

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Vnímání učitele rodiči žáků se zdravotním
znevýhodněním na ZŠ**
Diplomová práce

Autor:	Silvie Chaloupková
Studijní program:	N 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Irena Loudová, Ph. D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Silvie Chaloupková**

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název závěrečné práce: **Vnímání učitele rodiči žáků se zdravotním znevýhodněním na ZŠ**

Název závěrečné práce AJ: Perception of a teacher by parents of health handicapped pupils at primary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem diplomové práce je vnímání učitele rodiči žáků se zdravotním znevýhodněním na Základních školách. Teoretická část obsahuje nahlédnutí do problematiky učitelského poslání, zabývá se vztahem škola rodina, vymezuje výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Objasňuje vztah dítě učitel z pohledu vývojové psychologie. Tato část práce se zabývá základními pojmy a čerpá z doporučené literatury. Praktická část má podobu průzkumného šetření. Cílem je ukázat, jaké je vnímání učitele rodiči. Zaměřuje se na otázky spolupráce a vztahů mezi školou a rodinou. Empirické šetření je realizováno metodou nestrukturovaných rozhovorů se zákonnými zástupci žáků na prvním a druhém stupni na vybraných školách na Trutnovsku. Výsledky šetření jsou následně porovnány s literaturou, která se týká daného tématu.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Švarcová Eva, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 6. 3. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Ireně Loudové, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost.

Anotace

CHALOUPKOVÁ, Silvie. *Vnímání učitele rodiči žáků se zdravotním znevýhodněním na ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 74 s. Diplomová práce.

Abstrakt

Tématem diplomové práce je vnímání učitele rodiči žáků se zdravotním znevýhodněním na Základních školách. Teoretická část obsahuje nahlédnutí do problematiky učitelského poslání, zabývá se vztahem škola rodina, vymezuje výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Objasňuje vztah dítě učitel z pohledu vývojové psychologie. Tato část práce se zabývá základními pojmy a čerpá z doporučené literatury.

Praktická část má podobu průzkumného šetření. Cílem je ukázat, jaké je vnímání učitele rodiči. Zaměřuje se na otázky spolupráce a vztahů mezi školou a rodinou. Empirické šetření je realizováno metodou nestrukturovaných rozhovorů se zákonnými zástupci žáků na prvním a druhém stupni na vybraných školách na Trutnovsku. Výsledky šetření jsou následně porovnány s literaturou, která se týká daného tématu.

Klíčová slova: učitel, profesní způsobilost, motivace, škola, rodič, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Annotation

CHALOUPKOVÁ, Silvie. *Perception of a teacher by parents of health handicapped pupils at primary schools*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta univerzity Hradec Králové, 2015. 74 p.

Abstrakt

The subject of the bachelor thesis is the perception of the teacher by parents of health handicapped pupils at the primary schools. The theoretical part provides insight into the issue of teacher vocation, deals with the school-family relationship, defines the upbringing and education of pupils with special educational needs. It clarifies teacher-child relationship in terms of developmental psychology. This part of the thesis deals with basic terms and draws upon recommended literature.

The practical part is in form of an exploratory study. The aim is to show how the teacher is perceived by parents. It focuses on issues of cooperation and relations between school and family. Empirical research is carried out by method of unstructured interviews with statutory representatives of pupils on the first and the second stage at selected schools in Trutnov. The results of research are subsequently compared to the literature that relates to the topic.

Keywords: teacher, professional competence, motivation, school, parent, pupil with special educational needs

Obsah

Úvod	8
1 Integrativní a inkluzivní školství.....	10
1.1 Právní úprava školství a integrace.....	10
1.2 Učitel	12
1.3 Profesní způsobilost učitele.....	13
1.4 Komunikace učitel, rodič	16
2 Rodina.....	20
2.1 Rodič	20
2.2 Komunikace rodina a škola.....	22
2.3 Význam spolupráce – vztahy mezi školou a rodinou.....	24
3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	29
3.1 Žák se zdravotním znevýhodněním	29
3.2 Poradenská pracoviště	31
3.3 Podpůrná asistenční služba u zdravotně znevýhodněného žáka	32
4 Vztah žák a učitel z pohledu vývojové psychologie dítěte.....	34
4.1 Mladší školní věk	34
4.2 Střední školní věk.....	35
4.3 Starší školní věk	36
5 Průzkumné šetření.....	38
5.1 Metody a techniky šetření	38
5.2 Otázky rozhovoru.....	39
5.3 Charakteristika zkoumaného souboru	40
5.4 Výsledky průzkumného šetření – soubor I.....	43
5.5 Výsledky průzkumného šetření – soubor II.	53
5.6 Vyhodnocení průzkumného šetření.....	62
Závěr	72
Seznam odborných zdrojů	
Seznam použitých zkratk	

Úvod

Škola a rodina jsou dvě složky, které plní nezastupitelnou roli při výchovně vzdělávacím procesu. Pro efektivnější i příjemnější průběh základního vzdělávání našich dětí je vyžadována spolupráce mezi těmito aktéry, účinná a nezaújatá komunikace, která podporuje dobré vzájemné vztahy. Komunikace s určitým učitelem, jeho chování a přístup k dítěti utváří vztah k pedagogickému personálu, k dané škole.

Diplomová práce pojednává o vývoji vztahů mezi pedagogem a rodičem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se zdravotním znevýhodněním. Téma jsem zvolila, protože jsem sama rodičem dvou dětí. S postupem času se moje očekávání na chování, na komunikaci a učební postupy pedagoga měnila. Co jsem upřednostňovala v předškolním věku dítěte, bylo pak v mladším školním věku pro mne v dalších vývojových fázích dítěte nepodstatné. Nástup na první vzdělávací stupeň základní školy je důležitý mezník v životě dítěte, ale i rodiče. Rodič bývá často znepokojen, zda se dítěti daří ve škole dobře, zda je s ním korektně zacházeno, zda se dítě aklimatizovalo a začlenilo do nového prostředí soutěživosti. Měla jsem vždy pocit, že děti svěřuji pedagožce do péče a velmi mi záleželo na tom, aby paní učitelka měla moje děti ráda a ony navštěvovaly základní školu s radostí, těšily se na kamarády i pedagoga. S postupem času se má přání rozšířila o to, aby děti získaly vědomosti. Velmi mně záleželo na tom, aby můj vztah se školou byl přátelský, bez zbytečných nedorozumění. Vzájemná shoda v cílech a postupech řešení komplikací zajistila pocit důvěry a přesvědčení, že jsem vybrala školu pro své děti správně, že u pedagogického personálu mohu čekat podporu a porozumění při řešení výchovně vzdělávacích problémů dětí.

Škola je místo, kde probíhá začleňování do vrstevnických skupin, kde se dítě učí spoléhat jen na svoje síly a učí se přijímat zodpovědnost. Rodič své dítě miluje a pozorně dohlíží, aby bylo s dítětem zacházeno spravedlivě. Mezi rodičem a pedagogem se utváří vztah, který následně ovlivňuje, jak se dítě ve škole cítí. Má vliv na jeho školní výkon i snahu plnit školní požadavky.

Profese pedagoga je velmi náročná. Je v neustálém styku s lidmi a každý rodič má jiná očekávání. Pedagog by proto měl být vybaven řadou profesních a osobních předpokladů. Toto téma je rozpracováno v množství odborné literatury, která poukazuje především na náročnost povolání, na nutnost profesní způsobilosti pedagoga a jeho motivovanost k výkonu práce. Aby výchovně vzdělávací proces byl efektivní, velmi záleží na spolupráci mezi školou a rodinou, kde hlavní činitel je rodič a jeho postoj

k učiteli samému. S postupem věku dítěte se mění vztah dítě učitel a s tím se mění i vnímání učitele rodiči. Mnoho literatury, která se zabývá vývojovou psychologií dítěte a vztahy mezi školou a rodinou nám objasňuje tento přirozený proces. Přínos pedagogické profese je nesporný i při budování sebedůvěry a osamostatňování dítěte.

Cílem práce je ukázat, jaké je vnímání učitele rodiči žáků na prvním stupni základních škol a změna názorů na učitele při nástupu dítěte na druhý stupeň. Týká se především vývoje vzájemných vztahů a spolupráce mezi školou a rodinou. Diplomová práce může být inspirací pedagogickým pracovníkům. Mohla by mnohé z nich přivést k zamyšlení, jak by se mohlo měnit jejich chování k žákovi s ohledem na jeho psychický vývoj, jak rozvíjet pozitivní vztahy a spolupráci s rodinou. Taktéž může oslovit rodiče, aby si uvědomili nutnost svoji spolupráce při výchovně vzdělávacím procesu a tím ulehčili svému dítěti integraci do školního prostředí.

1 Integrativní a inkluzivní školství

V současné době se školství ubírá směrem integrace a inkluze. Tyto termíny se staly součástí právních norem, které upravují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace představuje hnutí prosazující právo člověka se bez rozdílu podílet rovnocennou účastí na společné a nevydělující kultuře. Společnost, ve které se všichni rovnou měrou podílejí na jejím životě, můžeme nazvat inkluzivní. Ve školství se jedná o směr, který zařazuje děti bez ohledu na stupeň postižení do tříd hlavního vzdělávacího proudu (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

Integrace nachází přístup a způsob, jak zapojit takového žáka do běžné školy a hlavního vzdělávacího proudu. Je to svazek pedagogických přístupů, právních a sociálních norem, které podporují myšlenku, aby znevýhodněné dítě mohlo navštěvovat běžnou školu například v místě bydliště a nemuselo dojíždět do vzdáleného města, což u většiny rodičů i dětí způsobuje finanční a psychický stres (Michalík, 1999, s. 7). Z valné většiny má rodič nějak znevýhodněného dítěte zájem na vzdělání svého dítěte a smutné je, že i v dnešní době jsou tito rodiče ve srovnání s rodinou se zdravým dítětem vystavováni většímu stresu a starostem. Většinou jsou postaveni před rozhodnutí, které může zásadně ovlivnit výchovně vzdělávací proces i psychickou pohodu dítěte. Volit mezi vzděláváním ve speciální škole pro určitý typ postižení a mezi integrovaným na běžném typu škol třeba v místě bydliště nebývá lehké, protože inkluzivní škola ještě není zdaleka běžnou záležitostí. Je proto dobré využít možnosti navštívit pedagogicko – psychologické poradenství, kde odborník po rozhovoru s rodičem a dítětem pomůže určit formu a způsob vzdělávání (Polechová, 2005, s. 13).

Inkluzivní školství nabízí možnost vyučování ve třídě, kde se setkávají žáci s různou výchozí situací pro vzdělávání, jsou na nestejném aktuálním stupni vývoje, mají rozdílná náboženství, národnost (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13). Na učitele jsou zde kladeny velké nároky. Musí zvolit strategii, která vychází z předpokladů, že každé dítě má právo dosáhnout přijatelnou úroveň vzdělání. Vychází z jedinečnosti charakteristiky, schopností, zájmů žáka a orientuje se specifickými potřebami dítěte, aby bylo vyhověno speciálním potřebám každého z nich.

1.1 Právní úprava školství a integrace

Funkci pedagogických pracovníků v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy upřesňují zákony a nařízení vlády. Práva a povinnosti účastníků integrace

jsou taktéž upraveny právními normami. Patří sem:

- Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ten mimo jiné uvádí, jaký žák dosahuje potřeby speciálních vzdělávacích potřeb (Zákon 561/2004 Sb.).
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Zákon č. 563/ 2004 Sb.).
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko psychologické činnosti pedagogických pracovníků (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).
- Základní vztahy ve školství řeší zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství ve znění novel. Zde se stanovují základní práva a povinnosti Ministerstva školství, školy, ředitele, obce. Tento zákon se integrace dotýká a stanovuje přidělení zvýšených finančních prostředků na výukové náklady pro děti zdravotně postižené (Michalík, 2002, s. 28). Směrnice MŠMT ČR o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení vydaná v roce 2002 nahradila Metodické pokyny (Michalík, 2002, s. 34). V návaznosti k Národnímu programu rozvoje vzdělávání v České republice a výše uvedeným zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se aplikují pro vzdělávání dětí od tří do devatenácti let Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV), které vytyčují obsah a směr vzdělávání pro danou vývojovou etapu dítěte. Škola si pak vytyčuje svůj individuální Školní vzdělávací program (ŠVZ).

Dokumentem, který upravuje práva dítěte je Úmluva o právech dítěte. Zde se neřeší integrace, ale zakazuje jakoukoliv formu diskriminace. Tento dokument svoji právní silou má přednost před zákonem.

Ačkoli máme ještě mnoho zákonů, které upravují činnost školství, integraci, práva účastníků stále je zde nízké vědomí problémů ze strany společnosti. Dle mého názoru zde chybí komplexní systémový přístup k řešení potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to například v oblastech zaměstnávání rodičů výše uvedených dětí, na sociálních dávkách a finančních prostředků na specifické pomůcky. Michalík ve své knize Právní úprava postavení zdravotně postižených v ČR uvádí nástin problémů, které je třeba vyřešit právní normou. Uvádí zde přirovnání rodiče jako

prosebníka, jehož práva nejsou v integraci vytyčena. Upozorňuje na potřebu vzdělání speciálně pedagogického pro učitele (Michalík, 2003, s. 59).

1.2 Učitel

Učitel je osoba, na kterou jsou kladeny ze strany rodičů velké nároky. Rodiče očekávají, že učitel jejich potomkovi i proti jeho vůli vštípí vědomosti, bude se pozitivně podílet na rozvoji jeho osobnosti, naváže s ním vřelý vztah. Rodič učitele hodnotí podle dosažených výsledků dítěte, podle kvality vztahu, který vznikne mezi ním a jejich dítětem. Vzájemné vztahy ovlivňuje profesionalita učitele, komunikační dovednost, celkový projev i vzhled. Vznik učitelské profese se datuje k období vlády Babylonu.

V průběhu staletí se úroveň profese měnila, střídal se rozkvět s úpadkem a to hlavně z důvodů nedostatečné připravenosti na povolání. Jako příklad uvádím období vlády Marie Terezie, kdy učitelská místa byla přidělována podle společenských zásluh, většinou lidem bez patřičného vzdělání i motivace. V 18. století se učitelé začínají přijímat na základě přijímacího pohovoru. V 19. století jsou realizovány pedagogické semináře, které mají za úkol připravit na povolání středoškolské učitele. První náznaky specifické a systematické přípravy učitelů u nás v Čechách se objevují od roku 1808 (Janiš, Kraus, Vacek, 2010, s. 84).

Profesi učitele výstižně definoval Jean Jack Rousseau, který podotkl, že „*některá povolání nelze vykonávat za peníze, ale je třeba považovat je za poslání*“ (Janiš, Vacek, Kraus, 2010, s. 85). V náhledu na učitele a jeho povolání dochází v současné době ke změně vlivem rozvoje techniky a vědy. Mění se úroveň jejich autority, úloha ve výchovně vzdělávacím procesu. V minulém století byl učitel považován za neomylnou autoritu. Jeho náplní práce bylo předávat informace a poznatky žákům podle učebních osnov. Žáci měli z učitele respekt a rodiče podporovali jeho rozhodnutí a napomenutí směrem k žákovi či k nim. V současnosti se úloha pedagoga mění. Jeho autorita u žáků, rodičů i v celé společnosti klesá. Tradiční úkol jako zprostředkovatele základních poznatků se mění v roli koordinátora, organizátora a rádce (Janiš, Kraus, Vacek, 2010, s. 85). Ze své zkušenosti mohu poznamenat, že rodič od učitele očekává pochopení a radu, pomoci nalézt to správné nasměrování svého dítěte, informace, kde je možné nalézt odbornou specifickou pomoc při výchovných či vzdělávacích problémech dítěte. Rodič, který má zájem na hladkém výchovně vzdělávacím procesu u svého dítěte, je šťastný, pokud se ve škole setká s učitelem, který dokáže dítě pozitivně ovlivňovat, ke

kterému dítě vzhlíží jako k někomu, z koho je možné brát si příklad. V minulosti žák pasivně přijímal informace ze strany vyučujícího. Dnešním trendem výuky je, motivovat žáky aby se aktivně zapojili a naučili se sami vyhledávat informace. Učitel je přístupný naslouchat názorům dětí, vést s nimi diskuze a těmi nasměrovat žáky k vhodnému jednání a rozhodování. To všechno pomáhá rozvíjet individuální schopnosti a osobnost žáka. Vhodné chování učitele dokáže pozměnit budoucí život dítěte a tím následně celé rodiny. Představy rodičů o výchově a vzdělávání dítěte se často liší s představami učitelů. Vztah mezi učitelem a rodičem hraje velkou roli při úspěšnosti v předávání informací žákovi.

1.3 Profesionální způsobilost učitele

Většina rodičů chce zajistit pro své dítě kvalitní vzdělávání a svých legitimních požadavků se domáhá po učiteli. V očích většiny rodičů se těší zaměstnání učitele vysokou prestiží. Hodnotí ale také výkon konkrétního učitele a na něj mívá oprávněné výtky. Z toho vyplývá, že autorita učitele jak u dětí, tak u rodičů nevzniká automaticky. Musí být založena na profesionalitě učitele (Čapek, 2013, s. 23).

Předpokladem pozitivního vlivu učitele na žáka je jeho osobnost, jeho autorita, která se odvíjí z pověsti o odborných znalostech, charakteru, morálních vlastnostech, schopnosti řídit a vést. Je třeba si uvědomit, že pedagog svým působením spoluvytváří etické vlastnosti a mravní kvality dalších generací. Často je vyslovován názor, že učitelem se musí člověk narodit, jedná se o umění, kterému se jedinec nemůže naučit, pokud mu to není dáno do vínku. Tento přístup se nazývá pedagogický praktikismus a vychází ze zkušenosti a intuice pedagoga. Pedagog tak vykonává svoji práci při výchovně vzdělávacím procesu, aniž by pronikl pod povrch a nezachytí souvislosti. Druhý přístup, který naopak vystavuje do popředí pedagogickou teorii a podceňuje motivační a dovednostní aspekty, se nazývá pedagogický akademismus. Ze svých studií na střední škole si vzpomínám na pedagogy, kteří se striktně drželi pravidel a zaběhnutých kolejí a jejich vyučovací hodiny byly suché a nezábavné, nikoho neuchvátily a nikdo nadšeně nediskutoval, ačkoliv odborné znalosti těchto pedagogů byly bez diskuze velmi kvalitní. Velkou roli zde hrály faktory, jako umění motivovat, motivovanost samotného pedagoga, a jeho osobnostní předpoklady (Janiš, Kraus, Vacek, s. 84). Žák si buduje vztah k pedagogům podle toho, jaké u nich nachází dle svého subjektivního hodnocení kladné vlastnosti, které mu vyhovují. Roli zde hrají charakterové, volní, citové, temperamentní a pracovní vlastnosti, společenské

vystupování, společenskou bezúhonnost, a také atraktivnost - styl oblékání, celková úprava zevnějšku, jeho zájmy. Pedagog by měl umět probudit v žákovi zájem, umět komunikovat s dětmi v různých vývojových fázích i s jejich zákonnými zástupci, být nejen předkladatelem znalostí, ale hlavně poradcem, umět řídit a vést, mít interakční dovednosti. Nezbytná je schopnost umět se vžít do žáka, pochopit jeho vnitřní pohnutky, umět projevit zájem a sympatie k žákovi, respektovat individualitu a individuální tempo, spravedlivě hodnotit a umět ocenit inovativní a kreativní přístup žáka, nejen hodnotit výsledek. Zvláštní pozornost také zasluhuje odolnost učitele vůči náročným životním situacím. Povolání učitele je spojeno se vznikem frustrujících až konfliktních situací. Učitel je neustále v interakci nejen se žáky, ale i s jeho rodinou, jsou na něj kladeny vysoké nároky po psychické stránce. Stres nesmí narušit jeho stabilitu a vyrovnanost, jinak by mohlo dojít ke zbytečným nedorozuměním a ovlivnit výchovně vzdělávací činnost. Pedagogická profese je velmi náročná. Učitel se setkává denně s kolektivem dětí, s jejich rodiči, s kolegy. Je nucen řešit problémy a vypjaté situace, které vyžadují emoční vyrovnanost. Profesní způsobilost je definována složkami:

a) odbornou způsobilostí: ta je složená ze dvou aspektů. Z předmětové a odborné pedagogické. Jde o to, aby učitel ovládal svůj obor, měl potřebné znalosti a zároveň uměl vyučovat a něco konkrétního naučit, vhodně regulovat chování žáka při vyučování.

b) výkonovou způsobilostí: k výkonu povolání je třeba odolnosti fyzické, ale i emoční. Neustálý styk s lidmi je vyčerpávající. Učitelé jsou dnes vedeni k tomu, aby se naučili relaxovat a aktivně odpočívat, doplňovat svoje fyzické i psychické síly. V opačném případě může dojít k celkové vyčerpanosti, k syndromu vyhoření.

c) osobnostní způsobilostí: zde se předpokládá, že učitel převyšuje svým intelektem rozumové schopnosti žáka, sebeovládání, umět být důsledný a trpělivý a schopnost sebereflexe.

d) společenskou způsobilostí: kladný vztah k dětem a lidem všeobecně, mít zkušenosti vyplývající ze sociálních kontaktů

e) motivační způsobilostí: motivace vyplývá z předmětu, který pedagog vyučuje nebo vyplývá ze zájmu o žáka. Je zde mnoho aspektů, které ovlivňují motivovanost. Patří sem míra zkušenosti nebo naopak stereotyp, morální i materiální

ohodnocení, klima v kolektivu kolegů, klima třídy (Janiš, Kraus, Vacek, 2010, s. 91). V. Spilková (1996) píše o profesních kompetencích pedagoga, které třídí na odborně předmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní, reflexe činnosti (Janiš, Vacek, Kraus, 2010, s. 93). Ve zkratce jde o to, aby učitel znal svůj obor, uměl vytvářet příznivé klima pro výchovně vzdělávací proces. Umět individuálně přistupovat k žákovi a přihlížet k věku žáka, svým chováním podporovat žádoucí aktivitu ve třídě. Styk s partnery školy, rodiči a dětmi vyžaduje umění komunikace, která je nezbytná k udržení dobrých společenských vztahů mezi všemi aktéry. Pedagog by měl udržovat řád a plánovat svoji činnost. Také by měl znát žákovi zájmy a zajímat se, kde mu lze pomoci, nalézt příčinu jeho neadekvátní reakce (Janiš, Vacek, Kraus, 2010, s. 93).

