pozici ve třídě a o jeho případných problémech. Změny ve spolupráci rodiny a školy způsobila covidová krize a jí vynucené distanční vzdělávání. Prokázalo se, že distanční vzdělávání není a nemůže být plnohodnotnou náhradou školního vzdělávání, především tím, že nenaplnuje socializační funkci vzdělávání. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a děti

s potřebou podpůrných opatření jsou v rámci distančního vzdělávání silně znevýhodněny a jejich úspěšná edukace byla ohrožena. Ve světové pedagogické literatuře je uváděna celá řada forem spolupráce rodiny a školy, ale v České republice se standardně omezuje na plnění rodičovských povinností a informačních povinností školy a setkání na třídních schůzkách, případně na kulturních a sportovních akcích školy.

Praktická část práce obsahovala dvě části. První část formou tří případových studií prezentovala činnost výchovného poradce a hodnotila distanční vzdělávání a druhá analyzovala rozhovory se šesti pedagogy základní školy zaměřené na vzdělávání žáků s podporou podpůrných opatření. Práce výchovného pedagoga vyžaduje na pedagogovi celou řadu kompetencí, a to nejen odborných, ale především lidských. Musí se jednat o člověka, který k dětem přistupuje bez jakékoli diskriminace a má pochopení pro to, že *„ne každé dítě se narodí se stříbrnou lžičkou v puse“*. Zavedení online výuky ukázalo řadu problémů, které se v běžné škole díky současnému systému podpůrných opatření daří částečně eliminovat, ale při distančním vyučování se projeví v plné síle. Podle výchovné poradkyně byly v rámci distančního vzdělávání žáci z rodin s vysokou kulturní a životní úrovní, zpravidla více příjmové, které dětem zajistily bez problémů nejen odpovídající ICT techniku, ale i metodické rady a pomoc při průběhu vzdělávání a plnění úkolů. V nevýhodě naopak byly děti ze sociálně slabých rodin, a to především v tom, že rodiny, které obecně nepřikládají vzdělávání vysokou hodnotu, nepřikládají přílišný význam distančnímu vzdělávání. Upozornila na to, že v současné době mají mnohé rodiny existenční starosti a nelze na ně přenášet odpovědnost za výuku žáků, pouze požadovat, aby děti měly pro účast na online výuce vytvořeny podmínky a aby rodiče dohlédli, aby se jí zúčastnily. V rámci rozhovorů s pedagogy se potvrdila nezbytnost spolupráce rodiny a školy, která se ale standardně omezuje na komunikaci s rodiči ohledně vzdělávání dětí a zejména společné řešení případných problémů (školní neúspěšnost, poruchy chování apod.). Na sledované škole je zastoupena řada dětí z problémových rodin, především dětí ze sociálně slabých rodin a učitelé s touto skutečností počítají a přizpůsobují tomu styl komunikace a přizpůsobili tomu způsob distanční výuky. Nepožadovali na rodičích, aby se s dětmi učili, ale chtěli, aby dohlédli na to, aby se jí děti zúčastnily a vypracovaly zadané úkoly. Uchylovali se k nadstandardním formám komunikace a poskytovali rodičům vlastní telefonní číslo. Někteří rodiče toho zneužívali a volali pozdě večer, že si nevědí rady s úkolem. Po návratu do normálu je nutno tuto praxi zrušit a respektovat vyváženost pracovního a rodinného života jako prevenci syndromu vyhoření. Práce na škole tohoto typu je vysoce psychicky náročná a pedagogové si zaslouží uznání a úctu.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-260-0693-4.

BULÍŘ, Miroslav. *Základní školství v ČSR (Retrospektiva let 1780–1989)*. Praha: ČSÚ, 1990.

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

DUFFKOVÁ, Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. Vysokoškolské učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-123-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk, JEDLIČKA, Richard, ed. *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. V Praze: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání, Praha: Grada, 2015 ISBN 978-80-247-4674-6

JEDLIČKA, Richard. *Teorie výchovy: tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014, ISBN 978-80-246-2412-9.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, ISBN 80-85867-94-X.

KOUBEK, Ladislav. *Psychologie v řízení lidských zdrojů*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6384-6.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991.

LECHTA Viktor (ed). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7867-679-7.

- MARÍKOVÁ, Hana, Alena KRÍŽKOVÁ a Marta VOHLÍDALOVÁ. *Živitelé a živitelky: reflexe (a) praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Gender sondy. ISBN 978-80-7419-100-8-
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. *Základy sociologie*. ISBN 80-86429-05-9.
- NOVOTNÁ, Eva. *Náhradní rodinná péče v České republice*. In: *Dobry pěstoun: náhradní rodinná péče v ČR*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR, 2018. ISBN 978-80-907053-2-6, s. 19-28.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009, ISBN 80 – 7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vydání. Praha. Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-503-5.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. (1996). *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Praha: PedF UK. *Pedagogika* 46, č. 1, s. 49-61, č. 2.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

ZILCHER, Ladislav, SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019, ISBN 97880027107896.

GRECMANOVÁ, Helena. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2004, [cit. 2022-04-10]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html>. ISSN 1802-4785.

Internetové zdroje

ASISTENT PEDAGOGA, 2021 [online] [cit. 2022-02-09] Dostupné z:

<https://www.asistentpedagoga.cz/>

ČESKÁ DEMOGRAFICKÁ SPOLEČNOST. *Výchovné styly v rodině*. [online] [cit. 2022-02-09] Dostupné z: <https://www.czechdemography.cz/akce/konference/konference-cds-2021/prispevky-z-konference/>

Další zdroje

interní materiály školy

www, stránky školy

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) v platném znění

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IQ – inteligenční kvocient

IVP – individuální vzdělávací plán

NP – nápravná péče

PPP – pedagogicko - psychologická poradna

RVP ZSV – Rámcový vzdělávací program pro základní speciální vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciální pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

VP – výchovný poradce

ZŠ – základní škola

SEZNAM TABULEK

1. Stupně mentální retardace (MKN- 10)
2. Počet tříd a počet žáků ve školním roce 2020-2021
3. Složení respondentů
4. Nejčastější odpovědi dotázaných respondentů na kritická místa ve škole, školství