Jako rodič vyžadují kompetenci poradenskou a konzultativní. Dítě se před rodičem doma projevuje jinak než mezi vrstevníky ve škole a před učitelem. Všíímavý pedagog může z chování dítěte diagnostikovat příčinu jeho těžkostí při učení, při výchově, ve vrstevnickém kolektivu a nasměrovat rodiče jak správně přistupovat k dítěti s ohledem na věk. Proto je nesmírně důležitá kvalitní komunikace mezi školou a rodinou. Rodič by měl být přístupný radám pedagoga, oboustranná dobrá vůle respektovat názor partnera v rozhovoru. Všichni žáci nejsou z pohledu školy bezproblémoví. Potýkají se s těžkostmi doma, ve skupině spolužáků. Zde je důležité přistupovat k žákům obezřetně a používat strategii přístupu. Velmi důležité je přijetí. Žák by měl vědět, že někdo je mu ochotný naslouchat, má snahu ho pochopit. Velmi pomáhá žáka pozdravit, usmát se na něj, více naslouchat než radit. Žáci oceňují humor při výkladu, dát jim zažít pocit vztahu s dospělým člověkem a umět zachovat klid při jakékoliv situaci. Nezbytná jsou také přesně vytyčená pravidla a řád. To všechno výše napsané přispívá k vybudování dobrého vztahu žák a učitel. Pokud bude mít žák pozitivní vztah k učiteli, bude ho to motivovat k větší snaze něco se naučit, chodit do školy lépe připraven a toto všechno bude zlepšovat komunikaci mezi školou a rodinou (Auger, Boucharlat, 2005, 54).

Ve své knize Učitel a problémový žák píše Auger a Boucharlat (2005, s. 63) dle mého názoru krásnou větu: *„Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí tímto chováním ohroženi, a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou.“* Pokud má žák problematický vztah s učitelem, často se stává, že pak má i rodič problém přijmout

učitelův názor či výtku. Stojí na straně svého dítěte a není ochoten spolupracovat se školou a přijmout názor či strategii řešení navrhované ze strany pedagogů. V těchto situacích je velmi důležité, aby si učitel zachoval nadhled a celou situaci řešil s trpělivostí.

1.4 Komunikace učitel, rodič

Komunikace ovlivňuje vztahy mezi lidmi. Vést pozitivní a úspěšný rozhovor o nepříjemných věcech, které vyžadují řešení a týkají se milovaného dítěte, vyžaduje specifické dovednosti. Pojem „komunikace“ si představujeme nejen rozhovor mezi aktéry, ale i komunikaci neverbální. Definovat ji je obtížné, proto užíjme pro tento pojem vyhranění Herolda Lasswella: „kdo říká, co jakým kanálem ke komu s jakým účinkem“ (Juříčková, 2008, s. 9). V každé situaci se nějak chováme i tím komunikujeme. Nelze se nechovat, tudíž nekomunikovat. Komunikace mezi učitelem a rodičem je specifická. Pedagogičtí pracovníci by měli podstupovat kurz, jak vést účinnou komunikaci s rodičem. Komunikační děj lze rozdělit do několika složek:

- Sdělujeme obsah
- Vyjadřujeme svůj postoj k obsahu
- Vyjadřujeme vztah ke komunikačnímu partnerovi
- Dáváme najevo emoce, ukazujeme, jak jsme schopni komunikovat
- Vyjadřujeme představu o budoucí komunikaci (Vybíral, 2000, s. 45).

Hovořit s rodičem lze dvojím způsobem. Je možné vést suportivní (naslouchající) nebo defenzivní (odtažitou) komunikaci. Při suportivním stylu se učitel snaží naslouchat, být empatický. Hovor vede jako by s rodičem soucítí a byl jeho přítel. Naopak defenzivní komunikování je neosobní a odtažitý rozhovor, kde se nesnažíme druhému porozumět. Učitel či rodič často uvádí absurdní argumenty a vlastně nemá zájem o dialog. Většinou se tak děje proto, že jeden nebo oba z komunikátorů nejsou ochotni sledovat myšlenky toho druhého (Čapek, 2013, s. 127). Je velký rozdíl, zda mezi sebou komunikuje učitel a rodič, jehož dítě daného učitele chválí a má k němu kladný vztah. Nebo učitel, který se snaží rozvíjet spolupráci s rodiči, zve je do školy a snaží se o dobré vztahy. Komunikace pak probíhá snadněji k oboustranné spokojenosti (Čapek, 2013, s. 127). I v dnešní době se setkáváme s faktem, že pedagogický personál nemá odbornou dovednost, jak správně jednat a komunikovat s rodičem. Někteří učitelé stylizují rodiče do role dítěte. Dochází k poučování a radám. Rodič pak má pocit,

že není dostatečně respektován, že je zván „na kobereček“ či k výslechu (Čapek, 2013, s. 128). Nejsmutnější na daném faktu je, že pokud mezi rodičem a učitelem komunikace vázne nebo probíhá suportivním stylem, tak následky si ponese dítě daného rodiče, žák dané školy. Učitel, kterému záleží na navázání dobrého vztahu s rodičem, by se měl při rozhovorech vyvarovat:

- Používat terminologii, které rodič nemusí rozumět.
- Přiřazovat charakteristiky na základě vlastních zkušeností.
- Zkreslení, které vzniká rozdílným pochopením kontextu.
- Učitel setrvává v roli toho chytrého a neomylného, rodič je jen rodičem zlobivého a hloupého žáka.
- Nedostatek času, nedostatek trpělivosti a s tím spojená gesta (otvírání notesu, tůkání tužkou). Rodič pak má pocit, že není vyslechnut a nikdo se mu doopravdy nevěnuje.
- Odvádění tématu, které zabraňuje vyřešení věci.
- Zkreslení modalitou: každý přikládá sdělení jinou váhu. Např. učitelovi se nelíbí, jak žák chodí do školy oblečen, ale rodič to nepokládá za důležité.
- Projektivní identifikace: aktéři si místo vysvětlení odkývají své pravdy, i když na věc mají jiný názor (Čapek, 2013, s. 134).

Rozhovory také bývají ovlivněna atribučními chybami. Děje se tak v případech, kdy učitel jedná s rodičem na základě prvního dojmu. Je to tak zvaný Haló efekt. Rodič se například dostaví na schůzku s pedagogem v nevhodném oblečení a ten si jej ihned zařadí do nějaké společenské vrstvy, a tak s ním nadále jedná. Dalším nedostatkem je stereotypizace, kdy učitel podléhá obvyklým soudům a tvrzením. Může například soudit, že sociálně nepřízpůsobivý rodič se patřičně nebude podílet na domácí přípravě dítěte, což nemusí být pravdou. Pokud kolega učitel sdělí, že s určitým rodičem se nelze domluvit, pak pedagog tento názor přejímá a na schůzku už jde s předsudkem, že ani on se s rodičem nedomluví. Figura v pozadí způsobuje, že rozhovor neprobíhá optimálně. Rodič se nemusí cítit dobře, když je rozhovoru přítomen ještě někdo jiný (Juříčková, 2008, s. 54-58). Při komunikaci může také vzniknout přenos. Rodič může evokovat dojem hodné staré a moudré babičky či čarodějnice a druhý aktér se nechá tímto přenosem archetypu ovlivnit (Čapek, 2013, s. 136).

Mnoho komplikací při rozhovorech způsobuje fakt, že učitel ani rodič nepatří mezi dobré komunikátory. Chybí slovní zásoba, v projevu je znát nervozita a podrážděnost, neumí se výstižně vyjádřit. Na těchto všech nedostatcích se dá pracovat.

Komplikace a chyby v komunikaci se mohou vyskytnout, i když spolu budou komunikovat dva rozumní lidé, kteří chtějí nalézt kompromis a daný problém vyřešit. Každý člověk má důvěru ve vlastní schopnosti a má snahu dělat se v očích druhého člověka lepším. Pokud se sejde v rozhovoru učitel, který si o sobě myslí, že je respektován a oblíben s rodičem, který si zakládá na tom, co všechno své dítě naučil a jak je jeho dítě poslušné – může se stát, že vinu za nastalý problém přehazují jeden na druhého. Učitel si myslí, že za selhání žáka může rodič. Rodič je zase názoru, že na vině je škola, která patřičně dítě nevede. Při střetu takového rodiče a učitele pak dochází k poškození sebepojetí obou účastníků. Místo spolupráce se rozvíjí negativní pocity, které nabourávají vzájemný vztah (Čapek, 2013, s. 136). Za vůbec nevhodné se považují chyby v komunikaci, která je vedena před třetí osobou. Závažnost chyb je o to větší. Chyby v komunikaci vyššího řádu můžeme označit:

- Diskvalifikaci mlčením – učitel dává najevo, že naše argumenty nestojí za odpověď
- Vyhnutí se – pedagog se chová jako by nás neslyšel a hovoří o něčem jiném
- Diskvalifikace nepřímá – na naši otázku se učitel obrací na našeho kolegu a nereaguje
- Zevšeobecnění – pedagog pak pronáší věty typu „To není nic nového“.
- Tangencializace – pedagog převádí téma na jiné nepodstatné záležitosti (Vybíral, 2008, s. 59).

Učitel by si měl uvědomit, že pro komunikaci s rodičem je také absolutně nevhodná asertivita, ta neprospívá k budování přátelských vztahů s rodinou. Učitelé si mnohdy neuvědomují, že se nepotřebují prosazovat, ale potřebují navázat úspěšnou komunikaci a tím i vztah s rodičem.

Pro komunikaci s rodičem by měl pedagogický personál respektovat zásady: rodič nám musí rozumět, musíme volit krátké věty a ujišťovat se, zda rodič chápe. Nelhat a nevymlouvat se, skrývat přehnané emoce. Rodičům ponecháváme prostor, aby mohli v klidu odpovídat, pedagog by měl zodpovědět všechny otázky (Vybíral, 2008, s. 8).

Pokud je rodič předvolán do školy, nemusí být tato návštěva vždy příjemná. Existují 4 fáze úspěšného rozhovoru s rodičem při řešení problému:

- Dávat přednost popisu před hodnocením – každý rodič by uvítal neutrální postoj učitele. Hodnotící soudy nejsou vhodné.
- Dítě „necejchovat“ – hovoří-li se o problémech dítěte, je třeba navrhnout jak to změnit, používat operační slovník.
- Pedagog by měl svá tvrzení podkládat důkazy a argumentovat – osvětlit příčiny. Toto dává rodiči možnost vstoupit do rozhovoru.
- Nezamlčovat skutečnosti, nezamlčovat žádná fakta (Čapek, 2013, s. 144).

Vhodné náměty pro komunikaci uvádí i Rampouchová v Rádci učitele. Rodič s problémem by neměl být ignorován. V žádném případě by pedagog neměl nic zlehčovat. Rodič potřebuje vyslechnout, pedagog by neměl přerušovat řeč, alespoň tak získá čas na rozvážení své reakce. Rodič nepřichází proto, aby byl poučován, obviňován nebo slovně napadán. Učitel by měl uvádět pouze své postřehy a své názory. Vyvarovat se formulace: „Všichni učitelé si na něj stěžují.“ (Rampouchová, 2000, s. 9).

Časová posloupnost rozhovoru by měla vypadat takto:

- Privítání – učitel by měl vzbudit v rodiči dojem, že ho rád vidí. Začátek rozhovoru je velmi důležitý, pedagog by mohl nabídnout kávu, čaj.
- Někteří rodiče se ve škole necítí příjemně, protože očekávají problémy. Pedagog by měl mít na paměti, že i problémového žáka je třeba před rodiči chválit a zdůraznit jeho pozitiva. Rodič tím získá dojem, že učitel má k žákovi dobrý vztah, chce pro něj to nejlepší. Rodič tak získá dojem, že on a pedagog jsou spojenci a ne nepřátelé.
- Sdělení – v tento okamžik sděluje pedagog nepříjemné zprávy. Vhodný je racionální a věcný způsob vyjadřování. Rodič očekává vysvětlení a porozumění.
- Dopadové polštářky – pedagog dává najevo, že existují východiska. Rodič si musí uvědomit, že nejdůležitější je spojit své síly a vytknout si společné cíle. Pedagog by v této fázi měl být empatický a ohleduplný. Rodič z celého rozhovoru musí vycítit vstřícný přístup. Komunikace by neměla končit do ztracena, z rozhovoru by měl vyplynout společný postup a důvěra ve spolupráci (Čapek, 2013, s. 145).

2 Rodina

Rodina, škola a žák jsou vrcholy modelu vzdělávání (Janiš, Kraus, Vacek, 2010, s. 103). Rodina a škola jsou dvě instituce, které zásadně ovlivňují vývoj dítěte. Liší se od sebe ve svých požadavcích, očekáváních, ve svých přáních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem. Mají ale společný cíl – zajistit optimální vývoj u dětí (Rabušnicová, 2004).

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou v životě jedince. Je to skupina neformální. Převažují zde kontakty důvěrné a bezprostřední. Rodina společně plánuje budoucnost, cíle, má společné zájmy a mezi členy panuje pomoc a spolupráce. Vytváří si svoji vlastní atmosféru a hodnotovou orientaci (Celá, 2006, s. 15).

Mezi základní funkce rodiny patří ekonomická, biologická funkce. Regenerace tělesných a duševních sil, emocionální a ochrannou funkci a výchovně stabilizační. Rodina svou funkci jako úkoly plní vůči svým příslušníkům i ve vztahu směrem ke společnosti (Střelec, 2005, s. 110).

2.1 Rodič

Rodič má svá práva a povinnosti. Dítě, které miluje, provází od narození až do dospělosti. Se vstupem do školní lavice nastává změna. Dítě je hodnoceno známkami, integruje se do prostředí soutěživosti a rivality. Rodič nechce činit svými názory a postoji dítěti ve škole problémy a tak se mnohdy sám situuje do role žáčka, aby se jeho postoje nebo chování negativně neodrazilo na hodnocení dítěte (Kolínský, Voráč, 2000, s. 3-4).

Rodiči většinou není jasné, jak by mohl být aktivní. Škola je k aktivitě nenabádá, protože sama ani mnohdy netuší, jak toho dosáhnout. Mezi faktory, které ovlivňují rodiče se pravidelně dostavit do školy, spolupracovat a rozvíjet partnerské vztahy patří:

- Pracovní doba a nedostatek času. Rodič bývá plně pracovně vytížen. Pokud škola nevyjde vstříc, bývá často problém i návštěva třídní schůzky.
- Od aktivity odrazuje i pocit, že někteří rodiče, kteří spolupracují, ti jsou privilegováni a jejich dobré vztahy se školou jsou přínosné i pro jejich děti.
- Při řešení konfliktu se dostavuje do školy většinou otec, aby vzbudil pocit větší autority oproti učitelce.
- Aktivita rodičů se menší s postupem žáka do vyššího ročníku.

- Pracovní nasazení učitele může negativně ovlivnit vztah k rodičům dětí.
- Neschopnost a nepřípravenost učitele vést účinnou komunikaci s rodičem.
- U většiny rodičů se lze setkat s názorem, že návštěva třídní schůzky postačuje a dál se nechtějí angažovat. Nemají čas ani jiné zdroje (Čapek, 20013, s. 21).

Do rozvoje vztahů mezi školou a rodičem se promítají vedle výše uvedených aspektů negativní nebo pozitivní zkušenosti rodičů. Učitel může mít obavy z familiárního chování rodiče, tudíž udržuje odstup. Každý rodič má také rozdílnou představu, kam se vzdělávání jeho dítěte má ubírat. Rozdíly nám ukazuje typologie rozdělená do čtyř kategorií:

- Typ A – rodič požaduje všeobecný rozvoj osobnosti dítěte, nevyžaduje kázeň. Tento rodič si přeje, aby se jeho dítě orientovalo v zákonech, ovládalo umění komunikace. Sem připadá 18% rodičů.
- Typ B – rodič vyžaduje, aby se škola podílela na budování sebedůvěry a samostatnosti dítěte. Rodič nechce poslušné dítě, které se vším souhlasí. Je to cca 50% rodičů.
- Typ C – rodič poukazuje na nedostatek školy v mravní výchově. Chce mít vzorné a poslušné, zdvořilé dítě, ze kterého vyroste dobrý občan. Těchto rodičů je 22%.
- Typ D – rodič je velmi kritický, poukazuje na nedostatečnost školního vzdělávání ve všech směrech. Sem spadá asi 10% rodičů (Čapek, 2013, s. 22).

Z této typologie vyplývá, že neexistuje univerzální rodič. Každý má svá přání a požadavky na výchovně vzdělávací proces svého dítěte. Toto by škola měla registrovat a v návaznosti na tento fakt by měla realizovat a volit široké vzdělávací cíle. Čapek ve své knize „Učitel a rodič“ píše o rozdílu mezi přání a očekávání rodičů (2013, s. 22):

- a) rovné zacházení s dětmi, aby neměly pocit nespravedlnosti,
- b) pomoc a vstřícnost učitele,
- c) aby bylo podporováno vzdělávání jejich dítěte,
- d) individuální přístup k dítěti,
- e) odpovědné a spravedlivé hodnocení dítěte,

- f) kladou důraz na profesní schopnosti učitel a jeho vyrovnanou emoční stránku,
- g) formu neformální spolupráce a vřídnu komunikaci (Čapek, 2013, s. 22).

Rodič dříve požíval bezvýhradního práva rozhodovat o výchově dítěte. V současné době rodiče mají právo rozhodovat o umístění dítěte na školu, o přechodu na jinou školu, ale do hry vstupují psychologové, pedagogové, jejichž doménou se stává právo vyjadřovat se ke vzdělávání a výchově dítěte. Rodič tak pociťuje stále větší zodpovědnost za učební výsledky dítěte obzvlášť v případech, kdy se problémy výchovy s dítětem řeší u specialistů a odborníků (Čapek, 2013, s. 23). Z vlastní zkušenosti mohu napsat, že jako rodič bych ráda přenechala vzdělávání dítěte na škole a měla dobrý pocit, že je učí nezaujatý odborník. Mívala jsem pocit, že škola na mě klade vysoké požadavky ve směru domácího doučování. Na otázky jak se mělo dítě ve škole, co se naučilo a jak úspěšný mělo den, nezbyval kolikrát ani čas. Mnoho rodičů do noci své děti doma doučuje, nechtějí být označováni učitelem jako ti, kteří nemají o dítě zájem a správně jej nevedou.

2.2 Komunikace rodina a škola

Výkon pedagogické profese často znesnadňuje mnoho aspektů. Bývají to například rodiče, kteří by měli být učitelovi nejlepší rádci a pomocníci. Ti naopak mnohdy jednájí v rozporu s úsilím pedagoga a vztah rodina a škola se stává problematický. Spolupráce a vzájemná komunikace mezi rodinou a školou je velmi důležitá, přináší prospěch oběma stranám. Vztah rodina škola se v posledních letech vyvíjí a směřuje k liberálnímu přístupu jednání. Na to nemusí být rodič připraven a je na pedagogovi, aby vytyčil hranice diskuze. Rodiče by měli mít na paměti, že škola je služba. Neznamená to ale, že učitel jim musí ve všem vyhovět, nechat se od rodiče úkolovat a souhlasit se všemi jeho požadavky. Pedagog nemusí být rodičům automaticky vždy k dispozici. Rodič by měl respektovat pracovní vytížení učitele. Stejně tak učitel, pokud si volá rodiče do školy, by měl brát v potaz pracovní dobu rodiče. Je vhodné dohodnout si předem čas schůzky. Při řešení běžných záležitostí se může využít elektronické pošty či telefonu. Tento způsob komunikace mnohým rodičům vyhovuje více než osobní setkání (Feřtek, 2011, s. 103).

Komunikace mezi rodičem a pedagogem by měla probíhat co nejpřímější cestou. Není vhodné, aby rodič vzkazoval po svém dítěti zprávu učiteli a naopak. Dochází ke zkreslování informací a z tohoto plynou nedorozumění. V mých školních letech se styk rodiny a školy většinou omezoval na třídní schůzky, povinnou schůzku rodiče a

pedagoga při řešení výchovně vzdělávacích problémů žáka či vánoční besídku. Rodič měl obvykle učitele v úctě nebo svůj nesouhlas s chováním a jednáním učitele nedával najevo. Před svým dítětem se vyjadřoval o pedagogovi s respektem a s navrhovanými řešeními situací povinně či nepovinně souhlasil. Dnešní školství usiluje o co nejotevřenější vztah s rodinou a nabízí širokou paletu akcí, která by mohla a měla zaujmout rodiče a příznivce školy a pomohla tak navázat méně formální vztahy (Feřtek, 2011, s. 102). Jsou to například táboráky na začátku či konci školního roku, čtenářské kluby, kam mohou s dětmi docházet i rodiče, besídky pořádané k různým ročním obdobím. K rozvoji lepší informovanosti slouží mimo třídních schůzek a konzultací také webové stránky, školní časopisy, kluby rodičů. Mění se i organizace třídních schůzek, což jako rodič velmi oceňuji. Pokud máme doma dítě, které má problémy s učením nebo chováním není nám příjemné, že se neúspěchy, nedostatky v chování či rodinná situace komentuje před ostatními rodiči. Proto mnozí rodiče využívají možnosti sjednat si individuální schůzku s třídním učitelem. Většinou jsou ale třídní schůzky organizovány tak, že rodič dostane informace jen o prospěchu svého dítěte. Skupinové informování je dnes nepřipustné (Feřtek, 2011, s. 101).

Pedagog dnes upouští ze své nadřazené pozice. Poučování a autoritativní výroky vedou k negativním emocím. Oboustranný rovnocenný rozhovor vede k upevnění vztahů. Rodič je ten, který zná své dítě nejlépe. Během rozhovorů s rodičem by se měl pedagog snažit o dítěti něco dozvědět. Zjistit odlišnosti chování žáka doma a ve škole, vyptat se na zkušenosti rodiče a vše následně využít při své práci aby se například zlepšil vztah mezi ním a žákem. Rodič by při rozhovoru neměl mít pocit ponížení, nebo že je někdo zkouší (Feřtek, 2011, s. 100). Rodiče i učitelé by měli dodržovat při komunikaci nepsaná pravidla. Rodiče by neměli před svým dítětem pedagoga pomlouvat, kritizovat jeho názory, chování či rozhodnutí. Naopak učitel by se měl vyvarovat pronášení a soudů nad rodinnou situací či nad chováním rodiče před žáky. Rodič není odborník a většinou nebývá školen žádnou formou, jak vést prospěšný dialog. Je tedy na škole, aby se snažila udělat první vstřícný krok k navázání nebo zlepšení vztahů mezi školou a rodinou. Rodiče by si měli naopak uvědomit, že pokud nebudou projevoval zájem a aktivitu, nic se ve školství nezmění. Ke změně je zapotřebí aktivní veřejnosti (Feřtek, 2011, s. 100). Pro oba partnery v diskuzi platí, že by případnou kritiku neměli brát osobně. Cílem snažení je vést neagresivní dialog, snažit se najít východiska. Pro profesi pedagoga je někdy nutné si tuto dovednost nacvičit,

účastnit se zvláštních kurzů, protože všichni rodiče nejsou bezkonfliktní. Cílem je naučit se respektovat a být respektován (Feřtek, 2011, s. 79).

Možná se zamýšlíme, proč je spolupráce a zdárná komunikace mezi rodinou a školou tak prospěšná. S ohledem na dítě je dle mého názoru zdárná komunikace a dobrý vztah se školou i záruka lepšího vztahu dítěte ke škole, zvýší se tím jeho motivovanost, docházka. Je to aspekt, který může škole zajistit v dnešní době, kdy dětí ubývá, nové žáky a tím i více finanční podpory od zřizovatele. Vyhneme se tak například situacím, že se naše základní škola na vesnici zruší a dítě je nuceno dojíždět do základní školy do města.

2.3 Význam spolupráce – vztahy mezi školou a rodinou

Přátelská komunikace a na její bázi rozvíjená spolupráce mezi školou a rodinou vede k úspěšnějšímu výchovně vzdělávacímu procesu. Je to také důležitý předpoklad pozitivních vztahů mezi rodičem a pedagogem. Bez komunikace nevzniká spolupráce ani kladný vztah rodiče ke škole a naopak. Spolupráce přináší oboustranné výhody. Jednou z nich je propagace školy při získávání nových žáků. Školy většinou deklarují, že chtějí, aby s nimi rodiče spolupracovali. Většinou tomu tak není. Škola po rodičích vyžaduje:

- Komunikace škola – rodič
- Plnění rodičovských povinností
- Spolupráce rodičů při domácí přípravě
- Spolupráce rodičů do rozhodování o záležitostech školy
- Zapojení do školní komunity
- Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činností školy (Čapek, 2013, s. 13).

Tradiční model vztahů mezi školou a rodinou, můžeme charakterizovat v bodech: separace, selektivnost, úkolování, formálnost.

- Separace – rodina a škola mají odlišné role ve výchově dětí. Přímé kontakty mezi nimi se odehrávají jen v předepsané době, většinou mají negativní důvod. Komunikace je většinou jednostranná a to od učitele k rodičům.
- Selektivnost – učitel vyzívá rodiče k aktivitě, pokud škola usoudí, že je to potřebné.

- Úkolování – nejčastější komunikační forma. Škola formuluje požadavky a doporučení, problém spočívá v tom, že rodině někdy chybí možnosti, aby mohla tento požadavek splnit. Učitel přesouvá řešení potíží na rodiče a sám vystupuje jako expert na školní prostředí.
- Formálnost – tradiční vztah rodič – učitel. Školy sice zvyšují počet možností setkávání s rodinou žáka, ale rodič stále setrvává v pasivitě (Čapek, 2013, s. 14).

Často se píše o klientském a partnerském přístupu nebo o tom, že rodič má pozici mezi dvěma póly. Rodič je vnímán jako klient či zákazník, na jehož přání a potřeby by měla škola brát zřetel. Spolupráce s rodinou se pak měří podle toho, jak jsou uspokojovány přání rodičů. Naopak může být rodič vnímán jako partner. Zde vzniká rovnocenný vztah mezi školou a rodinou, stejná odpovědnost za vzdělání dítěte. Můžeme zde uvést motto: „Ve dvou se to lépe táhne“. Spolupráce s rodinou se pak měří podle intenzity vztahu mezi rodinou a školou, také se sleduje, jako měrou se rodič podílí na školním životě. Pokud je rodič v roli zákazníka očekává, že škola mu automaticky podá informace, aniž by se musel dotazovat (Šedřová, Čiháček in Rabušicová, 2004, s. 78).

Rodiče jsou plátcí daní a odvádějí také daně na školu a ta by měla být rodičům odpovědná za svou práci – výsledky. Klientský model vztahů předpokládá, že pokud je se školou spokojen dítě v ní ponechá, pokud se jim nelíbí, mají možnost přecházení dítěte na jinou školu. V dnešní době se vede válka o žáky a školy tak chtějí, aby jejich obraz na veřejnosti byl co nejlepší. Dá se říci, že školy jsou aktivní v tradičních oblastech, málo kdy vymýšlejí nové aktivity a neusilují o větší otevřenost k rodičům, např. vysvětlit co se uvnitř škol děje, proč a jak se to děje (Rabušicová, 2003, s. 107).

Pokud se týká vzdělávání žáka, měla by škola jednat s rodičem jako s partnerem. Zároveň si musí uvědomit, že rodič je jejím klientem, je povinna mu odvádět službu. Zvýše uvedených důvodů je tedy cílem školy vytvořit školní komunitu, která by se skládala z učitelů, žáků, vedení školy, školního personálu a rodičů (Čapek, 2013, s. 15).

Rodič se často táže, proč mám se školou spolupracovat? Pokusím se zde uvést, alespoň pár aspektů, které zvou ke spolupráci: právo, rovnost, reciprocita, posilování.

- Právo – rodič nese zásadní odpovědnost za výchovu a rozvoj svého dítěte. Z tohoto vyplývá, že má právo na veškeré informace o svém dítěti, může se rozhodnout, jakou školu bude dítě navštěvovat.

- Rovnost – rodič je partner učitele, měli by si předávat zkušenosti
- Reciprocita – každý nese odpovědnost za své rozhodnutí, ze vzájemného vztahu by měl plynout prospěch pro zúčastněné strany.
- Posilování – rodiče mají možnost se seznamovat s novými věcmi a zapojit se do vzdělávání svých dětí (Čapek, 2013, s. 16).

Učitel a rodič by spolu neměli vést válku, ale navázat vzájemnou spolupráci. Je známo, že pokud se rodič aktivně podílí na akcích pořádaných školou a spolupracuje s pedagogem, může přispět k úspěšnějšímu výchovně vzdělávacímu procesu. Žádnému rodiči se nechce spolupracovat s pedagogem, který zaujímá samé negativní postoje a nesdělí nám žádnou pozitivní zprávu. Mnohdy učitel působí, že na vzdělání dítěte nemá zájem. Z mnoha šetření vyplívá, že pokud rodina a škola pravidelně spolupracuje, je žák ve škole spokojenější, dosahuje lepších školních výsledků a chodí do školy s radostí. Pokud rodič a škola najdou společný cíl, předávají si vzájemně informace co se doma i v rodině děje pak se mohou rozvíjet vzájemně dobré vztahy a v návaznosti na ně pozitivní školní klima (Čapek, 2013, s. 16).

Rodič by měl mít v učiteli důvěru a jistotu, že jim pedagogický pracovní pomůže, kde oni sami si pomoci neumí. Pro pozitivní školní socializaci se uvádí tři faktory:

- Vzdělání
- Vůle a ochota pomáhat svému dítěti, snaha o komunikaci se školou.
- Mají pro výše uvedené patřičné dovednosti.

Velmi důležité je aby rodič byl schopen vytvořit takové podmínky, při kterých se mu bude lépe studovat. Mnoho z rodičů neví jak pomáhat dětem s domácí přípravou ani si nejsou jistí svým vztahem ke škole. Často mívají pocit, že obtěžují. Také mají nedostatek informací, co vlastně škola po nich požaduje (Štěch, 2000, s. 9-10).

Každý učitel by uvítal ve své třídě inteligentní a snaživé žáky. Velmi důležité je mít taky spolupracující rodiče těchto žáků. Učitel by se měl snažit spolupracovat s rodiči v několika směrech:

- Poskytnout prostor pro vztah a spolupráci
- Usilovat o navázání a zlepšení komunikace
- Snažit se vhodným způsobem získávat informace od rodičů a zároveň správným způsobem informace poskytovat

- Snažit se s rodičem o přátelský a nezaujatý vztah, a tím rodiče směřovat aby předávali svým dětem pozitivní vzdělávací návyky a měli pozitivní vztah ke škole
- Snažit se aby rodiče a škola byli jeden tým a navzájem se podporovali (Čapek, 2013, s. 18).

Obecně lze říci, že vztah s rodičem je ukazatelem kvality práce učitelů školy. Důležitou roli zde hraje i žák. Pokud rodič vidí, že jeho dítě chodí domů s pozitivní náladou, jak nadšeně vypráví, co se během dne událo a co zajímavého se za celý den naučil, má z toho sám pozitivní pohled na školu a učitele. Pak komunikace mezi školou a rodinou je velmi dobrá, nevznikají nesváry, ani žádné soupeření mezi školou a rodinou. Rodič doma mluví o pedagogovi s úctou a jeho rozhodnutí schvaluje a podporuje. A naopak – žák se vrací ze školy unuděn, vypráví samá negativa o tom, že si na něj učitelka zasedla a má na něj neustálé připomínky a nesmyslně vysoké požadavky, v žákovské knížce jsou jen špatné známky a poznámky, pak rodič zaujme názor a podezření, že to pedagog s jeho dítětem nemyslí dobře. Komunikace mezi školou a rodinou vázne, strany se navzájem osočují a o spolupráci není zájem (Čapek, 2013, s. 18). Požadavky takového pedagoga rodič nepodpoří, nároky na dítě se mu zdají být přemrštěné a o pedagogovi se vyjadřuje mnohdy i neuctivě. Spolupráce tedy má velká pozitiva pro školu – rodič spolupracuje, komunikuje a uznává přístupy a komunikační styl učitele, pro rodiče – mají pocit, že jejich dítě je v dobrých rukách, pro dítě – do školy chodí s radostí a bez stresu, ochotněji plní zadané úkoly a požadavky pedagogů. Tím se u něj ovlivňuje chování a snaha učit se. Pro získání rodičů ke spolupráci a k vytvoření dobrého vztahu se pedagogovi doporučuje:

- Profesionalita – učitel by měl být nejen odborníkem na svůj předmět, ale měl by ovládat i předávat poznatky vhodnou moderní formou. Dítě chválit a motivovat. Dítě se pak snaží a svoji aktivitu a pozitivitu přenáší na rodiče. Učitel by měl rodiče seznámit s možnostmi jejich podílení se na vyučování, objasní jim jejich povinnosti i práva.
- Komunikace s rodičem – učitel by měl mít dovednost předávat informace o učebních výsledcích či chování rodiči vhodnou formou. Negativa pronesená s optimismem lepších zítřků se každému lépe nesou. Pokud dítě neprospívá, je vhodné rodiči ukázat jeho školní výtvary, ukázkou případného vylepšení.

- Pozitivita a optimismus – pedagog by měl komunikovat s optimismem a ukázat, že mu na žákovi záleží, myslí to s ním a jeho vzděláváním dobře, má k němu kladný vztah. Někdy je třeba ze strany učitele, aby zaujal méně formální přístup k rodiči. Tomu to pomůže svěřit se a lépe se rozhovořit o problémech s kterými se rodiče potýkají v domácím prostředí. Pedagog pak lépe pochopí příčiny nezdarů žáka a může i konkrétně naznačit cesty řešení.
- Vstřícnost – arogantnost a odměřenost vztahům nikdy neprospívá. Učitel je osoba, které jde o spolupráci s rodičem a o to, vštěpit základy vzdělání do dětských hlaviček. Proto by měl vystupovat klidně, nabízet pomoc při řešení problémů a ukázat dobrou vůli, empatické pochopení (Čapek, 2013, s. 19).

3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

I v dnešní době se setkáváme mezi pedagogy s názorem, že všichni žáci by se mohli učit lépe, kdyby se více snažili. Myslí si to i někteří rodiče, kteří odmítají přijmout fakt, že jejich dítě nemá vrozené dispozice k tomu, aby podávalo lepší školní výkon. Žák pak bývá neúměrně stresován. Dochází k rozkolu názorů a vztahů mezi školou a rodinou i žákem. Do této skupiny spadají žáci:

- Se zdravotním postižením: mentální, autismus, tělesné, zrakové či sluchové, specifické poruchy učení nebo chování.
- Se zdravotním znevýhodněním: dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení, se zdravotními potížemi, které vedou k poruchám učení a chování.
- Se sociálním znevýhodněním: děti ohrožené sociálně patologickými jevy, z rodin s nízkým kulturně sociálním postavením, děti s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, azylanti. Patří sem i mimořádně nadaní žáci (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 29).

3.1 Žák se zdravotním znevýhodněním

Ve své práci blíže specifikuji žáky se zdravotním znevýhodněním. Jsou nejpočetnější skupinou, s níž se setkáváme v hlavním vzdělávacím proudu. Obzvlášť u této skupiny žáků je velmi důležitá spolupráce mezi školou a rodinou, která je odvislá od vztahů, které mezi sebou aktéři dokáží navázat. Zde můžeme zařadit žáky s potížemi se čtením (dyslexie), s pravopisem (dysortografie) a s potížemi s matematikou (dyskalkulie), která je dle výzkumů nejméně častou poruchou. Řadí se sem i žáci s lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování. Tyto potíže při výchovně vzdělávacím procesu u většiny žáků provází nesoustředěnost, hyperaktivitou, zvýšenou impulzivitou na vnější podněty (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 29). Předpoklad a zároveň podmínka úspěchu výchovně vzdělávacího procesu u těchto žáků je speciálně pedagogická diagnostika. Ta má za cíl zjistit komplexní informace o vychovatelnosti a vzdělavatelnosti jedince, registrovat poruchy nervové soustavy a poruchy učení a to vše komplexně. Od diagnostiky se odvíjí výukový pohled na jedince (Pipeková, 1998, s. 33). Plně se zapojit a spolupracovat by měli rodiče dítěte a všichni, kteří dítě znají. Eliminují se tak chyby v diagnostice. Při určování speciálních potřeb žáka se je třeba zaměřit na žáka, na výukový program, potenciální vývoj a na organizaci učebního prostředí (Hájková, Strnadová, 2010, s. 154). Program vzdělávání

těchto žáků se neliší od obsahu vzdělávání žáků bez potíží. Je zde třeba velké spolupráce mezi rodinou, školou a žákem. Rodina by měla se školou spolupracovat pravidelně, vyměňovat si s učitelem zkušenosti. Pedagog by měl brát na zřetel poruchy žáka, respektovat jeho individuální tempo. Je vhodné, aby žák byl zařazen do třídy, kde je menší počet dětí a to z důvodu potřeby individuálního přístupu ze strany pedagoga (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 29). Rodič i škola by měli úzce spolupracovat s Psychologicko-pedagogickou poradnou a se Speciálním pedagogickým centrem.

Na většině základních škol je stále častěji slyšet termín žák s poruchou učení a chování. Poruchu chování lze definovat jako odchylku chování od normy. Projevuje se vzdorovitým až agresivním chováním, dyssociálními reakcemi na podněty. Toto chování mnohdy má souvislost s psychosociálním prostředím, kde dítě vyrůstá. Souvisí s ním i neuspořádané vztahy v rodině či selhání ve škole. Etopedie se zabývá pedagogikou spojenou s nápravami poruch. Při diagnostikování by se měl brát na zřetel vývojový stupeň dítěte. Příčiny poruch chování ovlivňuje mnoho faktorů. Jako příklad uvádím konflikty a neuspořádané vztahy v rodině, špatný zdravotní stav, specifické vývojové poruchy učení (<http://www.unium.cz/materialy/zcu/fpe/>).

Žák, který má diagnostikované problémové chování, mívá opakovaně potíže, aby naplnil očekávání učitele svým učením výkonem. Neuspokojivé bývá i jeho chování. Tím dokáže narušit klima ve třídě a ztěžuje práci pedagogovi. Pedagog by jej neměl ale ve třídě izolovat, trend býval posazovat takovéto žáky do posledních či prvních lavic. Vhodnější je adekvátní povzbuzování, zasloužená pochvala, individuální motivace. Při práci je třeba takového žáka často kontrolovat a učební látku názorně vysvětlit. Pevné vedení a dohled spolu s porozuměním je základ předpokladu dobrého vztahu žák a učitel. V mnohých třídách bývá zřízeno místo k odpočinku například koberec v jedné části třídy, kam si děti o přestávce mohou jít odpočinout. Toto místo bývá využíváno i k výuce látky, která nevyžaduje sezení v lavici: individuální četba, samostudium. Učitel žáka s problémovým chováním by měl informovat rodiče o změnách, domlouvat se s nimi na následném postupu výuky a spolu s nimi odhalovat příčiny chování a snažit se o redukci potíží (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 30). Bez vstřícné komunikace mezi rodičem a pedagogem, lidského přístupu a pochopení nebývají vztahy mezi školou a rodinou pozitivní. Oba aktéři mohou využít služeb poradenských center, výchovného poradce, školního psychologa s cílem ulehčit žákovi proces vzdělávání a zlepšit oboustrannou komunikaci a spolupráci.

3.2 Poradenská pracoviště

Podpůrným systémem školské soustavy je pedagogicko - psychologické poradenství. Přispívá k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu ve škole i v rodinách. Poskytuje služby dětem, rodičům, učitelům a pedagogickým pracovníkům školy. Systém pedagogicko - psychologického poradenství tvoří psychologové a speciální pedagogové, výchovní poradci, pedagogicko - psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC), střediska výchovné péče a Institut pedagogicko psychologického poradenství (Vítková, 1998, s. 22). Lze také využít různých sociálních služeb. Dětem, které trpí různými poruchami, nabízejí sociální služby pomoc v různých formách. Jsou to pobyty v podobě prázdninových táborů, kurzů na zlepšení sociálních dovedností. Rodinu jsou také schopni kontaktovat s institucemi, které mohou výrazně zlepšit úroveň života rodiny i dítěte (Munden, Arcelus, 2008, s. 70).

V minulosti rozhodnutí jakou školu bude dítě navštěvovat, záleželo pouze na rodičích. Neexistovaly žádné speciální školy. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami se automaticky zařadilo do zvláštní školy. Dnes poradenská pracoviště rodině ochotně poskytnou potřebné informace a odborník určí, jaký postup je nejvhodnější. Rodič se pak může rozhodnout mezi inkluzivní školou nebo školou speciální. Při nástupu dítěte do školy je třeba, aby se vyvarovalo stresu a bylo připraveno na integraci do kolektivu svých vrstevníků. I při této činnosti jsou rodině nápomocny zkušení speciální pedagogové. Důležitá je spolupráce a vzájemné respektování názorů, společné dorozumění. Rodině i škole jsou nápomocny poradenská centra. Speciální pedagogické centrum - bývá zřizováno při speciální škole. Tato centra jsou specializována pro jednotlivé druhy postižení (tělesné, zrakové, řečové, mentální, kombinované). V těchto centrech obvykle pracuje psycholog, sociální pracovníce, logoped a speciální pedagog. Nejvíce speciálních center je zřizováno pro děti s mentálním postižením. Pedagogicko - psychologická poradna - zaměřuje se na vyšetřování v oblasti pedagogicko - psychologické, zajišťuje speciálně pedagogickou péči žákům s poruchami učení a chováním. Poradna bývá zřizována v okresních městech. Poradenská zařízení organizací zdravotně postižených - jejich pracovníci mají oproti školským zařízením výhodu. Je to znalost problémů daného postižení. Zaměřují se na jednotlivá postižení například sluchové nebo zrakové. Rodič, učitel a výše uvedená poradenská pracoviště mohou dítěti usnadnit integraci do školního prostředí a tím zlepšit účinek výchovně vzdělávacího procesu (Polechová, 2005, s. 19).

Při potížích výchovných či vzdělávacích, při nedorozumění mají aktéři možnost navštěvovat i poradenská pracoviště, která jsou zřizována přímo na základních školách. Zde působí výchovný poradce a náplň jeho práce je různorodá. Zajišťuje lepší kontakt a komunikaci mezi rodinou a školou. Spolupracuje s pedagogickými pracovníky, informuje se na chování a učební výsledky žáků a nabízí strategie přístupu. Zjišťuje příčiny chování žáků a stává se prostředníkem mezi školou a rodinou. Na školách také působí školní psycholog. Ten formou individuálních rozhovorů pomáhá dítěti ulehčit obtíže v jednotlivých vývojových obdobích. Svou radou může přispívat také ke zpracování nejasností v chápání sebe sama. Může být prospěšný při volbě budoucího povolání a to radou žáků samotnému nebo jeho rodičům (Auger, Boucharlat, 2005, s. 103).

Pedagogičtí pracovníci jsou spojeni s řadou odborníků. Setkávají se i na seminářích, kde si vyměňují pracovní zkušenosti. „*Týmová práce umožňuje učitelům pracovat ve skupině, odstranit izolovanost a spolu s ostatními nacházet řešení problémů, se kterými se u žáků setkávají. To předpokládá, že členové týmu se pro svou práci rozhodují dobrovolně a jsou pro ni motivováni.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 104).

3.3 Podpůrná asistenční služba u zdravotně znevýhodněného žáka

Důležitým meziklankem spolupráce a komunikace mezi rodičem a pedagogem bývá i asistent pedagoga či asistent osobní. Podpůrné asistenční služby se využívají u dětí se zdravotním znevýhodněním, se zdravotním postižením a u dětí sociálně znevýhodněných. Služba asistenta zvyšuje kvalitu vzdělávání u žáků, kteří jsou integrováni na základních školách i u žáků, kteří navštěvují školy speciální (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 8).

Asistenční služba má dva druhy pracovníků. Asistenta pedagoga a osobního asistenta. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy. Ředitel dané školy určuje jeho pracovní náplň, která je v souladu s pokyny školského poradenského zařízení. Hlavní činností asistenta je pomoc žákům udržet koncentraci při vyučování, při činnostech ve vyučovací hodině, nácvik chování přijatelného pro třídní klima. Je nápomocen učiteli a může se žákem probírat zadanou učební látku. Asistent by se dítěti měl individuálně věnovat, přihlídnout na jeho pracovní tempo (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 17). Druhý typ asistence je asistent osobní. Osobní asistent podporuje žáka při běžných činnostech během celého vyučovacího dne. Snaží se o rozvoj jeho samostatnosti. Osobní asistence

je většinou poskytována dětem, které mají sníženou soběstačnost. Poskytuje se ale také dětem s poruchami chování, aby neohrozily svou neuvážeností kolektiv nebo sama sebe. Pracovní náplň osobního asistenta zahrnuje pomoc při přesunech žáka ve školních prostorách, pomoc při hygieně, pomoc při převlékání na různé vyučovací hodiny například při tělesné výchově. Zahrnuje i doprovod do školy či ke školnímu autobusu. Při přestávkách by se měl asistent snažit usnadnit žákovi integraci s vrstevníky a vhodně ho motivovat. Osobní asistent se většinou stává dospělým přítelem žáka. Vede k sebedůvěře a pomáhá budovat jeho kladné sebepojetí. Je důležitým mezičlánkem v komunikaci mezi školou a rodinou. Snahou osobní asistence je také snaha zamezit sociálnímu vyloučení dětí. Osobní asistent by neměl činit dítě na sobě závislé. Spolupráce s rodinou bývá dlouhodobá, a proto se někdy stává, že dítě podlehne neúměrné fixaci. Asistent proto dodržuje a respektuje práva dětí a rodiny, řídí se etickým kodexem. Pomáhá dítěti i rodině rozvíjet sociální vztahy a komunikaci s okolím (Vrátko Třebíč. Dostupné z: <http://www.vratka.cz/osobni-asistence.html>).

4 Vztah žák a učitel z pohledu vývojové psychologie dítěte

Předpoklad pro nástup dítěte do školy je tak zvaná školní zralost. V psychologii je tento aspekt charakterizován jako soubor vlastností, které dítě činí schopným docházet do školy a vzdělávat se. Intelkt a znalosti a návyky dítěte jsou v této době rozvinuté na úrovni, která odpovídá očekávání pedagoga (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 160). Povinnou školní docházku dítě většinou zahajuje v šesti letech a do osmi let hovoříme o mladším školním věku. Postupně se dítě dostává přes střední školní věk od osmi do dvanácti let do pubertálního období, které je vymezeno od dvanácti do patnácti let (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119). V závislosti na věku a vývojové fázi se u dítěte mění vztah k učiteli, postoj ke škole. Mění se i jeho vztah k rodiči a autoritám. Vztah dítěte ovlivňuje i vztah rodiče k učiteli. Dle své zkušenosti uvádím, že rodič dítěte mladšího školního věku mívá jiná kritéria hodnocení učitele a vnímá pedagogického pracovníka odlišně než například rodič dítěte v pubertálním období. Problémy většinou nastávají, pokud se vztahy a události v rodině stávají škole neprůhlednými a naopak – pokud se chování školy zdá rodiči nepřiměřené nebo nespravedlivé z důvodu nedostatečné objasněnosti. Vybudovat dobré vzájemné vztahy vyžaduje dobrou a pravidelnou komunikaci, snahu spolupracovat a vzájemnou důvěru mezi dítětem rodičem a pedagogickým pracovníkem.

4.1 Mladší školní věk

Dítě v mladším školním věku je hravé a má rádo pohádky. Dokáže se soustředit na krátkou dobu a jen na jeden úkol. Tato etapa s sebou přináší zranitelnost a rozkolísanost, a proto vyžaduje práce s dítětem více trpělivosti a pomoci ze strany rodičů i pedagogů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119). Dítě se ve škole učí dodržovat pravidla chování a omezení, které ukládá školní řád. Velký pocit uspokojení dítěti přináší pochvala učitele. Podporuje jeho snahu učit se, motivuje k dobrému chování. V tomto období navazuje dítě osobní citový vztah k učiteli. Velmi mu záleží na jeho dobrém mínění, snaží se mu zalíbit. Učitel je pro něj autoritou a dobrý vztah s ním přináší dítěti pocit jistoty (Vágnerová, 2000, s. 160-164). Ocenění a pochvala ze strany pedagoga podporuje rozvoj kladného sebehodnocení a sebeúcty. Pokud je dítě učitelem chváleno má i lepší status mezi svými vrstevníky. Spolužáci se stávají významnou skupinou, kde se utváří vztahy jako je kamarádství a soupeřivost (Vágnerová, 2000, s. 166). Kamarádství nebývá stabilní, protože dítě v tomto věku neumí řešit konflikty. Skupina ale někdy nebývá schopna akceptovat dítě, které pro svoje zdravotní postižení

nebo znevýhodnění a vybočuje. Stává se tak v případech, kdy učitel podcení vysvětlení a nepodá vhodným způsobem informace o příčinách chování nebo vzhledu dítěte spolužákům (Vágnerová, 2000, s. 169). Pokud je dítě učitelem oceňováno a pokud se mu dostává ze strany učitele pozornosti je motivováno a dochází do školy s nadšením. Rodiče toto vnímají pozitivně. Na třídní schůzky dochází pravidelně a snaží se i účastnit aktivit školy. Snaží se o dobrou komunikaci. Dítě má zájem a snahu spolupracovat s učitelem nejen při vyučovací hodině, ale i o přestávkách. Nabízí mu pomoc a cítí se být poctěno, že může pomoci při drobných úkolech o přestávkách i po vyučování. Někdy se stává, že děti mezi sebou soupeří o přízeň pedagoga. Chtějí se mu svěřovat, povídat si s ním (Čáp, Mareš, 2001, s. 230). Děti v mladším školním věku jsou na úrovni konvenční morálky. To znamená, že se chovají podle příkazů a zákazů rodiče, učitele a ostatních autorit. Očekává pochvalu, která jej nadále motivuje. Dítě je zmateno, když rodina preferuje jiné morální normy než škola. Taktéž těžce nese rozkol názorů mezi školou a rodinou. Rodič i učitel jsou pro něj autorita, ke které vzhlíží, a od kterých čekají ocenění (Čáp, Mareš, 2001, s. 231).

Dle Eriksona je toto období fází píle snaživosti. Tou se snaží překonat pocit méněcennosti a zvyšuje se jeho sebehodnocení. Při nepříznivých vztazích se pak dítě nesnaží o komunikaci s učitelem ani o dobré školní výsledky. Rozvíjí se u něj pocit méněcennosti a rezignuje. Přestává být motivováno. Někdy se na sebe snaží upozornit nevhodným šaškováním nebo obzvlášť pomalým pracovním tempem (Čáp, Mareš, 2001, s. 230).

Vztahy dětí s vrstevníky v mladším a středním věku (od šesti do dvanácti let) jsou někdy považovány v rámci skupiny za značně proměnlivé. Vznikají na základě principu rovnosti, hierarchie není pevná a ustálená, rozmanité interakce mezi dětmi se obměňují, stabilní skupiny jsou v tomto období zcela ojedinělé, protože děti v tomto věku neumějí překonávat konflikty a raději se vzdávají své pozice, když se momentální hierarchické uspořádání ve skupině projeví jako nepříjemné. Skupina lépe akceptuje i jedince nějakým způsobem vybočující (Köckeritz, 2004, s. 49, 50).

4.2 Střední školní věk

Ve středním školním věku se vztah dítě – učitel mění. Jeho citová vazba k učiteli slábne, již necítí určující pocit jistoty. Ten se naopak začíná utvářet v návaznosti na vztahy s vrstevnickou skupinou (Vágnerová, 2000, s. 191). Sympatie ve třídě již nezískává oblíbenec učitele ale ten, kdo odpovídá určitému sociálnímu standardu, který

je odvislý od dané společenské kultury. Pro oblíbenost či neoblíbenost hraje roli vzhled, chování, atraktivní vlastnictví. Hodnocení a vztah s autoritami je pro dítě v této vývojové fázi důležité pro utváření vlastní identity (Vágnerová, 2000, s. 196-202). Učitel a jeho mínění je pro dítě stále určující, opouští ale citovou vazbu k němu a v návaznosti na postup vývojové fáze získává určující roli pro chování jednotlivce vrstevnická skupina.

4.3 Starší školní věk

Dítě hledá svou vlastní identitu. Hledání je provázeno pochybnostmi o sobě samém. Dítě, které díky svému zdravotnímu znevýhodnění či postižení vybočuje jakkoliv z kolektivu vnímá svoji odlišnost ostře. Pubescent hledá svou pozici ve světě a je závislý na ocenění lidí kolem sebe. Zejména důležité je pro něj uznání vrstevníků (Vágnerová, 2000, s. 225). Měřítkem sociální hodnoty jedince bývá tělesná atraktivita. Typické pro tento věk jsou hormonální změny a s tím spojená proměnlivost nálad a přecitlivělost. Výše uvedené skutečnosti poznamenávají vztah s rodiči i s pedagogem (Vágnerová, 2000, s. 214). Komunikace a vztahy pubescentů provázejí časté konflikty a negativistický postoj. Od toho se odvíjí i změna vztahu, chování a postoje k učiteli. Učitel bývá velmi tvrdě kritizován. Jeho vzhled, názory i přednášené učivo bývá zpochybňováno. Žák si zachovává k učiteli odstup a vyžaduje od něj více svobody a tolerance. Postoj k učivu a smyslu učení je negativní (Vágnerová, 2000, s. 235). Učitel pozbývá svoje nadřazené postavení v třídním kolektivu. Více oblíben a tím i lepší vztah se rozvíjí mezi žákem a učitelem, snaží se vést vyučování a kárat nedostatky jedinců empatickou formou. Autoritativní učitel nebývá v oblibě. Dítě se snaží ztotožňovat s vrstevníky. Skupina vrstevníků se stává autoritou, jejíž názor má větší váhu než názor učitele (Vágnerová, 2000, s. 244).

Důležitou úlohu v této vývojové fázi hraje skupinová identita. V průběhu dospívání pak ztrácí na významu. Dospívající se snaží zalíbit se v dané skupině. Přizpůsobuje se normám skupiny a přejímá její hodnotový žebříček (Vágnerová, 2000, s. 248). Dítě má potřebu svěřovat se, sdílet pocity a nálady s důvěrným kamarádem. V této roli není ani rodič ani učitel. Obecně lze říci, že v sociálních prostředích bez extrémně přísné morálky a bez přehnaných nároků probíhá komunikace s dospívajícím klidněji. Přílišná přísnost a autoritativnost zostřuje konflikty a zostřuje vztahy mezi žákem a učitelem, zesiluje odpor proti autoritám všeobecně (Čáp, Mareš, 2001, s. 233). V této vývojové fázi má rodič i pedagog obtížný úkol. Směřovat dítě k budoucí profesi.

Jde o přibližné směřování podle osobních předpokladů mladistvého. Cennou pomocí a radou zde může přispět poradce nebo školní psycholog, na které se můžou rodiče i škola obrátit. Důležitá je vzájemná výměna informací a názorů mezi školou a rodinou o předpokladech dítěte, rozhovory s mladistvým (Čáp, Mareš, 2001, s. 235).

Aby se dospívající stal odpovědnou a samostatnou bytostí, je důležité nechat ho osvobodit se od závislosti na rodičovské autoritě. Učitel mu může usnadnit dospívání tím, že nebude prosazovat direktivní výchovné postupy, bude respektovat jeho osobnost a nebude ho ponižovat a chovat se k němu jako k malému dítěti. Mladistvý toto jednání ocení a lépe se mu přijímá zodpovědnost a osamostatňování (Čáp, Mareš, 2001, s. 234).

5 Průzkumné šetření

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit pomocí rozhovorů kvalitu vztahů mezi třídním učitelem a rodiči žáka dané školy. Průzkumná sonda byla provedena v časovém rozmezí od září 2013 do srpna 2014 na prvním a druhém stupni vybraných škol na Trutnovsku:

- Základní škola V Domcích, Trutnov
- Speciální základní škola se žáky se specifickými poruchami učení, Trutnov 3
- Základní škola a mateřská škola Svoboda nad Úpou

Na počátku šetření bylo třeba vymezit zkoumanou oblast. Předcházela příprava terénu, výběr zkoumaného souboru, výběr metod a technik, příprava otázek rozhovoru, určení místa a času dialogů. Po oslovení respondentů a sběru dat, kterých bylo velké množství, následovala jejich redukce a pátrání po opakujících se pravidelnostech. Poté jsem přešla k vyhodnocování výstupů rozhovorů a porovnání s literaturou, která se daným tématem zabývá.

5.1 Metody a techniky šetření

Zvolila jsem techniku nestandardizovaného individuálního rozhovoru. Je to kvalitativní metoda průzkumného šetření. Technika nestandardizovaného rozhovoru nám zachycuje názory, postoje. Může být prováděna i na staticky bezvýznamném vzorku. Do připravených otázek rozhovorů je možné vkládat další témata, tím se rozhovor přizpůsobuje proměnlivým podmínkám jednotlivých rozhovorů (Schneider, Koudelka, 1993, s. 45). Doplnění korespondujících otázek vede k bezprostřednějším odpovědím respondentů. Je vhodné klást otevřené otázky, dbáme však na konkrétnost a jednoznačnost (Schneider, Koudelka, 1993, s. 45).

Schneider a Koudelka ve své knize Úvod do základů sociologických výzkumů uvádí zásady správného vedení rozhovoru: teoretická příprava na rozhovor, znalost zkoumaného prostředí, dovednost tazatele vzbudit důvěru v respondentech, znalost a dodržování společenských zvyklostí v chování, užívání spisovného jazyka. Průzkumník by měl mít schopnost naslouchat, nepřerušovat rozhovor pokud respondent hovoří. Důležité je pravdivé zaznamenávání odpovědí (Schneider, Koudelka, 1993, s. 49).

Nestandardizovaný rozhovor se podobá přirozené interakci. Jako průzkumník jsem se mohla vracet a doplňovat otázkami různé odpovědi respondentů. Tato technika

je velmi náročná na čas a s každým dotazovaným setkání trvalo asi hodinu. Otázky jsem měla předem připravené. Bylo třeba je individuálně přizpůsobovat a vhodně doplňovat. Nejprve jsem kontaktovala ředitele dané školy a jejich prostřednictvím jsem oslovila rodiče. Čas a místo schůzek se určilo vzájemnou dohodou. Počátky rozhovoru byli problematické. Zákonní zástupci dítěte ke mně neměli důvěru, a tak bylo třeba odstranit psychické bariéry řadou společenských zdvořilostních otázek, které se týkaly jejich dítěte. Po navození důvěrnější atmosféry jsem zdůraznila, že jejich pocity a názory nebudou dále žádným způsobem šířeny a budou použity anonymně pro zpracování diplomové práce. Rozhovor jsem vždy vedla s matkou daného dítěte. Všímal jsem si nonverbálních projevů, skrývaných bezprostředních reakcí. Bylo nutné nepodněcovat a neovlivňovat názor rodiče a zachovat si neutrální postoj. Od všech respondentů jsem nedostala povolení jejich odpovědi nahrávat. Asi z obavy na případné reakce pedagogického personálu.

5.2 Otázky rozhovoru

Stanovila jsem čtyři základní otázky rozhovoru, které jsem doplňovala dle potřeby a vyvíjejícího se klimatu v každém jednotlivém rozhovoru. Pomocné otázky sloužily k dobrání se příčin pozitivního nebo naopak negativního vztahu mezi aktéry. Otázky jsem volila v návaznosti na prostudovanou literaturu uvedenou v teoretické části, která zdůrazňuje jako stěžejní pro vytvoření dobrého klimatu mezi zákonným zástupcem a pedagogem: komunikaci, spolupráci, důvěru v dobrý vztah s dítětem, respekt a solidaritu. Základem každého pozitivního vztahu je důvěra. Otázkami jsem tedy sledovala aspekty, které budují důvěru mezi rodičem zdravotně znevýhodněného dítěte a pedagogem.

1. Má dle vašeho názoru třídní učitel podíl na úspěšném začlenění vašeho dítěte do třídního kolektivu?
2. Jaký má vaše dítě vztah k třídnímu učiteli?
3. Jste schopni při komunikaci a řešení situací se shodnout s třídním učitelem na strategii řešení?
4. Důvěřujete třídnímu učiteli v případech hodnocení vašeho dítěte?

Při rozhovoru se zákonnými zástupci žáka jsem používala výraz „vaše dítě“ nikoliv žák. Čtyři základní otázky jsem položila všem třiceti respondentům. Na otázku č. 1 a 2 bylo pro odpověď určující každodenní vyprávění, názor a pocity jejich dítěte.

5.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Pro průzkum jsem ustanovila dva soubory. Oba měly stejný počet respondentů – patnáct dotazovaných zákonných zástupců žáka dané školy. Celkem třicet respondentů.

Soubor č. 1 se skládal ze zákonných zástupců žáků se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou ve věku šest až jedenáct let - na prvním vzdělávacím stupni vybraných základních škol.

Soubor č. 2 se skládal ze zákonných zástupců žáků se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou ve věku jedenáct až patnáct let – na druhém vzdělávacím stupni vybraných základních škol.

Své vlastní vnímání třídního učitele, jako matky, jsem podpořila studiem literatury daného tématu a studiem vývojové psychologie, která objasňuje vztah dítěte určitého věku k autoritám. Vnímání učitele a vztah dítěte k němu se zčásti přenáší na rodiče, který pak dle své zkušenosti z kontaktu s daným učitelem zaujímá stanoviska a vytváří si vztah k pedagogovi i škole samotné.

Základní škola V Domcích, Trutnov

Zřizovatelem Základní školy V Domcích je Město Trutnov. Název DOMKY v sobě obsahuje symboly:

Dokážu

Objevím

Myslím

Konám

Klíč od bran **Y** poznání

Areál školy se skládá ze šesti pavilonů. V prvním pavilonu se nacházejí šatny, administrativní prostory a hala pro sedmdesát žáků. V druhém pavilonu jsou učebny a kabinety druhého stupně. Je zde i bufet a školní dílny. Ve třetím pavilonu se nalézají učebny a kabinety pro první stupeň, jazykové učebny a čítárny. Školní klub je ve čtvrtém pavilonu. Počítačové učebny, školní družina a jídelna – to vše nalezneme v pavilonu pátém. Pavilon šestý obsahuje dvě propojené tělocvičny, šatny a sociální zařízení (www.zsvdomcich.cz).

Součástí školy je sportovní areál. Nechybí běžecká dráha, volejbalové kurty a bazének pro volnočasové aktivity studentů. Pro výuku je určeno dvacet učeben a učebny

pro odborné předměty například jazykové učebny, prostory pro výuku chemie, dřevodílny, kovodílny i kuchyňka. Multimediální aula je určena pro sedmdesát žáků. Školní družina je rozdělena do čtyř oddělení. Stejně jako třída přípravná využívá prostory školního klubu, čítárnu a aulu, hernu školní družiny. Všechny učebny jsou připojeny k internetu a žáci mají k dispozici pro výuku notebooky, které jsou připojeny k síti. Ve škole pracuje sto zaměstnanců, z toho čtyři vychovatelé, jeden pedagog volného času, jeden asistent pedagoga a speciální pedagog a třicet učitelů. Přípravná třída se nabízí dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, aby se mohly bez problémů začlenit do prvních tříd. Docházka je zadarmo, nepovinná. Rodiče platí svačiny, oběd a pobyt ve školní družině. Školu navštěvuje 453 žáků. Probíhá zde individuální integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků zdravotně znevýhodněných. Se žáky pracuje asistent reedukační péče, speciální pedagog školy. Škola spolupracuje s Pedagogicko psychologickou poradnou, Speciálním pedagogickým centrem a s diagnostickým centrem Návrat v Hradci Králové (Úzká spolupráce probíhá i se zařízením RIAPS – Regionální Institut Ambulantních Psychosociálních Služeb, kde je poskytována diagnostika dětí, individuální psychoterapie, konzultace, besedy se žáky a studenty, poradna pro rodiče (RIAPS Trutnov Dostupné z: <http://www.riaps.cz/ambulance/psychologie-co-nabizime.html>).

Na škole studuje 35 zdravotně znevýhodněných žáků, z toho 4 mají individuální vzdělávací plán. Služby poradenství pro rodiče, pedagogy i žáky jsou zajišťovány přímo na škole výchovným poradcem, školním psychologem, metodikem prevence. Na škole je z vybraných pedagogů složen konzultační tým, který je k dispozici žákům i zákonným zástupcům žáků (osobní rozhovor se speciální pedagožkou Mgr. Evou Junkovou). Škola se snaží motivovat rodiče ke spolupráci různými akcemi. Pro nejmenší žáky a pro rodiče probíhá v zimním období krmení zvířátek v krmelcích, výlety školní družiny například do zoologické zahrady, Halloween party, noc pohádek s Andersenem.

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, Trutnov 3 – Voletiny

Zřizovatelem Základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení Trutnov 3 – Voletiny je město Trutnov. Ke škole náleží hřiště a zahrada využívaná k volnočasovým aktivitám žáků. Je zde devět ročníků, dvě oddělení školní družiny pro žáky z prvního vzdělávacího stupně. Každá třída má maximálně dvanáct žáků, výjimky

v počtu povoluje ředitel školy. Škola poskytuje žákům základní vzdělání. Ti, ačkoliv mají normální inteligenci, se nemohou integrovat do běžného typu základní školy z důvodu, že potřebují více času pedagoga při vyučování. Učitelé využívají při výuce audiovizuální techniku, počítače a jiné názorné pomůcky, aby žáci lépe zvládli učivo. Žákům, kteří potřebují individuální vzdělávací plán, škola vytváří příznivé podmínky pro rozvíjení schopností a dovedností dle jejich studijního tempa. Výuka začíná v osm hodin třicet minut tak zvaným hlavním vyučováním, kdy probíhá sto minut výuky jednoho předmětu. Další vyučovací hodiny mají čtyřicet pět minut. Klasifikace žáků probíhá slovním hodnocením, protože studijní výsledky bývají ovlivněny zdravotním znevýhodněním nebo specifickými potřebami dítěte. Škola úzce spolupracuje s Pedagogicko psychologickou poradnou a Speciálním pedagogickým centrem v Trutnově, s odborníky z Regionálního Institutu Ambulantních Služeb. Ti dle potřeby navštěvují školu. Žákům i rodičům je ve škole k dispozici metodik školní prevence, školní psycholog a příjemný pedagogický personál. Znakem této školy je vstřícnost k řešení problémových situací žáků i rodin, individuální kreativní péče. Pro rodiče se organizují čtvrtletně přátelská posezení v prostorách školy. Mohou se zúčastnit školních výletů pořádaných školou či družinou po České republice i do zahraničí. Jejich přítomnost je vítaná. V Domě kultury škola pořádá vánoční vystoupení žáků, účast veřejnosti je značná. Tyto všechny akce a přístup školy jí budují velmi dobrou pověst v regionu. Pomáhá rozvíjet osobnost žáků, morální hodnoty a najít místo ve společnosti a uplatnění v životě. Školu navštěvuje devadesát osm žáků (Osobní rozhovor s ředitelkou školy Mgr. Stanislavou Teichmanovou).

Základní škola a mateřská škola Svoboda nad Úpou

Zřizovatelem školy je Město Svoboda nad Úpou. Výuka probíhá v devíti třídách. Učebny jsou funkčně velmi dobře vybaveny počítačovou technikou a jinými pomůckami, data projektory. V budově nalezneme školní klub, družinu. Ke škole přináleží hřiště a zahrada využívaná za příznivého počasí o rekreační přestávce k odpočinku dětí. Škola disponuje vybavenou kuchyňkou, dílnami a prostorem pro výtvarnou výchovu, kde je i keramická pec. Pedagogický sbor je tvořen deseti učiteli, ředitelem a zástupcem ředitele. Na škole působí dvě vychovatelky školní družiny, jedna výchovná poradkyně. Integrují se zde žáci se zdravotním znevýhodněním (Osobní rozhovor s ředitelem školy Mgr. Janem Hajnišem).

Škola spolupracuje se Speciálním pedagogickým centrem a Psychologicko-pedagogickou poradnou Trutnov. O výsledcích vzdělávání žáků dostávají rodiče informace prostřednictvím žákovských knížek, třídních schůzek nebo individuálně dle přání rodičů. Školu navštěvuje 162 žáků, z toho u třinácti probíhá integrace. Specifickým znakem této školy je pozornost věnovaná zájmové činnosti žáků. Ti mohou dle svého rozmyslu pracovat v zájmových kroužcích: dovedné ruce, recitačně dramatický kroužek, počítače, kroužek anglického jazyka). Způsoby organizace vyučovacích hodin, metody a formy práce jsou rozdílné. Učitelé se snaží žáky motivovat k aktivní činnosti. Do výuky jsou zařazeny dle potřeby dětí i relaxační programy. Škola se snaží spolupracovat s rodiči formou třídních schůzek. Rodiče se můžou přijít podívat na to, jak pracují děti v zájmovém kroužku (www.zssvoboda.cz).

5.4 Výsledky průzkumného šetření – soubor I.

Na otázky odpovídal první průzkumný soubor, složený z patnácti zákonných zástupců žáků prvního vzdělávacího stupně.

Průzkumná otázka č. 1

Má dle vašeho názoru třídní učitel podíl na úspěšném začlenění vašeho dítěte do třídního kolektivu?

Cílem této otázky bylo zjistit u zákonných zástupců žáka, zda se dle jejich názoru učitel snaží podpořit sebedůvěru jejich dítěte, a vytvářet tak vhodné třídní klima pro začlenění do třídního kolektivu.

Každému rodiči záleží na tom, aby se jeho dítě bez problému aklimatizovalo na školní prostředí a jeho řád, mělo kolem sebe příjemné a přátelské prostředí, kamarády. Pokud dítě vybočuje po stránce zdravotní, tělesné nebo svým chováním často se stává, že ho skupina spolužáků nepřijme. Toto odmítnutí může negativně ovlivňovat studijní výkony i zdravotní stav jedince. Pak záleží na chování a jednání učitele či asistenta, který by měl vhodnými zásahy přispět k začlenění dítěte do kolektivu. Korektní a spravedlivé jednání ze strany pedagoga začleňování usnadňuje a je rozhodující pro klid rodiče, že dítě je ve správných rukou.

Dvě respondentky uvedly, že teď už nemají o své děti obavy a to díky vstřícnému pochopení situace ze strany třídní učitelky. V předchozí základní škole měly jejich děti problémy v třídním kolektivu, chodily domů s pláčem. „*Není nic smutnějšího, než když přijdete do družiny a vaše dítě sedí u stolečku samo a ostatní si*

vesele skotačí. Dcerka si doma často stěžovala, že se jí děti kvůli všemu posmívají a nikdo s ní nechce kamarádit. Bylo mi to moc líto a často jsem chodila za paní učitelkou, zda by nemohla nějak na děti zapůsobit, vysvětlit jim, že dcera se chová někdy zvláště, protože je nemocná a nemůže za to. Paní učitelka mi to vždy slíbila a hlavně tvrdila mi, že vztahy ve třídě jsou bezproblémové a že si ničeho ani nevšimla. Dcerka je zbytečně citlivá. Děti se prostě pošťuchují, leccos si řeknou, ale zle to nemyslí. Já jsem ale po šesti měsících už neměla nervy se dívat, jak mi doma dcerka brečí, stále dělá, že je nemocná, aby nemusela do školy. Po přestupu na tuto školu jsem spokojená. Paní učitelka dětem ještě před nástupem dcerky vysvětlila, jak se k ní mají chovat, co má za problém. A kupodivu děti jí přijaly bez problémů. Dokonce má i kamarádku, spolužačku, se kterou tráví volný čas. Myslím si, že paní učitelka má na tom velkou zásluhu a od té doby si jí vážím. Nevím, jak to udělala, ale dcera chodí do školy s radostí. Těší se na školní výlety a různé akce, které pro ni a potažmo i pro mě byly dříve noční můrou.“

Jedné mamince paní učitelka sdělila, že „*Váš syn je dost starý na to, abychom ho přestali vodit za ručičku. Musí si mezi kluky umět poradit sám. V životě se ho pak také nikdo nebude stále zastávat.*“ Respondentka si myslí, že pokud by třídní učitelka zaujala jiné stanovisko a snažila se nějakou formou dopomoci ke zklidnění vztahů ve třídě, zlepšil by se i synův zdravotní stav. Zdá se jí, že jednání ze strany pedagožky není vždy korektní a spravedlivé. Všimá si, že „*dětem se měří dvojím metrem. Učitelku už беру s rezervou a to říkám i synovi. Takových lidí potká v životě víc a musí se umět s tím vyrovnat. Smutné je, že on má mít rozum a ona dospělá ho nemá. Nechtěla ho s nimi vzít na školní výlet a přede všema mu řekla, že teda on sám jet nemůže, protože se chová, jak se chová a ať se zeptá mě, jestli bych jela.*“ Respondentka uvažuje o vzdělávání dítěte ve speciální základní škole.

Ostatní respondentky uvedly, že dle jejich názoru se jejich děti začlenily do kolektivu samy bez problémů a nemyslí si, že by tomu tak bylo přispěním učitele. Příčinou bezproblémových vztahů jejich dětí se spolužáky jsou „*hodné a chápající děti ve třídě.*“ Pokud mohou soudit, tak jejich děti mají stejné příležitosti jako spolužáci bez znevýhodnění. Pokud se například plánuje nějaká školní akce, je její program uzpůsoben tak, aby vyhovoval všem dětem. V tomto případě se jednalo o žáky ženského pohlaví, více méně introvertního povahového založení. Upřednostňovaly přátelství s jednou spolužačkou, se kterou sounáležely v oblastech zájmů a her o přestávkách a o přízeň širšího kolektivu příliš neusilovaly. Jedna respondentka uvedla: „*Snažila jsem*

se od útlého věku, aby dcera navštěvovala mateřskou školku a to z důvodů, aby se sžila s ostatními dětmi a naučila se s nimi vycházet. Bylo mi jasné, že čím dříve pochopí, že nejsou všichni jen kamarádi, bude to pro ni ve škole snazší. Hlavně jsem chtěla, aby posměváčky brala sportovně - a taky jsem dbala na to, aby dcerka měla nějaký zájem. Navštěvuje kroužek mažoretek a tam získala sebedůvěru a otrkala se.“

Položila jsem těmto respondentkám stejnou otázku, ale jinak zformulovanou. Zda z vyprávění dítěte jsou si vědomy nějaké vypjaté situace dítěte v kolektivu dětí, kterou bylo třeba neodkladně řešit v součinnosti s třídním pedagogem, a zda z jeho zásahu mohou usoudit, že pedagog dokáže situace řešit s nadhledem a je přínosem pro sebedůvěru dítěte. Respondentky uvedly mnoho příhod. „Holka šla ze školy a jeden šesták jí na chodbě vzal a schoval školní tašku. Dcera je dost plachá a tak se rozbředla. Paní učitelka ihned zasáhla, vypátrala dotyčného a myslím, že už dceři nikdo brát tašku nebude. Za klobouk si to ten kluk nedá.“ Z odpovědí na tuto otázku tedy vyplynulo, že všech čtrnáct respondentek uznává pozitivní přínos vlivu učitele na ztrátu plachosti a stydlivosti dítěte. Oceňovaly také posun v řešení nových situací dítětem, které se učí adekvátně se zachovat v návaznosti na vzniklý problém.

Vyhodnocení průzkumné otázky č. 1

Tabulka č. 1

Počet	Procenta	Názor na podíl učitele na začlenění žáka do třídního kolektivu
14	93 %	Uznává podíl učitele na začlenění žáka
1	7 %	Má opačné stanovisko, uvažuje o přesun dítěte do ZvŠ

Graf č. 1



Průzkumná otázka č. 2

Jaký má vaše dítě vztah k třídnímu učiteli?

Cílem otázky bylo zjistit míru positivity vztahu žáka k třídnímu učiteli. Vztah rodič - učitel je z velké části obrazem vztahu žák - učitel.

Rodič není přítomen vyučování. Pro odpovědi zákonných zástupců bylo rozhodující každodenní vyprávění a nálady dítěte. Na tuto otázku jedna respondentka nechtěla odpovědět. Až úplně na konci rozhovoru nakonec sdělila: „*Můj kluk ji vůbec nemá rád. Mám tak někdy trochu i pocit, že ho ta učitelka šikanuje. On nic neřekne, ale známky má blbý a fůru úkolů. Klukovi se ostatní děti smějou, protože má brýle s okluzorem a šilhá na levé oko a ona se ho nezastane. Děti se mu začaly posmívat ještě víc, když ho dost stroze vybídlá, ať si najde ty svoje brejličky. Děti dostaly úplný záchvat smíchu a učitelka vůbec nezasáhla. Jenom to mi řekl. Od té doby se stydí ještě víc a řekl mi, že ho paní učitelka nemá ráda. Pravdou je, že o podobné situaci jsem už od syna neslyšela, ale já k ní nemám důvěru a nemám co hezkého o ní říct.*“

Pět maminek se snaží, aby se v rodině o paní učitelce mluvilo pěkně, nepodrážela se její autorita nevhodnými výroky či narážkami. „*Když já jsem byla malá a něco ošklivého bych o učiteli řekla – tatínek by mě dal na zadek. To se prostě nesmělo a já s tím souhlasím. Nechci přenášet svoje názory na dceru. Měla by v hlavě jen zmatek, nebo by to ještě někde řekla a byl by zbytečný problém. Krotím i manžela, ten si rád zavtipkuje. Holka jí má ráda a to je nejdůležitější. Paní učitelka ví všechno nejlépe,*

já se můžu plést.“ Vztah dítěte a pedagoga vidí jako bezproblémový s „občasnými přeháňkami, což je ale normální a logické.“ Jedna respondentka se vyjádřila i v tom smyslu, že příčinu neshody svého dítěte s pedagožkou vidí trochu i v tom, že její dítě chce ve všem vynikat, být stále od učitele chváleno a vyžaduje mnoho jeho pozornosti.

Devět zákonných zástupců odpovědělo, že jsou velmi rádi, že jejich dítě navštěvuje právě tuto školu a to z důvodu velkých sympatií dítěte pro třídní učitelku. Oni to mnohdy cítí trochu jinak, ale „Syn jí má rád a o to víc se ve škole snaží. Vždycky celý září a nese mi ukázat jedničku nebo pochvalu a vypráví mě, co dnes ve škole dělali, jaká to byla legrace. Myslím si, že je pro něj takovou náhradní maminkou. Chce jí prostě dělat radost a těší ho její pozornost. Já paní učitelce fandím. Dokázala si děti získat a to dneska vůbec není lehké, snad jí to vydrží i nadále. O paní učitelce se ani nedá nic špatného říct. Na něj je hodná a spravedlivá a to je rozhodující.“

Jedna z těch devíti respondentek uvedla: „Někdy i trochu žárlím. Tuhle mě dcera doslova nutila, abych se zúčastnila akce pořádané školou a to jen proto, že paní učitelka říkala, že by měla radost z účasti rodičů. Jsem ale ráda, že tomu tak je.“

Z vyprávění dítěte respondentky soudím, že třídní učitelka je v kolektivu obdivovaná a oblíbená. Dívky doma napodobují její chování, hrají si „na paní učitelku“ a rozdávají známky, snaží se hovořit jejím stylem. Malují pedagožce obrázky a nosí jí drobné dárečky, své výrobky či bonbóny. Mnohé děti se pedagožce i svěřují, chtějí s ní sdílet něco důvěrněji, než ostatní a žárlí na poskytnutou přízeň učitelky ostatním dětem. „Byla jsem na třídní schůzce a nestačila jsem se divit, co všechno učitelka o mně ví.“ Zazněly i názory, že pedagožka je příčinou radostného vstávání dítěte, které se těší na nové zážitky s paní učitelkou.

Vyhodnocení otázky č. 2

Tabulka č. 2

Počet	Procenta	Vztah dítěte k třídnímu učiteli
14	93 %	Kladný, o pedagogovi hovoří v přítomnosti dítěte pozitivně
1	7 %	Opačné stanovisko

Graf č. 2



Průzkumná otázka č. 3

Jste schopni při komunikaci a řešení situací se shodnout s třídním učitelem na strategii řešení?

Cílem otázky bylo zjistit spokojenost s komunikací pedagoga při řešení případných výchovně vzdělávacích problémů dítěte. Rodiče se samovolně rozhovořili i o aspektu, zda by se svěřili se studijními či výchovnými obtížemi svých dětí a žádali radu od třídního učitele. Čtyři zákonní zástupci vypověděli téměř shodně. Schůzky s pedagogem většinou probíhají i z jejich popudu, nečekají na třídní schůzky ani na vyzvání dostavit se pedagogem. Neváhali by a svěřili by se s výchovně vzdělávacími problémy dítěte, ale i s těžkostmi v rodině, které by mohly mít negativní vliv na psychiku či studijní výsledky dětí. V třídní učitelku mají naprostou důvěru. Klid, vyrovnanost a úsměv na tváři - už to v nich budí důvěru a jistotu pomoci. I při schůzce, která se v první fázi nezdá být příjemná, si popovídají, učiní konstruktivní závěry. „Paní učitelka mě k žádnému rozhodnutí nenutí. Nabízí možnosti a nechává na mě, jak se rozhodnu. Spíš se mi snaží ukázat, co by bylo nejlepší a argumentuje velmi dobře. Je vidět, že má velké zkušenosti. Pokud mezi námi nastane nějaké nedorozumění – všechno si v klidu vyjasníme.“

Líbila se mi odpověď jedné maminky: „Milá usměvavá dáma, mně osobně připomíná trochu moji maminku. Vždycky mě potěší. Zdraví a usmívá se. Upravená,

klidná osoba. Vyzařuje z ní pohoda a klid a já mám v té chvíli pocit, že to všechno s naším klukem zvládneme. Cítím v ní oporu. Když nás potká se synem na chodbě školy, syna chytne kolem ramen a řekne mu něco hezkého. Takových učitelů by mělo být víc. Když ale vidím učitele matematiky, co učí na druhém stupni, mám už teď strach, jak to náš syn zvládne. Už od pohledu je přísný a já sama se bála ho na něco zeptat.“

Jedna respondentka uvádí: „Mám s paní učitelkou tu zkušenost, že mi vždycky dobře poradí. Co se týká synových výchovně vzdělávacích problémů, je jasné, že je řešíme spolu. S kým jiným. Je klidná a dá se s ní mluvit o všem. Nikomu nechce dělat zbytečné problémy a tak neváhám a jdu se jí svěřit. Problémy v rodině díky bohu nemáme, nic, co by se mohlo odrazit na psychice syna. Pokud by k něčemu došlo, asi bych to byla schopná s ní řešit, nevím. Někdy se v názoru na věc neshodneme. Je to asi moje vina. Pořád vidím syna jako svatouška a on se ve škole s kamarády chová úplně jinak. Pak se diskuze nás dvou odehrává v odměřenějším tónu. Mně se to vždy rozleží v hlavě, a za pár dní jsme obě schopni celou věc v klidu ještě jednou probrat a najít nějaké řešení. Radši všechno řeším zavčas dřív, než by mě škola musela urgovat.“ Tito rodiče oceňují rovnocenný přístup k nim jako k partnerovi.

Dalších šest zákonných zástupců bylo na rozpacích. Sdělili mi, že pokud by jejich dítě mělo problémy s chováním ve škole nebo těžkosti s učením, problém by samozřejmě řešili s učitelem. Pokud by ale dítě mělo problémy výchovně vzdělávacího rázu doma – pro radu by do školy šli, protože „Nechtěla bych svému dítěti přitěžovat situaci, aby se o něm ve škole říkalo, že je nezvladatelný. Já to bohužel takto cítím a někdy si s ním nevím rady. Navštěvujeme psychologa a to je odborník. Učitelce to povím, až když to bude nezbytně nutné.“ S třídním učitelem při řešení situací dojdou ke shodě, někdy i proto, že prostě poslechnou a nějak se nesnaží prosazovat svůj názor. Tito zákonní zástupci se dostavují na konzultace s třídním učitelem i mimo určené třídní schůzky hlavně proto, že „to lépe vypadá.“ Na třídní učitelce oceňují při konání individuálních setkání její dochvilnost a přesnost, detailní rozebrání problému a dostatek časového prostoru vyhrazeného pro ně rodiče.

Čtyři respondentky uvedly, že od třídního učitele nečekají žádnou zvláštní radu při řešení výchovně vzdělávacích problémů. Jsou více méně zklamáni jednáním paní učitelky. Při schůzce direktivně trvala na svém východisku řešení. Jindy byla překážka pozitivního rozhovoru i ta, že byla v kabinetě přítomna třetí osoba a rodiči to bránilo v důvěře. Nedostatek času, nevhodné načasování rozhovoru (učitel vlastně neměl opakovaně dostatek časového prostoru na rozhovor), jednání s rodičem jako s žákem,

direktivní monolog pedagoga – to byly důvody, jak vyplynulo z rozhovorů, nechuti vést konstruktivní rozhovor. Komunikace nebyla vyhrocená do výměny názorů, vedla jen k obranné pozici rodiče a k negativní zkušenosti. Jedna maminka uvedla *„Když jsem si posledně s paní učitelkou dohodla schůzku, abychom si ujasnily, co bude s klukem dál – nakonec na mě neměla čas. Mluvila neurčitě, do očí se mi nepodívala. Měla jsem z celého rozhovoru pocit, že ona vlastně ani nic řešit nechce. Stále se odvolávala na pana ředitele, který nebyl přítomen, a tak jsem opakovaně nic nevyřešila. Opravdu jsem se snažila, aby se výchovný problém vyřešil k oboustrannému klidu. Příště tam budu muset poslat manžela. Nejvíc mi ale vadilo, jakým způsobem o synovi mluvila. Měla jsem z toho pocit, že už má navždy nálepku grázla a jinak to ani nebude, i kdyby se stavěl na hlavu a měl samé jedničky.“* Tito respondenti také výslovně uvedli, že do školy se dostávají většinou už pouze na pozvání učitele nebo ředitele a na třídní schůzky. Zazněl zde i názor: *„Ta vůbec do školství nepatří. Asi neví, co je to slušné chování. Klidně jí to řekněte. Aspoň bude vědět, co si o ní myslím. Nevrlá a panovačná. Bojíme se jí na něco zeptat. Někdy ani neodpoví na pozdrav a tváří se, jak dráb.“*

Vyhodnocení otázky č. 3

Tabulka č. 3

Počet	Procenta	Shoda s třídním učitelem při strategii řešení problémů
5	33 %	Má velmi dobré zkušenosti v oblasti komunikace
6	40 %	Dojdou ke shodě, protože neprosazují svůj názor
4	27 %	Mají špatné zkušenosti

Graf č. 3



Průzkumná otázka č. 4

Důvěřujete třídnímu učiteli v případech hodnocení vašeho dítěte?

Cílem otázky bylo zjistit míru důvěry respondentek v třídního učitele, zda ho vnímají jako důvěryhodnou osobnost. Důvěra ve spravedlivost a korektnost chování k dítěti je základem pozitivního vztahu. Rodiče se rozhovořili i o názorech na klasifikaci, uzpůsobování obsahu učiva zdravotnímu znevýhodnění dítěte a o své spokojenosti s nároky pedagoga na dítě.

Deset zákonných zástupců považuje hodnocení studijních výkonů svých dětí za spravedlivé. Myslí si, že obsah učiva je naprosto odpovídající zdravotnímu stavu jejich dítěte. „*Při diktátech moje dcera dostává doplňovačku, kde chybí tvrdé nebo měkké i. Neztrácí tedy čas se psáním, protože se jí píše špatně a často si plete některá písmenka. Nestihla by tedy psát a ještě myslet na to, jaké i doplnit. S hodnocením výkonů dcery jsem spokojená. Paní učitelka je moc hodná. Z vyprávění dcery vím, že při zkoušení na dceru nespěchá, neznervózňuje ji a snaží se jí i malinko napovědět, aby se chytla. Není nic lepšího než klidný a pozitivní přístup pedagoga. Jakoby se ten klid přenesl i na dcerku. Minule jsem se dozvěděla, že se dcerka zasekla a nechtěla odpovídat. Dokonce se rozbrečela. Asi nic neuměla. Paní učitelka řekl, že pětku jí nenapiše, ať se nechá příště vyzkoušet - a bylo to vyřízeno.*“

Respondentky jsou spokojené s tím, jak pedagožka rozšířila jejich dítěti obzory v oblastech vědomostí, estetického a mravního citění, kreativního myšlení „*Je vidět, že se holce věnuje. Pořád domů chodí s novými nápady. Kolikrát je to opravdu zajímavé, i když mě to zrovna nikdy moc nebavilo něco tvořit a vyrábět rukama.*“

Tři maminky se rozhovořily o tom, že podle jejich mínění by bylo vhodné nedávat dětem žádné domácí úkoly. Apelovaly na zdravotní znevýhodnění a na to, že děti jsou ze školy už unavené a byla by vhodná relaxace, procházky přírodou a ne se učit, procvičovat nedostatky a psát domácí úkoly. K hodnocení školních výsledků svých dětí neměly větších námitek, snad jen někdy by mohla paní učitelka „*víc zamhouřit oko, vždyť kluk je nemocný*“, obsah učiva se jim zdál být odpovídající. Pokud jsou nespokojeny, navštíví školu a chtějí po pedagogovi vysvětlení hodnocení, které je mnohdy neuspokojí. „*To, co se tam holka naučí, by se naučila i doma. Taký se jí věnujeme.*“ Nepozorují tedy výrazný rozvoj osobnosti dítěte v oblasti kreativity. S nabytím vědomostí a rozvojem morálního citění dítěte jsou spokojené. Další zákonný zástupce nejdříve odpovídal neurčitě. Po delší debatě a vyprávění o svých vlastních dětech se rozhovořil: „*Co v té škole ta učitelka dělá fakt nevím. Kluk se sotva doplazi domů a hned aby psal úkoly. Já také nemám náladu s ním pořád procvičovat něco, co ho mají naučit ve škole. Syn je trošku hyperaktivní, skáče jako balon. Asi na něj paní učitelka nemá náladu. Já ale zase nemám náladu po práci něco dvě hodiny opakovat. Stejně nikdy nedonese dobrou známku. Kluk říkal, že ho stále jen napomíná. Učí se samé zbytečnosti a naprosto zbytečně a pořádnou věc ho nenaučí. Tuhle měl v pravopisném cvičení sedm chyb a dostal pětku. A syn říkal, že spolužačka měla taky sedm chyb a měla trojku. Tak kde to jsme? Pošlu manžela do školy. To se musí řešit.*“ Na synovi nepozoruje výrazný rozvoj osobnosti v žádném směru.

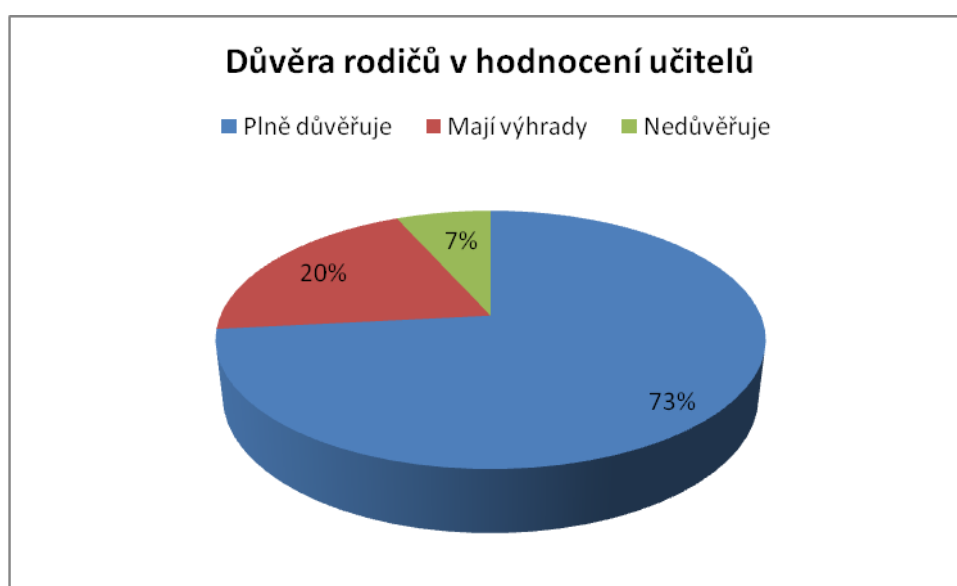
Maminka dalšího žáka uvedla, že bohužel nemá na své dítě moc času, je pořád v práci, protože je samoživitelka a musí uživit tři děti. Paní učitelka její situaci chápe a ona je jí za to moc vděčná. „*Holka je často nemocná, máme pořád co dohánět. Naštěstí mi paní učitelka dala domů takové pracovní listy, kde si dcera může doplňovat a já jí to večer zkouknu. Také mi posledně nabízela doučování, že by si na holku udělala někdy čas. To je od ní hezké. Znamky ani neřeším, to není to nejdůležitější. Určitě ale odpovídají výsledkům dcery. Nezdá se mi, že by se toho po ní chtělo moc. Tak akorát, co zvládne.*“ U svého dítěte pozoruje osobnostní rozvoj a kladný vliv působení pedagožky.

Vyhodnocení otázky č. 4

Tabulka č. 4

Počet	Procenta	Důvěra rodičů v hodnocení učitelů
11	73 %	Plně důvěřuje
3	20 %	Mají výhrady
1	7 %	Nedůvěřuje

Graf č. 4



5.5 Výsledky průzkumného šetření – soubor II.

Na otázky odpovídal druhý průzkumný soubor, složený z patnácti zákonných zástupců žáků druhého vzdělávacího stupně.

Průzkumná otázka č. 1:

Má dle vašeho názoru třídní učitel podíl na úspěšném začlenění vašeho dítěte do třídního kolektivu?

Všechny respondentky se rozhovořily o tom, jak prožívaly nástup svých dětí do prvních tříd, jaké prožívaly zklamání a naopak radost, když si jejich ratolesti našli své místo v kolektivu. Mnohdy bylo třeba vhodných zásahů a podpory třídního učitele, aby spolužáci vzali na vědomí zdravotní znevýhodnění jejich dítěte například jeho zvláštnosti chování. Na druhém vzdělávacím stupni, pokud žák není v kolektivu nový,

je většinou už do skupiny spolužáků začleněn a svoji pozici v kolektivu má vybudovanou. Skupina už ví, co od sebe můžou očekávat a jsou mezi nimi vytvořená pouta sympatií i nesympatií. Vazby mezi spolužáky se ale stále mění, přátelství jsou v tomto věkovém období nestálá. Třídní učitel nemá možnost sledovat jemné nuance vztahů v kolektivu třídy. Vyučuje jen svůj předmět, s třídou už netráví tolik času ani o přestávkách. Problémy v kolektivu vypořádává sám nebo se o nich dozvídá od ostatních pedagogů, od rodičů, někdy od dítěte samotného. Pro rodiče je integrace jeho dítěte stále důležitá. Obzvláště pokud dítě přestoupilo z jiné základní školy nebo mělo v minulosti problém se bezbolestně začlenit. Děti v tomto věkovém období již nejsou k sobě tak tolerantní, naopak jsou velmi kritičtí vůči sobě i autoritám, nesnaží se svým chováním zalíbit pedagogovi. Všechny respondentky také dále uvedly, že jejich děti prožívají období dospívání. Chtějí se ve všem a ve všech případech vyrovnat ostatním, být jako všichni a splynout s davem. Nechtějí vybočovat a tak na sebe upozorňovat.

Deset respondentek bylo přesvědčeno, že učitel zajišťuje jejich dětem stejné příležitosti, jako mají jejich vrstevníci bez zdravotního znevýhodnění. Třídní učitel nese velkou zásluhu na začlenění jejich dítěte do kolektivu na prvním vzdělávacím stupni. Dítě se zbavilo plachosti, vybuďovalo si svoji pozici mezi spolužáky, naučilo se řešit nové situace, které mu způsobovaly stres - a došlo k větší sebedůvěře dítěte.

Dvě respondentky uvedly, jak moc si cení i nadále podpory učitele, kterou poskytuje jejich dítěti při řešení konfliktů a stresových situací, které vznikají mezi ním a spolužáky.

„Syn byl odjakživa v té třídě tak trochu od spolužáků šikanován. Smějí se mu a za jeho zády ho napodobují. Můžu říct, že se paní učitelka k tomu postavila čelem a věc se řešila s rodiči posměváčků. To ale nemělo žádný efekt. Potíže trvaly dál a já pořád chodila do školy si stěžovat a kluk mi nechtěl chodit do školy. Spolužáci mu prý zase říkali, že má protekci a je mazánek učitelky. Pak byl najednou klid. Syn se mi pak svěřil, že s ním paní učitelka šla za školní psycholožkou. Ta s ním věc probírala, radila mu, jak se má k ostatním chovat a co jim má odpovědět. Od té doby je kluk sebevědomější a oni si na něj tolik nedovolují.“

Šest respondentek uvedlo, že z chování pedagoga k nim samým a z líčení školních příhod dítětem mají pocit předpojatosti pedagoga. *„Učitelka přece musela vidět, že se dceři směje celá třída, ale asi jí je to jedno, že holka pak má z toho akorát tiky.“* Respondentka uvedla, že v třídním kolektivu dcery byly vždy *„zlé a falešné děti“*

a „nějaké povinné sezení se školním psychologem, kde se hrají nějaké pokusy na vztahy tomu zlepšení, fakt nepřispějí.“

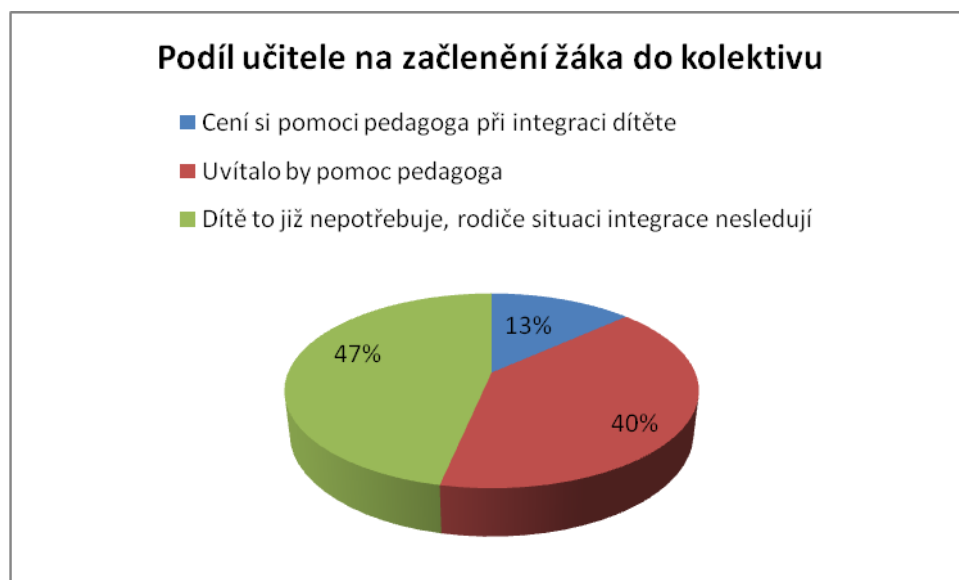
Z výpovědí sedmi respondentek vyplynulo, že dítě si s pomocí pedagoga a v třech případech i asistenta pedagoga na prvním vzdělávacím stupni vybudovalo pozici v kolektivu spolužáků a „obrnulo se proti případným posměváčkům.“ Šest dětí navštěvovalo klinického psychologa nebo Psychologicko-pedagogickou poradnu. V tom vidí respondenty velký přínos pro zlepšení psychiky a sebevědomí dítěte.

Vyhodnocení otázky č. 1

Tabulka č. 5

Počet	Procenta	Podíl učitele na začlenění žáka do kolektivu
2	13 %	Cení si pomoci pedagoga při integraci dítěte
6	40 %	Uvítalo by pomoc pedagoga
7	47 %	Dítě to již nepotřebuje, rodiče situaci integrace nesledují

Graf č. 5



Průzkumná otázka č. 2

Jaký má vaše dítě vztah k třídnímu učiteli?

Dvě respondentky uvedly, že pro jejich dítě je třídní učitelka autoritou. Snaží se plnit zadané úkoly i ty dobrovolné, usilují tak o její přízeň a zájem. V domácím prostředí se o ní vyjadřují pouze v kladném slova smyslu. Rodiče na pedagožce obdivují její trpělivost a zájem o budoucí studijní dráhu jejich dětí, snahu děti motivovat a být dítěti příkladem. „*Holka si na učitelku nestěžuje, říká, že je fajn a že s ní je i legrace.*“

Šest respondentek odpovědělo, že doma stále jenom slyší „*To byl zase opruz. Učitelka byla zase trapná. Něco tam dneska hrotila a nikdo ji stejně neposlouchal. Stejně to nemá cenu. Pořád se jí něco nelíbí.*“ Tyto respondentky si myslí, že pedagog nedokáže děti zaujmout a řeší se zbytečné maličkosti v oblasti výchovy „*Dostal důtku třídního učitele, protože škrtal sirkama pod lavicí. Hned se z toho udělalo obecné ohrožení a strašný malér.*“ Na otázku, jestli podporují svým vyjadřováním autoritu pedagoga, jedna maminka uvedla: „*Dcera si na ní pořád stěžuje a mě to už nebaví ani řešit. Je to pořád dokola. Oslovuje ji příjmením, a když zapomene úkol, ztrapňuje ji před spolužáky. Nemám důvod se o ní mluvit hezky. Zdá se mi, že holce dělá naschvály. Taký nevím, proč učitelka řeší, v čem dcera chodí do školy. Je to přece naše věc jak má dlouhou sukni. Také se jí nelíbí, že dovolíme dceři nosit do školy tablet. Prý je to drahá záležitost a ona nemíni poslouchat nás rodiče, až si přijdeme stěžovat do školy, že to někdo rozbil. Manžel má firmu, tak si můžeme dovolit dceři občas koupit něco dražšího.*“ Dle názoru těchto dotazovaných nemá třídní učitelka patřičnou autoritu a dítě ji nebere jako svůj vzor.

Tři respondentky se snaží k rozhodnutím učitelky nevyjadřovat, mají snahu slovně podpořit rozhodnutí pedagoga před dítětem, i když samy jsou někdy jiného názoru. Zdá se jim, že se dítěti pak snadněji plní zadané úkoly. Dotazované maminky uvedly, že „*mladej ze sebe dělá šaška, asi aby na sebe upozornil a získal si obdiv spolužáků.*“

Čtyři maminky si postesklly, že třídní učitelka nemá o jejich dítě zájem. Vyplývá to z vyprávění dítěte, které se cítí být odmítané. „*Nikdy ho nepochválí. Když jsme řešili učňák, pořád neměla čas, prý si máme pročíst brožuru. Chtěla jsem ale slyšet její názor, jestli se na tenhle učňák kluk chodí a jaké předměty jsou tam těžké, aby to vůbec zvládnul. Napomíná ho za každou blbinu.*“ Dítě pak o třídní učitelce mluví v negativním slova smyslu, rodiče doma rozebírají situaci ve škole v přítomnosti dítěte, bohužel se

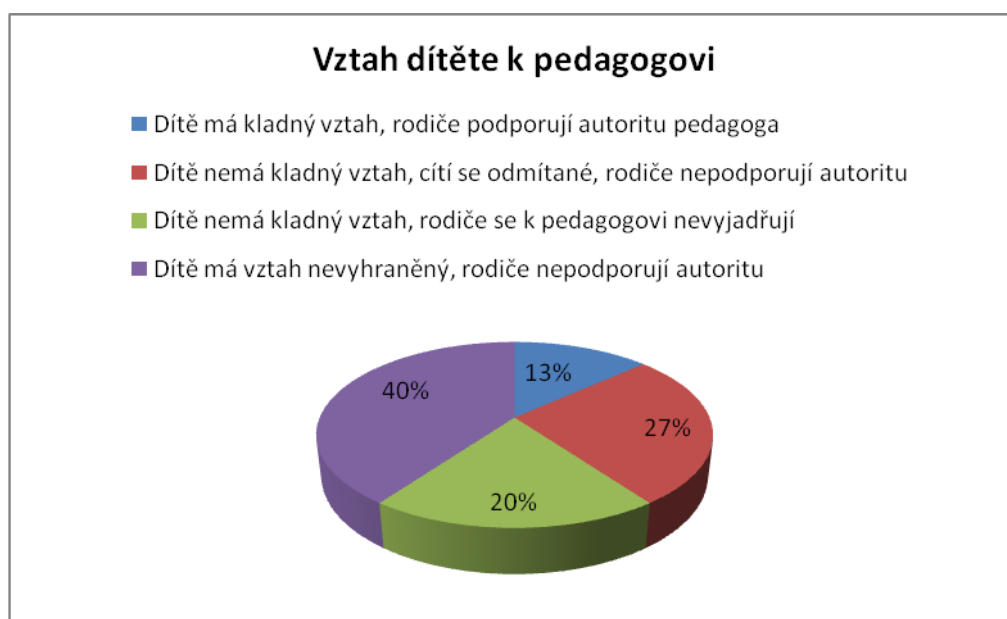
ztotožňují s názory a pocity dítěte. Matka usuzuje, že by pro pozitivní změnu stačil vstřícný krok ze strany pedagoga ve formě pochvaly, zájmu, úsměvu. Tyto respondenty také řešily s dítětem záškoláctví. „*Nejdřív se holka pořád učila. Najednou to začala lajdat a pak jsem se dozvěděla, že chodí za školu.*“ Příčinu vidí mimo jiné i v chování pedagoga, který se k respondentce chová nadřazeně a z líčení školních příhod dítětem usuzuje na málo zájmu a pozornosti pedagoga, které dítě vycítilo. Při změně postoje třídního učitele si respondenty myslí, že by pro dítě vzorem byl a že dítě o jeho přízeň usiluje – byť nevhodným způsobem.

Vyhodnocení otázky č. 2

Tabulka č. 6

Počet	Procenta	Vztah dítěte k pedagogovi
2	13 %	Dítě má kladný vztah, rodiče podporují autoritu pedagoga
4	27 %	Dítě nemá kladný vztah, cítí se odmítané, rodiče nepodporují autoritu
3	20 %	Dítě nemá kladný vztah, rodiče se k pedagogovi nevyjadřují
6	40 %	Dítě má vztah nevyhraněný, rodiče nepodporují autoritu

Graf č. 6



Průzkumná otázka č. 3

Jste schopni při komunikaci a řešení situací se shodnout s třídním učitelem na strategii řešení?

Šest respondentek uvedlo, že se v poslední době dostavují do školy pouze na třídní schůzky, nebo když jsou pozváni pedagogickým pracovníkem. Mají pocit, že jejich snaha se dohodnout na řešení výchovně vzdělávacího problému byla zbytečná. Čas třídních schůzek si také vybírají individuálně. Nelíbí se jim systém organizování schůzek a myslí si, že by informace měly být sdělovány individuálně v soukromí bez přítomnosti ostatních rodičů. Cítí se pak v ponížené pozici, na kterou musí reagovat, jsou ve stresu a z toho důvodu se snaží schůzkám vyhnout. Při osobním setkání pedagogovi vyčítají nedostatek zájmu a časového prostoru vyhrazeného pro jejich dotazy, přístup k nim jako by oni samy byly v pozici žáka. Už z toho důvodu rady pedagoga navštívit některou z pedagogicko psychologických poraden považují za zbytečné: *„Stejně mi s tím nikdo nepomůže. Jen budeme létat, kdo ví kde. Holku budou jen zpovídat. To já dovedu taky, chytře radit.“* Pro mě jako pro dotazovatele z rozhovorů vyplynulo, že dítě o pedagogovi doma vytváří dojem, že je proti němu zaujatý. Záležitost pak přichází do školy řešit ve čtyřech případech otec dítěte *„Nenecháme sebou přece takhle vláčet, aby se s námi jednalo jako s onucí. Nejsme žádní asociálové, aby nám mohl někdo takhle diktovat svoje požadavky. Dokázala jsem toho v životě dost, vím, co je důležité dítě naučit pro život. Ideály jdou stranou.“*

Dvě maminky si velmi cenily motivace jejich dětí a dostatku časového prostoru ze strany pedagoga při řešení vzdělávacích problémů dítěte. Oceňovaly pomoc při napojení na odbornou pomoc psychologa pro ně i dítě, neměly pocit zbytečného vyhrocení problémů. Při osobním setkávání s pedagogem v nich vzbuzuje pocit jistoty a důvěrné pomoci. Vyplývá to z jeho ochoty řešit situace a nalézt strategii řešení, což dle jejich slov nebývá lehké vzhledem ke zdravotnímu znevýhodnění dítěte. Do školy se chodí informovat na chování i studijní výsledky po předchozí domluvě s třídním učitelem. Na osobní schůzce s třídní učitelkou oceňují zdánlivou neformálnost, pohoštění a přístup k nim: *„Normálně si popovídáme u kafe, někdy se i zasmějeme.“* Líbí se jim partnerský rovnocenný přístup.

Tři respondenty uvedly, že se dle svého názoru snaží pedagožce vyhovět a hledat pozitiva v jejich rozhodnutí aby i pro ně bylo snazší dohlédnout na děti, aby je plnily. Z osobního kontaktu s třídním učitelem si odnáší dojem neutrální, jejich názor se

utváří a mění v závislosti na sdělení dítěte a v tom duchu se vede komunikace. Uvědomují si, že emotivní vyprávění dítěte může být zkresleno a snaží se dospět ke shodě s pedagogem. Oceňují trpělivost a diskrétnost pedagoga při schůzkách. Čtyři maminky vyčítají třídnímu učiteli nedostatek kreativity, který se podle nich projevuje nudou dítěte při vyučování. Z těchto dvou aspektů vyplývají problémové situace, které ony chodí individuálně řešit do školy – pokud jsou pozvány. Vycit'ují z třídní učitelky odmítavý a odměřený postoj k nim a usuzují tak i na odmítavý postoj vůči jejich dítěti. Jako příčinu tohoto pocitu a neshody při řešení situací uvádí osobní nesympatie, nadřazenost pedagoga a jeho neschopnost uznat svoji chybu. Z toho důvodu a ze strachu z reakcí pedagoga s některými rozhodnutími „raději souhlasí“. „*Nechci do toho zbytečně šťourat. Holce tím jen přitížím. Už brzy vyjde školu a já bych nerada, aby měla s učitelkou nějaké peklo.*“ Z důvodu pocitu osobních nesymptatií se snaží výchovně vzdělávací problémy s dítětem řešit v rodinném kruhu nebo se obrací individuálně na Speciální pedagogické centrum na doporučení jiného rodinného zástupce, který byl s činností odborníků tohoto zařízení velmi spokojen.

Vyhodnocení otázky č. 3

Tabulka č. 7

Počet	Procenta	Shoda s třídním učitelem při strategii řešení problémů
10	67 %	Není s komunikací spokojeno
2	13 %	Jsou spokojeny
3	20 %	Snaží se hledat pozitiva

Graf č. 7



Průzkumná otázka č. 4

Důvěřujete třídnímu učiteli v případech hodnocení vašeho dítěte?

Klasifikace studijních výkonů, snaživosti a cílevědomosti je důležité zvláště pro volbu budoucího studia žáků. Na významu také stoupá hodnocení chování žáka. Když nepanuje mezi rodinou a školou důvěra, má rodič pocit, že dítěti chce, někdo záměrně znesnadnit studium. Jedna respondentka uvedla: *„Na doporučení maminky spolužačky jsem se objednala se synem do Speciálního pedagogického centra. Po návštěvě speciální pedagožky a psychologů z SPC ve škole, jsem si připadala, že mi asi vyměnili dítě. Najednou to nebyl grázl s trojkou z chování. Na konci školního roku jsem se byla třídní učitelky ptát, jak si syn stojí ohledně chování. Vše bylo v pořádku. Měl jedničku. Po měsíci, těsně před vysvědčením, mi přišel s trojkou z chování. Nikdo mě do školy nevolal a nic se nestalo. Okamžitě jsem navštívila školu. Tam mi sdělili, že rada se usnesla, že nerespektuje autority a že se ho učitelé bojí – mají ze syna divný pocit. Úplně jsem brečela zlosti a tak jsem na doporučení rodičů spolužačky syna zašla do Speciální pedagogické poradny. Paní magistra mě sdělila, že nelze žákovi dát z jedničky trojku, musí být určitý postup důtek atd... A taky důvod, že nerespektuje autority a vulgárně se vyjadřuje, vyplývá z jeho zdravotní poruchy. Pracovnice navštívily školu a já od té doby mám klid. Najednou mám doma jedničkáře. Co si ale pak mám myslet? Přece to ta učitelka musí o téhle poruše všechno vědět, taky i o tom postupu se sníženou známkou z chování. Má na to přece vzdělání. A když ne ona, tak ředitel. Vidím v tom snahu znesnadnit synovi a tím i mě jeho další vzdělávání a to z důvodu osobních vzájemných nesympatií. Od té doby si nechávám písemně od ředitele podepisovat každý měsíc zprávu o chování syna – a ejhle, vše je v pořádku.“* Po této příhodě se respondentka snaží vše řešit se SPC, a je velmi spokojená. Třídní učitelce a potažmo pedagogickému personálu školy už nevěří a všechny výstupy řešení a klasifikaci na školní půdě konzultuje s odborníci SPC. Učitele všeobecně již nepovažuje za důvěry hodné, velmi se zklamala, má negativní zkušenost. S rozvojem vědomostí je spokojená, nemá námitek. V této chvíli nemá už výhrady ani k hodnocení chování a vědomostí u svého dítěte.

Obdobnou zkušenost mělo i dalších pět respondentek. Ty uvedly, že po návštěvě Pedagogicko psychologické poradny či Speciálně pedagogického centra se přístup k hodnocení dítěte „zázračně změnil“. Uvažovaly i o přestupu dítěte na jinou základní školu, ale pro její velkou vzdálenost tuto možnost nevyužily. Ve čtyřech případech

nejdou tito rodiče spokojeni s působením pedagožky na morální rozvoj dítěte, zastávají názor, že je třeba studovat jen věci, které později dítě uplatní v životě a není za potřebí se zabývat „příliš útlou“ rozvojem morální stránky dítěte, protože „svět je jeden chaos, nikdo nic nedodrží a každému by na to měl být připraven. Učitelka vytváří klukovi jakési iluzijní světy, ale v životě se člověk musí umět o sebe postarat a umět se prosadit. Všude jsou sami dravci a ne nějaké hodné a zakřivené dětičky. Kluka vedu k tomu, aby se o sebe postaral a ne aby z něj byl hodný blbec. K čemu mu je etické desatero, když je pak v životě nikdo nedodrží? Prý ubližuje jiným dětem. No a co? Už to nejsou žádní prvňáčci. Vždyť je to směšné“.

Čtyřem respondentkám chybí porozumění ze strany pedagoga a jeho obeznámenost se zdravotním znevýhodněním dítěte. Samozřejmě obeznámen je, ale přesto se dle jejich názoru neztotožňuje s lékařskou zprávou. Pak nechápe jeho hodnocení a neúměrně vysoké nároky na dítě v podobě vypracování různých referátů a domácích úkolů. „Učitelka hodnotí i pravopis. Dcera má navíc i dyslexii a dysgrafii – tak jak u ní může hodnotit pravopis, když holka do páté třídy psala jen tiskacím písmem a doktorka řekla, že moc čitelně a pravopisně nikdy psát nebude.“ Z rozhovorů s těmito respondentkami vyplynulo přání, aby každý učitel vystudoval speciální pedagogiku a zdravotnický předmět věnující se příčinám poruch a nemocem „Kdyby si učitelka aspoň něco přečetla o těchto poruchách, nemohla by holce přece vyčítat, že je pomalá.“

Z odpovědí dvou respondentek vyplynul velmi pozitivní vztah k třídní pedagožce, která bere na zřetel zdravotní znevýhodnění, na které v případě potřeby upozorňuje i své kolegy. Dítěti zadává domácí úkoly formou kreativní hry, zvyšuje tak jejich zájem o probíranou látku. Výchovné problémy řeší domluvou a schůzkou s rodiči, které se snaží povzbudit. „Ona všechno řeší s nadhledem. Má trpělivost a chápe, že i pro nás to není lehká situace. Pětky nedává, dává možnost nechat se vyzkoušet znovu, a kdo nechce mluvit před spolužáky, je zkoušený písemnou formou.“ S rozvojem osobnosti po stránce vědomostí, kreativity, morálního a sociálního citění jsou spokojeni.

Tři respondentky jsou na rozpacích. Přesvědčily se samy o výmluvnosti dítěte ve svůj prospěch, a proto v případech negativního hodnocení se snaží dozvědět jeho příčinu u třídní učitelky, která jim podá vysvětlení. Na základě vyprávění dítěte si tyto maminky myslí, že dítě nemá ve škole na práci při hodině patřičný klid, ruší ho spolužáci, kteří vypracovávají někdy jiná zadání, tudíž se nemůže soustředit „Je to těžké. Ostatní jsou vyvolávaní a kluka to ruší a nedokáže to pak spočítat.“ Zazněl zde názor „Nic radši neřešit, hlavně, že nějak tu základku proleze.“ Tyto respondentky by si

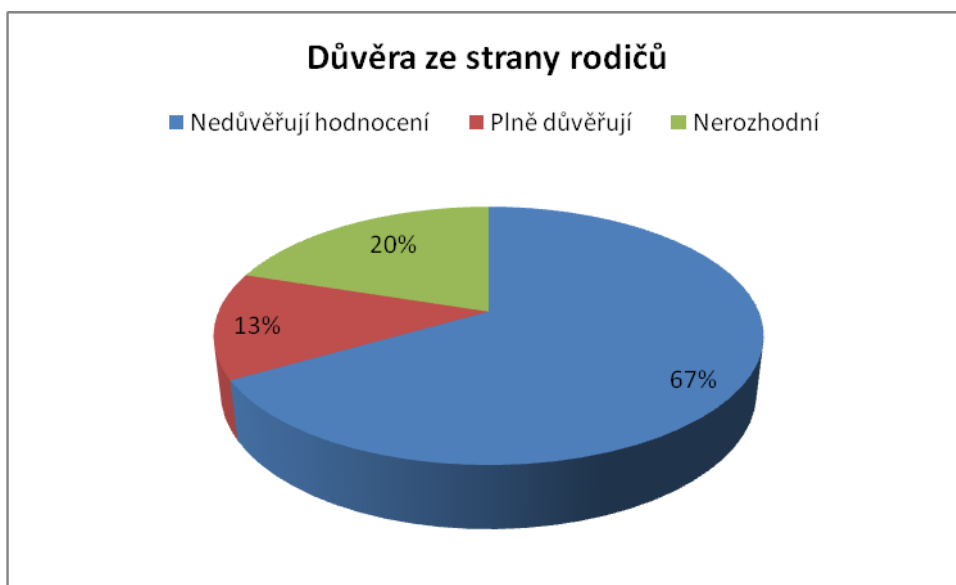
přály, aby se škola zaměřovala více na mravní výchovu dětí. Nelíbí se jim vulgární výrazy, které děti běžně používají v přítomnosti dospělých a mají povědomost o tom, že nejsou za tyto prohřešky důsledně napomínány.

Vyhodnocení otázky č. 4

Tabulka č. 8

Počet	Procenta	Důvěra rodičů v hodnocení dítěte pedagogem
10	67 %	Nedůvěřují hodnocení
2	13 %	Plně důvěřují
3	20 %	Nerozhodní, přály by si, aby se škola více zaměřovala na mravní výchovu a jinou organizaci vyučovacích hodin

Graf č. 8



5.6 Vyhodnocení průzkumného šetření

Cílem průzkumné sondy bylo zjistit, jak vnímají rodiče zdravotně znevýhodněného dítěte pedagoga na prvním a druhém vzdělávacím stupni základních škol. Po zredukování dat získaných z výstupů rozhovorů sonda poukázala na určitou shodu vnímání.

Otázka č. 1 Má dle vašeho názoru třídní učitel podíl na úspěšném začlenění vašeho dítěte do třídního kolektivu? - měla zmonitorovat vnímání snahy pedagoga přispět

k integraci a inkluzi zdravotně znevýhodněného dítěte rodičem. Spokojenost zákonného zástupce s oboustranným psychosociálním procesem sbližování, kde zdravotně znevýhodněné dítě získává společnou zkušenost s vrstevníky za přispění součinnosti pedagoga je podmínkou úspěšné integrace a také pozitivního vztahu mezi školou a rodinou. Zakladatel československé speciální pedagogiky profesor Sovák také mimo výše uvedené uvádí, že zde ale musí být jistota rodičů i dítěte ve zvolené variantě vzdělávat se na škole hlavního vzdělávacího proudu. Tuto skutečnost velmi ovlivňuje fakt, který popisuje Michalík (1999, s. 23) a tím je příprava třídního klimatu na změny s nástupem zdravotně či jinak znevýhodněného dítěte. Na pedagoga jsou tím kladeny zvýšené nároky. Vyvstává zde jako stěžejní aspekt příprava a snaha pedagoga vytvářet příznivé třídní klima. Čtrnáct zákonných zástupců zdravotně znevýhodněného dítěte z prvního průzkumného souboru si tento fakt uvědomovalo. Oceňovali na pedagogovi snahu vytvořit nediskriminující prostředí, pomoc jejich dítěti zvládat a schopnost řešit nové, často pro něj stresující situace. Všimli si, jak dítě postupně ztrácí plachost a stydlivost. Ve dvanácti případech uvedli, že na bezbolestné integraci jejich zdravotně znevýhodněného dítěte má podíl i kolektiv. Do této situace se promítá skutečnost popisovaná Vágnerovou (2000, s. 169), která uvádí jako typické pro tuto vývojovou fázi proměnlivost vztahů mezi dětmi. Jedinec tohoto věku neumí adekvátně řešit problém vzniklý ve skupině. Raději se vzdává své pozice v ní. Skupina dětí je schopná akceptovat snadno i nějakým způsobem vybočujícího jedince. Zákonní zástupci se vyjádřili i se spokojeností s inkluzivitou, kterou se třídní učitel snaží pro jejich zdravotně znevýhodněné dítě zajistit. Čtrnáct zákonných zástupců si na pedagogovi cenilo snahu zajistit stejné příležitosti pro všechny bez rozdílu znevýhodnění. Posílilo to v nich přesvědčení, že zvolili správnou variantu vzdělávání svého dítěte, posílilo důvěru v pedagoga. Hájková a Strnadová se tohoto tématu dotýká v popisu inkluze. Cílem inkluzivního školství je vybudovat nediskriminující prostředí popírající předsudky, oceňuje odlišnosti dítěte, protože každé má svou hodnotu. Dítě se pak optimálně rozvíjí a může pracovat společně ve skupině, která vítá odlišnosti. Tento fakt přispívá k vytvoření mostu důvěry mezi školou a rodinou (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12, 13).

Jeden rodinný zástupce zdravotně znevýhodněného dítěte poukázal na neúspěšnou integraci a inkluzi. Nevytvoření stejných podmínek pro zdravotně znevýhodněné dítě bylo příčinou odlišného vnímání učitele od ostatních rodinných

zástupců prvního průzkumného souboru. Vznikla zde situace, na kterou upozorňuje Uzlová (2010, s. 19). Ta uvádí případy různorodosti podnětů a činností, které by neměly být překážkou pro pedagoga při práci se znevýhodněnými dětmi. V opačném případě si pak rodič není jistý svou dobrou volbou varianty vzdělávání svého znevýhodněného dítěte a narušuje se třeba i dlouho budovaný vztah mezi školou a rodinou. Tuto situaci znázorňuje graf č. 1.

Zákonní zástupci zdravotně znevýhodněného dítěte druhého vzdělávacího stupně na otázku uvedli, že na prvním vzdělávacím stupni velmi pozitivně hodnotili přínos a snahu pedagoga dopomoci k úspěšné integraci a inkluzi jejich zdravotně znevýhodněného dítěte. V současné fázi vzdělávání dítěte se jejich názory různily. V sedmi případech respondent uvedl, že jejich dítě se úspěšně začlenilo do kolektivu na prvním vzdělávacím stupni, kde beze sporu třídní učitel podpořil jeho sebedůvěru a pomohl mu vybudovat si svoji pozici v třídním kolektivu. V současné době považují ze svého pohledu snahu pedagoga zlepšovat psychosociální sbližování v třídním kolektivu tedy za nadbytečné.

U šesti respondentů se projevila nespokojenost s přístupem pedagoga k jejich zdravotně znevýhodněnému dítěti v oblasti integrace. Prvotní příčinu vidí v nepřátelském třídním kolektivu a v nesoučinnosti pedagoga při přípravě a vytváření příznivého klimatu ve třídě. Dochází k situacím, kdy se vztahy v kolektivu a vztahy rodičů a pedagoga řeší s pomocí speciální pedagogické poradny či speciálně pedagogického centra. Příčinu nedorozumění a netolerance dětí směrem k znevýhodněnému spolužákovi popisuje Vágnerová (2000, s. 169).

Úskalím při integraci znevýhodněných a postižených dětí do třídního kolektivu je nápadná odlišnost, kterou ostatní spolužáci nemusí tolerovat a to tehdy, pokud pedagog nevěnuje patřičnou pozornost vysvětlení příčiny, nebo poskytne informaci špatně zvolenou formulací. U dvou respondentek se díky profesionalitě pedagoga při vytváření pozitivního začleňování jejich dítěte vznikl velmi pozitivní vztah k pedagogovi. Cení si jeho podpory a doporučení ve výchovně vzdělávací oblasti týkající se jejich dítěte. Deset respondentů vnímá vytvořené příležitosti pedagogem jako stejné. Situaci znázorňuje graf č. 5.

Otázka č. 2 Jaký má vaše dítě vztah k třídnímu učiteli - monitorovala zároveň i vztah rodič – učitel v návaznosti na vyjadřování se o pedagogovi v domácím prostředí. Na prvním vzdělávacím stupni základních škol se promítá skutečnost popisovaná

vývojovou psychologií. Vágnerová (2000, s. 160, 164) uvádí, že největším předpokladem dobrého vztahu dítěte a autority je ocenění dobrého chování a jejich píle ze strany učitele či rodiče. Navazování osobního vztahu s učitelem, snaha zalíbit se mu je charakteristická pro toto vývojové období. U dítěte pozitivní ohodnocení jeho výkonu podporuje jeho kladné sebehodnocení a je základem pro pozdější hledání identity. Pro rodiče kladný vztah dítěte s pedagogem znamená i předzvěst jeho kladného vztahu. Výše uvedené potvrdila průzkumná sonda. Čtrnáct zákonných zástupců potvrdilo dle každodenního vyprávění a nálad svého dítěte jeho pozitivní vztah a potažmo i svůj kladný postoj k třídnímu učiteli. Tito rodiče utvrzovali autoritu pedagoga pozitivním vyjadřováním se o něm v přítomnosti dítěte. V souladu s tímto jevem se vyjádřil Feřtek (2011, s. 100), který píše o nepsaných pravidlech určených pedagogům a rodičům při budování pozitivního vzájemného vztahu. Rodič by se neměl v přítomnosti dítěte vyjadřovat hanlivě o pedagogovi, kritizovat jeho názory či rozhodnutí, a snižovat tak jeho autoritu v očích dítěte. Pro dítě, jehož rodič se takto chová, bývá těžké učitele jako autoritu přijmout a akceptovat. Neshody v interpersonálních vztazích se tím prohlubují. Tuto skutečnost potvrdila jedna respondentka zdravotně znevýhodněného dítěte. Čáp a Mareš (2001, s. 230) k tomuto mimo jiné uvádí, že pokud se rodič snaží spolupracovat se školou, dítě má snahu a zájem spolupracovat s učitelem. Někdy se stává, že děti soupeří o přízeň pedagoga. Dítě v tomto školním věku jsou na úrovni konvenční morálky a chovají se dle příkazů a zákazů rodiče a ostatních autorit. Pokud má rodina jiné normy a hodnoty než daný učitel dítě těžce nese rozkol názorů a to se silně odrazí nejen na školním prospěchu daného dítěte, ale i na vztahu dítěte k učiteli – viz graf č. 2.

Na druhém vzdělávacím stupni dvě respondentky potvrdily zřejmý pozitivní vztah svého dítěte k třídnímu učiteli. Soudí tak z vyprávění a z každodenního líčení školních příhod. Učitel je pro jejich dítě vzorem a má u něho patřičnou autoritu. V rodině se traduje slušné vyjadřování o pedagogickém personálu. Čapek (2013, s. 18) k tomuto tématu uvádí, že pro dítě je velmi rozhodující, zda se rodič o pedagogovi vyjadřuje s úctou a podporuje jeho požadavky. Výstupem situace je pak velmi dobrá komunikace a spolupráce, nevzniká soupeření.

Deset respondentů odpovědělo na tuto otázku ve smyslu, který popisuje Vágnerová (2000, s. 191, 196). Vazba a pocit souznění, soupeření o přízeň pedagoga a radost z jeho pochvaly u dítěte tohoto školního věku slábne. Určující hlavní roli pro chování jedince má vrstevnická skupina, které se jedinec snaží zalíbit. Dále Vágnerová (2000, s. 214, s. 225) popisuje situace, které popisovaly i respondenti. Pro jejich dítě je

nejdůležitější uznání spolužáků, vztah a komunikace s autoritami jsou často konfliktního rázu plné negativismu. Je to tím, že jedinec hledá svoji vlastní identitu. Tito respondenti poukazují na malou autoritu pedagoga v třídním kolektivu, na nedostatečný zájem o dítě a o pedagogovi se nevyjadřují vždy uctivě. Dle mého názoru by zde pomohl i jiný přístup pedagoga k dítěti, který popisuje Auger a Boucharlat (2005, s. 54). Je důležité přistupovat k žákům obezřetně. Dítě vycítí přijetí nebo odmítnutí. Žák by měl vědět, že učitel je ochotný mu naslouchat. Pro zlepšení vztahů pomáhá i obyčejný úsměv. Žáci oceňují humor při vyučovacích hodinách, zažít pocit jakoby rovnocenného vztahu s dospělým. Samozřejmě nezbytná jsou pravidla a řád. Pokud bude mít žák pozitivní vztah k učiteli, bude ho to motivovat k lepším výkonům a to všechno bude zlepšovat vzájemné vztahy mezi školou a rodinou.

Tři respondenti uvedli, že mají zkušenost s lepším a svědomitějším přístupem dítěte ke školní docházce a plnění zadaných školních úkolů pokud slovně podrží autoritu pedagoga. Třináct respondentů by uvítalo jinou organizaci třídních schůzek a to formou individuálních konzultací. Tento požadavek podporuje i Feřtek (2011, s. 101). Pokud máme doma problémové dítě v oblasti chování či učení není nám příjemné, že se tyto nedostatky komentují před ostatními rodiči. Skupinové informování je dnes nepřípustné, ovšem z mé vlastní zkušenosti se základní školou, kterou navštěvují mé vlastní děti, stále probíhá.

Výstup otázky u respondentů na prvním i druhém vzdělávacím stupni podporuje Čapek (2013, s. 18). Pokud rodič vidí svoje dítě, jak nadšeně vypráví, co zažilo a co zajímavého se naučilo – má i rodič sám pozitivní náhled na pedagoga a školu jako celek. A naopak, pokud se dítě vrací ze školní lavice unuděné a vyjadřuje se o učiteli negativně a vytváří dojem předpojatosti pedagoga vůči němu samému, pak i rodič zaujme podezření, že to pedagog nemyslí s jeho dítětem dobře. Nepodporuje tedy požadavky pedagoga a vyjadřuje se o něm neuctivě. Auger a Boucharlat (2005, s. 63) dodává fakt, že pokud má žák problematický vztah s učitelem, často se stává, že i rodič má problém respektovat učitelův názor či strategii navrhovanou ze strany učitele a stojí na straně svého dítěte. Situaci zachycuje graf č. 6.

Otázka č. 3 Jste schopni při komunikaci a řešení situací se shodnout s třídním učitelem na strategii řešení - poukázala mimo informaci o vzájemné shodě i na to, jaký rodiče vyžadují (nebo si přejí) styl komunikace.

Pět respondentů z prvního průzkumného souboru uvedlo, že díky partnerskému přístupu pedagoga k nim při třídních schůzkách či individuálních konzultacích se dostavují do školy rádi, sami se informují o novotách ve výchovně vzdělávacím procesu dítěte a na školní půdě všeobecně. V třídního učitele mají důvěru, neváhají se mu svěřit. Tady škola a rodina našla společný cíl, předávají si mezi sebou vzájemně informace a mohou se rozvíjet vzájemně dobré vztahy a v návaznosti na to i pozitivní školní klima (Čapek, 2013, s. 16). Jedna respondentka uvedla, že tento pocit důvěry u ní evokuje vzhled pedagoga, který je svým klidem a vzhledem podobný jeho matce. Na přenos archetypu upozorňuje Čapek (2013, s. 136).

Šest respondentů respektují názory třídního učitele, svoje neprosazují a to z důvodu, aby dítěti nepřitížily. Také se snaží v očích učitele vytvořit pozitivnější obraz dítěte. Jsou ochotni se s pedagogem radit a spolupracovat i z důvodu poukázání na svůj viditelnější zájem o výchovně vzdělávací proces. Oceňují důkladné šetření v případě problému a dostatek času učitele při individuálních schůzkách, stěžují si na občasné zkreslení díky používání terminologie. Zde dochází k projektivní identifikaci, na kterou upozorňuje Čapek (2013, s. 134). Aktéři si namísto vysvětlení odkývají své pravdy, i když mají na věc jiný názor a myslí si, že tím přispívají k budování bezproblémového vztahu mezi nimi. A Voráč s Kolínským (2000, s. 3, 4) popisuje tuto situaci jako chybu rodiče. Dítě se vstupem do školy vstupuje do prostředí rivality a soutěživosti. Rodič nechce milovanému dítěti činit svými názory a postoji ve škole problémy a proto se mnohdy situuje do role žáčka, aby se jeho názory neodrazily na hodnocení dítěte.

Čtyři respondenti uváděli jako příčinu častého nedorozumění defenzivní styl komunikace, na kterou upozorňuje Čapek (2013, s. 127), kdy jeden nebo oba z komunikátorů nejsou ochotni sledovat myšlenky toho druhého. Těmto rodičům se nelíbí nadřazený postoj učitele, který také Feřtek (2011, s. 100) vidí jako nevhodný a dodává, že pedagog dnes upouští ze své nadřazené pozice. Poučování a autoritativní výroky vedou k negativním oboustranným emocím. K pocitu nesouznění přispěla v těchto případech i figura v pozadí a Juříčková (2008, s. 54, 58) dodává, že rodič se při rozhovoru přítomnosti další osoby nemusí cítit dobře a rozhovor neprobíhá optimálně. Tyto aspekty zapříčinily u respondentů nechuť ke spolupráci a komunikaci, dostavují se pouze na pozvání a třídní schůzky. Situace je zachycena na grafu č. 3.

Šest respondentů z druhého průzkumného souboru vidělo jako hlavní překážku konstruktivního rozhovoru zakončeného společným cílem a řešením postoj pedagoga k nim, jako k žákovi. Učitel setrvává v roli neomylného, rodič je jen rodičem zlobivého

a nesnaživého žáka (Čapek, 2013, s. 134). Nedostatek času a trpělivosti (a s tím spojená gesta) vyvolávalo v respondentech pocit, že nejsou vyslechnuti a nikdo o ně nemá zájem. Tito rodiče odmítají i pomoc školního psychologa pro zlepšení vztahů mezi dítětem – pedagogem a jimi, jsou v obranné pozici a myslí si, že by to byla ztráta času. Ve čtyřech případech zde přichází řešit výchovně vzdělávací situace za třídním pedagogem otec z důvodu, že nenechá dítě, aby žilo ve falešných iluzích, jelikož hlavním hnacím motorem budoucího úspěchu člověka v životě je jeho schopnost zajistit si dostatečnou finanční a společenskou úroveň. Jeden respondent si stěžoval na zkreslení modalitou, kdy pedagog měl námitky k oblékání dítěte. Respondent to nepovažuje za důležité. Tohoto tématu se dotýká Čapek (2013, s. 134). Rovnocenný přístup k rodiči jako k partnerovi, ponechání prostoru k diskuzi a používání operačního slovníku, které doporučuje Vybíral (2008, s. 8) zajistilo dvěma respondentům možnost konstruktivně řešit vzniklé situace dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Se školou se snaží spolupracovat.

Tři respondenti se snaží konstruktivně komunikovat. Jsou si vědomi, že mnohdy příčinou nedorozumění je zkreslené vyprávění dítěte a cení si na pedagogovi nezamlčování faktů a skutečností. Zachyceno na grafu č. 7.

Otázka č. 4 Důvěřujete třídnímu učiteli v případech hodnocení vašeho dítěte?

U prvního průzkumného souboru jedenáct respondentů vypovědělo, že s hodnocením školních výsledků, chování, cílevědomosti a svědomitosti dítěte jsou spokojeni. U dítěte pozorují viditelný rozvoj osobnosti po stránce mravní i sociální. Nové kreativní myšlení, které dítě získává, ovlivňuje i rodiče. Ti se následně snaží zapojit do tvořivé činnosti s dítětem. Jeden respondent uvedl, že ani hodnocení neřeší. Pedagogovi důvěřuje a je pro něj stěžejní pozitivní vztah dítěte k třídnímu učiteli, který je podle slov respondenta základem všeho.

Tři respondenti odpověděli, že by se při hodnocení dítěte měl brát větší ohled na zdravotní znevýhodnění ve smyslu omezit ještě více domácí úkoly. S nabytými vědomostmi a s rozvojem dítěte po stránce sociální a mravní jsou spokojeni, nemají pocit rozvoje dítěte v oblastech kreativity.

Jeden respondent má pocit, že jeho dítě je nespravedlivě hodnoceno a rozvoj jeho osobnosti není dle jeho názoru nijak výrazný. U dítěte na prvním vzdělávacím stupni, obzvlášť při nástupu do první třídy Langmajer a Krejčířová (2006, s. 160) uvádí,

že se hovoří o tak zvané školní zralosti, kterou pedagog od dítěte očekává a podle těchto dítě je hodnoceno.

Na druhém vzdělávacím stupni u respondentů druhého průzkumného souboru má šest rodičů negativní zkušenosti v oblasti hodnocení a to hlavně při hodnocení chování dítěte. Čtyři respondenti uvedli jako důvod nespokojenosti deziluzi, kterou podle nich škola vytváří. Brát morální ohledy a být slušný člověk podle nich nepřináší žádnou materiální hodnotu. Vychovávat dítě a jej hodnotit ve smyslu idealistické letory není odpovídající a proto má jejich dítě důtku či sníženou známku z chování. Na zlepšení vztahů se školou a třídním pedagogem se podílí Speciálně-pedagogické centrum, školní psycholog i pedagogicko psychologická poradna. Čapek (2013, s. 22) tyto respondenty zařazuje do kategorie typu B, kdy rodič především po škole vyžaduje, aby se podílela na budování sebedůvěry dítěte. Nechce mít poslušné dítě, které se vším souhlasí. Čapek uvádí počet rodičů v 50%. Každý rodič vidí své dítě jinýma očima než učitel. Proto by měl být v zájmu dítěte přístupný radám pedagoga a respektovat jeho názor. To samozřejmě podmiňuje otázka vzájemné důvěry. Pokud má žák problematický vztah s učitelem, často se stává, že i rodič má nedůvěru k radám a k hodnocení pedagoga. Stojí na straně svého dítěte a odmítá spolupráci se školou. Na straně druhé: *„Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí být tímto chováním ohroženi a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou“* (Auger, Boucharlat, 2005, s. 63).

Čtyři respondenti došli k názoru, že pokud má být hodnocení jejich dítěte spravedlivé, musí se pedagog orientovat ve speciální pedagogice. Třídního učitele opakovaně upozorňují na výstupy lékařských zpráv jejich dítěte. Ty dle jejich názoru pedagog nebere na zřetel a jejich dítě hodnotí jako zdravé dítě bez znevýhodnění. Klasifikaci a celkové hodnocení chování a snaživosti tudíž považují za nespravedlivé. Tito rodiče jsou hrdi na to, jak dokázali v minulosti s dítětem pracovat na rozvoji intelektu. Této situace se dotýká Čapek (2013, s. 136), který poukazuje na učitele, který si o sobě myslí, že je oblíben a je si jistý svými profesními kvalitami. Sejde se s rodičem, který si zakládá na tom, co všechno své dítě naučil a jaké úskalí s výchovou a vzděláváním dítěte již překonal. Pedagog si pak může myslet, že za nastalý problém může rodič a naopak rodič je názoru, že pedagog dítě patřičně nevede. Namísto spolupráce se rozvíjí negativní pocity.

Opačného názoru jsou dva respondenti. Třídní učitel dle jejich názoru jedná profesionálně. Již při první komunikaci s ním hodnotili velmi pozitivně jeho lidské i profesní kvality. Rozvoj osobnosti a nabyté vědomosti dítěte odpovídají věku i zdravotnímu znevýhodnění. Dítě není přetěžováno, učí se i nadále více méně formou hry a jiných motivačních prostředků.

Tři respondenti projevili přání, aby se učitel více zabýval morální výchovou dítěte. Nelíbí se jim vulgarita, která je tolerovaná dle jejich slov na půdě školy. Často negativní hodnocení dítěte přichází konzultovat s třídním učitelem. Přesvědčili se o výmluvnosti dítěte ve svůj prospěch. Přesto jako důvod negativního hodnocení vidí v neklidu ve třídě, v chybné organizaci ve vyučovací hodině, kdy spolužáci dítěte pracují na více náročných zadáních a dítě je tím rušeno. Poukazují na neschopnost učitele a hodnocení nedůvěřují. Rodič v tomto ohledu není odborník. Ale každý rodič by si měl uvědomit, že pokud nebudou projevovat zájem a aktivitu, nic se ve školství nezmění. Ke každé změně je zapotřebí aktivní veřejnosti (Feřtek, 2011, s. 79). Situaci uvádí graf č. 4.

Respondenti druhého průzkumného souboru ve třinácti případech více méně setrvávají v pasivitě, i když škola zvyšuje počet možností setkávání s rodinou žáka. Tento tradiční model vztahů Čapek (2013, s. 14) definuje jako formálnost. Projevuje se zde i separační komunikace, která probíhá jen v předepsané době od učitele k rodičům. Výše uvedeného tématu se dotýká Šed'ová, Čiháček (2004, s. 78). Záleží také na přístupu školy. Rodič je vnímán školou jako klient či zákazník, na jehož přání a potřeby by měla škola brát zřetel. Spolupráce s rodinou se pak měří podle toho, jak jsou uspokojovány přání rodičů. Naopak může být rodič vnímán jako partner. Zde vzniká rovnocenný vztah mezi školou a rodinou, stejná odpovědnost za vzdělání dítěte. Můžeme zde uvést motto: „*Ve dvou se to lépe táhne*“. Spolupráce s rodinou se pak měří podle intenzity vztahu mezi rodinou a školou, také se sleduje, jako měrou se rodič podílí na školním životě. Pokud je rodič v roli zákazníka očekává, že škola mu automaticky podá informace, aniž by se musel dotazovat a docházet se informovat. Pokud se týká vzdělávání žáka, měla by škola jednat s rodičem jako s partnerem. Zároveň si musí uvědomit, že rodič je jejím klientem, je povinna mu odvádět službu. Z výše uvedených důvodů je tedy cílem školy vytvořit školní komunitu, která by se skládala z učitelů, žáků, vedení školy, školního personálu a rodičů (Čapek, 2013, s. 15). Situace vztahů je zachycena v grafu č. 8.

Vzhledem k velikosti průzkumných souborů a životní rozmanitosti u respondentů nelze dojít k všeobecně platným závěrům. Výsledky průzkumného šetření jsou platné pro daný soubor na určité škole, v tomto čase. Každé dítě, rodič i pedagog jsou jedinečné bytosti a vztahy mezi nimi ovlivňuje příliš mnoho faktorů. Po shrnutí všech názorů respondentů docházím k názoru, že M. R.Coveye (2014, s. 7) uvádí velkou pravdu, když říká: *„existuje jedna věc, která je společná všem lidem, týmům, rodinám, organizacím, ekonomikám na celém světě, bez níž by i ten nejúspěšnější podnik, nejvlivnější vedení a největší přátelství neobejdou a ocitnou se v troskách. Touto věcí je důvěra.“*

Závěr

Diplomová práce se zabývá vnímáním učitele rodiči zdravotně znevýhodněného dítěte. Zaměřila jsem se na spokojenost rodiče s přínosem pedagoga v oblastech integrace dítěte do třídního kolektivu a celkového hodnocení dítěte. Věnovala jsem se také komunikaci rodiče s pedagogem a jejich případné spolupráci. Důležitým aspektem bylo také zachytit vztah samotného dítěte rodiče k pedagogovi, neboť výše uvedené ovlivňuje vztah a vnímání pedagoga v rovině lidské i profesní.

V teoretické části práce jsem se věnovala získávání všeobecných informací o působení a profesní způsobilosti pedagoga, nabyla jsem vědomosti o asistenční službě, která je využívána spolu s pedagogem ve prospěch integrace zdravotně znevýhodněného dítěte. Bylo tedy nezbytné, zmínit i právní úpravu školství a integrace samotné. Studium vývojové psychologie dítěte jsem získala povědomí o mechanismech, které ovlivňují jejich vztahy k autoritám. Odborná literatura, ze které jsem čerpala poznatky pro tuto diplomovou práci, již poukázala na fakt, že vnímání a vztah rodiče k pedagogovi je ovlivněn vztahem dítěte k pedagogovi.

Průzkumné šetření realizované formou nestandardizovaných rozhovorů s rodiči zdravotně znevýhodněného žáka na prvním stupni poukázalo na jejich pozitivní vnímání pedagoga. Rodič žáka tohoto školního věku učitele vnímá jako další osobu blízkou mimo okruh širší rodiny, ke které má dítě citovou vazbu a podílí se zásadně na jeho výchově rozvojem osobnosti dítěte po stránce estetické, sociální a morální. Pro tyto rodiče je učitel autoritou. Pozitivní vnímání pedagoga umocňuje pozitivní vztah dítěte k učiteli, který je dítětem obdivován a vnímán jako autorita, jeho názory jsou pro třídní kolektiv určující. V mnohých případech po dobu vyučování dítěti zajišťuje pocit jistoty. Do vztahu učitel a žák mladšího školního věku se promítají i nedostatečně naplněné citové vazby v rodině. Pro rodiče je dítě nejmilejší a nejcennější bytost. Snaží se ho provázet životem a ulehčovat mu situace, které dle jeho názoru jsou pro psychicky nezralé dítě nové nebo i stresující. Proto si respondenti z prvního i druhého průzkumného souboru cenili podpory a snahy pedagoga pomoci dítěti snadněji se začlenit do třídního kolektivu. Také uváděli, že velký přínos má pedagogovo jednání na prvním vzdělávacím stupni, kdy díky vhodné podpoře ze strany pedagogického personálu dítě získává zdravou sebedůvěru. Dítě pak ztrácí svoji plachost, naučí se navazovat vztahy s vrstevníky a řešit nové situace při sociálních interakcích.

U rodičů zdravotně znevýhodněného dítěte druhého průzkumného souboru se vnímání učitele různilo. Vyznívalo v neprospěch pedagoga, který byl zde vnímán jako osoba, která nemá u rodiče patřičnou autoritu. Z pohledu rodičů nedostatečné profesionální předpoklady a chladnost po stránce lidské, nedostatečný individuální přístup k dítěti zapříčinili časté neshody mezi školou a rodinou. Defenzivní styl, stereotypizace, časová tíseň, nezáměr a jiné chyby v komunikaci s rodičem ze strany pedagoga ubližují vzájemně dobrému vztahu. Trpí tím dítě, které pak bývá od učitele dle slov rodiče nepřiměřeně hodnoceno. Vzájemná nedůvěra a pocit, že dítě není v dobrých rukou, prohlubují neshody. Mnozí rodiče uvítali pro zlepšení vzájemných vztahů pomoc psychologů a jiných odborníků. Tím se u nich zvyšoval pocit, že je na ně kladena větší zodpovědnost a spoluúčast za školní výsledky dítěte i v oblasti hodnocení chování. Dítě tohoto školního věku se nesnažilo plnit očekávání učitele. Určující je pro něj vrstevnická skupina. Kritika pedagoga ze strany dítěte změnila i jeho vnímání rodičem.

Výsledky průzkumu byly podpořeny i mou vlastní zkušeností s pedagogickým personálem. Absolvovala jsem praxi ve školní družině v základní škole na Trutnovsku a jsem matka dvou dospívajících dcer. Se svými dětmi jsem prožila nejen radostné období, kdy jsem zažívala důvěru v pedagoga ale i období, kdy jsem pochybovala o kompetencích učitele z důvodu nejrůznějších stížností mých dětí. Často jsem se pak zamýšlela nad otázkou, proč nemůžeme dospět ke společné strategii řešení vzniklých problémů. Rodiče si často ani neuvědomují, jak důležité je podporovat autoritu pedagoga a nesnižovat ji v očích dítěte. Pro dítě v mladším školním věku jsou jejich postoje, názory a systém hodnot určující. Dítě na druhém vzdělávacím stupni prožívá hledání sebe sama, je přehnaně kritické k autoritám i k sobě a hledá záchytný bod v podobě vhodného přístupu a vysvětlení počinání pedagoga. Oceňuje rovnocenný přístup, snahu pochopit jeho humor i fantazii. Přehnaná přísnost a hrocení řešení výchovně vzdělávacích problémů budování pozitivních vztahů neprospívá. Odborná literatura uvádí, že problémový žák potřebuje takového učitele i rodiče, který mu i přes jeho nedostatečnosti bude důvěřovat a vkládat v něj naději a já se s tímto názorem plně ztotožňuji. Pozitivita a důvěra jsou mocné figury na poli vztahů. I obyčejný úsměv a pochvalná věta může změnit vztah k protipólu.

Vztah rodiče a učitele ovlivňuje vztah pedagoga a dítěte. Pokud má dítě pozitivní vztah s pedagogem pak i rodič se snaží spolupracovat se školou a nalézat kompromisy. Je třeba také uvést, že je zapotřebí realistického nadhledu rodiče. Ten zná

své dítě nejlépe, rozumí počínům a příčinám jednání dítěte a je zapotřebí, aby rozlišil aspekty spravedlnosti a nespravedlnosti jednání pedagoga sám, ne očima dítěte. Některým rodičům tento nadhled chybí, neberou v potaz celý kontext situací a vzniká zbytečný nesvár mezi školou a rodinou, kdy rodič po pedagogovi žádá roli podřízeného sluhy. Tato situace nastala v mém průzkumném šetření u respondentů na vyšším společenském žebříčku, kteří nechtějí mít hodné a poslušné dítě. Preferují dravost, která v budoucnu nese společenské uznání a finanční prospěch. Dnešní společnost modernizace zdůrazňuje výkon, společenské postavení, finanční jistoty. Tradiční pojetí pedagoga a všeobecně autorit ustupuje do pozadí. Poslání učitele je tak výrazně znesnadněno a komplikované jsou i vztahy mezi žákem, pedagogem a rodinou. Pokus se rozvine pozitivní vztah mezi školou a rodinou je rodič spokojený a klidný, může v klidu vykonávat své povinnosti a nemusí žít v obavách o své dítě. Naopak negativní vztah ovlivňuje život celé rodiny, neboť škola vstupuje do jejího života s nástupem dítěte do školní docházky.

Zdravotní a jiná znevýhodnění kladou velké požadavky na profesní i osobní předpoklady pro výkon profese pedagoga. Kladou požadavky na rodiče i spolužáky dítěte a tato situace může být přínosem pro všechny zúčastněné. Získat více tolerance, odbornosti, více trpělivosti, být více člověkem. Respektovat pravidla, ale brát v potaz i nedokonalost a nedostatečnost vloh každého z nás. Při dobré spolupráci mezi školou a rodinou lze dítě s jakýmkoliv znevýhodněním integrovat do třídního kolektivu. Pedagog bývá často psychicky přetížen. Jsou na něj kladeny vysoké nároky ze strany dítěte, které si ani při své nejlepší vůli nedokáže osvojit potřebné informace nebo je jeho pracovní tempo pomalejší. Na straně druhé starostlivý rodič, mnohdy nervózní z pracovního procesu a ze zklamání nad neúspěchy dítěte. Tato situace vytváří napjatý vztah. Rozhodující je lidský a vstřícný postoj školy i rodiny, vzájemná důvěra.

Má diplomová práce zachytila zlomek z procesu vnímání pedagoga rodičem zdravotně znevýhodněného dítěte. Může být přínosem těm, kteří se podílí na výchově a vzdělávání dětí, snaží se zlepšit nebo se alespoň zamýšlejí nad vzájemnými vztahy.

Seznam odborných zdrojů

- [1] AUGER, M. -T.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. : Strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
- [2] BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* In *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno, 2008, 225 s. ISBN 80-85931-51-6.
- [3] COVEY, S. R. *Sedm návyků skutečně efektivních lidí.* 3 vyd. Praha: Management Press, 2014. 366 s. ISBN 978-80-7261-282-6.
- [4] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* 1 vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČAPEK, R. *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace.* 1 vyd. Praha: Grada, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [6] ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima.* 1 vyd. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] FERTEK, T. *Rodiče vítáni.* 1 vyd. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978- 80-904735-2-2.
- [8] HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [9] JANIŠ, K.; KRAUS, B.; VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 163 s. ISBN 978-80-7435-083-2.
- [10] JUŘIČKOVÁ, V. *Komunikace.* 1 vyd. Opava: Optys, 2008. 112 s. ISBN 978-80-85819-68-7.
- [11] KOLÍNSKÝ, P.; KOLÍNSKÝ, R.; VORÁČ, M. *Spolupráce učitelů, rodičů a dětí anebo jak se pozná dobrá škola?* In Beran, V. a kol. *Rádce učitele.* Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 1 vyd. 2000.
- [12] KÖCKERITZ, CH. *Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe : eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern.* 1. Ausg. Weinheim und München: Juventa, 2004. 391 s. ISBN 3-7799-1945-1.

- [13] LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- [14] MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- [15] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- [16] MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 144 s. ISBN 80-901424-7-8.
- [17] MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* 1.vyd. Vsetín: ZŠ Integra, 1999. 56 s. ISBN 80-238-9885-X.
- [18] MICHALÍK, J. *Právní úprava zdravotně postižených v ČR – nástin problémů*. In JESENSKÝ, J. aj. *Zdravotně postižení – programy pro 21. století*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 57-65 s. ISBN 80-7041-234-8.
- [19] MUNDEN, A.; ARCELUS, J. *Poruchy osobnosti a hyperaktivita: Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 119 s. ISBN 978-80-7367-430-4.
- [20] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1 vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- [21] POLECHOVÁ, P. et al. *Jak se dělá Škola pro všechny*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.
- [22] RABUŠICOVÁ, M., a kol. *Škola a (versus) rodina*. 1 vyd. Brno: Masarykova universita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
- [23] RAMPOUCHOVÁ, J. *Třídní schůzky – žádný strach*. In BERAN, V. a kol. *Třída – návod k použití: kompletní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2009. ISBN 1803-5612.
- [24] SCHNEIER, M.; KOUDELKA, F. *Úvod do základů sociologických výzkumů*. 1 vyd. Olomouc: Rektorát University Palackého, 1993. 118 s. ISBN 80-7067-302-8.
- [25] STŘELEČEK, S. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy II*. 1 vyd. Brno: Masarykova universita v Brně, 2003. s. 155. ISBN 80-210-3687-7.
- [26] ŠTĚCH, S., *Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu*. In BERAN, V. a kol., *Rádce učitele*. 1 vyd. Praha: Josef Raabe, 2000. ISBN 80-86-307-13-1.

- [27] TEPLÁ, M.; ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1 vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 32 s. ISBN 978-80-86856-35-3.
- [28] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1 vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [29] VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 184 s. ISBN 80-85931-51-6.
- [30] VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

Zákony, nařízení a vyhlášky

- [31] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).
- [32] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- [33] Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- [34] Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 62/ 2007.

Elektronické monografie

- [35] NETOLICKÁ, D. *Integrace, inkluze - přehledně*. [cit. 2011-10-16] Dostupné z: http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA42-prurezova_temata/integrace-inkluze-prehledne.pd.
- [36] *Speciálně pedagogické centrum Trutnov: Základní údaje*. [cit. 2011-11-25]. Dostupné z: http://www.msspctu.cz/spc/index.php?menuitem=info_o_spc/zakladni_udaje.
- [37] *Speciálně pedagogické centrum*. [cit. 2011-11-25]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C4%9B_pedagogick%C3%A9_centrum.
- [38] *Výchova žáků s poruchami chování*. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.unium.cz/materialy/zcu/fpe/>.

- [39] Vrátka Třebíč. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.vratka.cz/osobni-asistence.html>.
- [40] ZŠ *Domky Trutnov*. [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: http://www.zsvdomcich.cz/index.php?option=com_content&view=section&id=2&Itemid=25.
- [41] ZŠ *Svoboda nad Úpou*. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z: <http://www.zssvoboda.wz.cz/hlavni.htm>.
- [42] ZŠ *Voletiny*. [2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.zsvoletiny.cz/index.php?page2=pages/onas.php>.

Osoby, s nimiž byly vedeny rozhovory

- [43] Mgr. Stanislava Teichmanová, ředitelka ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení
- [44] Mgr. Jan Hajniš, ředitel ZŠ Svoboda nad Úpou
- [45] Mgr. Eva Junová, speciální pedagog ZŠ V Domcích, Trutnov

Seznam použitých zkratk

ČNR	Česká Národní rada
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RIAPS	Regionální institut ambulantních psychosociálních služeb
RVP ZV	Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací plán
ZŠ	Základní škola