

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Pešoutová

**Spolupráce rodiny při vzdělávání dětí na 1. stupni
Základní školy logopedické a Základní školy praktické,
Praha 8, Libčická**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Eva Setnická

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER FULL-TIME STUDIES

2013 - 2015

DIPLOMA THESIS

Veronika Pešoutová

**Cooperation of family in the education of children in the
first grade of the Speech therapy and Practical
elementary school, Praha 8, Libčická**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Mgr. Eva Setnická

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne:

Veronika Pešoutová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Evě Setnické za odborné vedení, trpělivost a vstřícnost a především za cenné rady a připomínky při zpracování této práce.

Dále děkuji řediteli Základní školy logopedické a Základní školy praktické, Libčická, Mgr. Milanu Fleischmannovi a pedagogickým pracovníkům školy, že mi bylo umožněno na půdě školy provést výzkumné šetření.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce rodiny a školy při vzdělávání dítěte mladšího školního věku na základní škole praktické. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část popisuje základní terminologii mentálního postižení, vývoj osobnosti dítěte mladšího školního věku, specifika vývoje dítěte s lehkým mentálním postižením, problematiku rodiny dítěte s postižením, speciálně pedagogickou péči na základní škole praktické, význam a možnosti spolupráce rodiny a školy. Praktická část, provedena pomocí kvantitativního výzkumného šetření, se věnuje zjištění úrovně a nutnosti případného zlepšení spolupráce mezi rodiči a pedagogy na Základní škole praktické, Libčická.

Klíčové pojmy

Analýza dokumentů, dotazník, lehká mentální retardace, mentální postižení, mladší školní věk, rodina, spolupráce, vývoj, základní škola praktická.

Annotation

Diploma thesis deals with cooperation between family and school in the education of primary school children in elementary school practical. The work is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part describes the basic terminology of mental disability, the development of primary school age, the specifics of development of a child with mild mental disabilities, with families of children with disabilities, special educational care at the primary school, the importance and possibilities of cooperation between family and school. Practical part, conducted using quantitative research, is dedicated to finding the level and any necessary improvement of cooperation between parents and teachers at the Practical elementary school, Libčická.

Key words

Analysis of documents, cooperation, development, family, mental disability, mild mental retardation, practical elementary school, questionnaire, younger school age.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ.....	11
1.1 Problematika mentálního postižení	12
1.2 Etiologie mentálního postižení a možnosti prevence jeho vzniku	15
1.3 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentálního postižení	17
1.4 Systém péče o osoby s mentálním postižením v oblasti vzdělávání	20
2 SPECIFIKA VÝVOJE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	25
2.1 Psychický vývoj a jeho determinanty	25
2.2 Vývoj intaktního dítěte	26
2.2.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky	27
2.2.2 Vývoj poznávacích procesů.....	28
2.2.3 Psychosociální vývoj	29
2.3 Vývoj dítěte s lehkým mentálním postižením	30
2.3.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky	31
2.3.2 Vývoj poznávacích procesů.....	31
2.3.3 Psychosociální vývoj	33
2.4 Rozvoj jednotlivých složek osobnosti u dětí s lehkým mentálním postižením....	34
3 RODINA A DÍTĚ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	36
3.1 Definice a funkce rodiny.....	36
3.2 Problematika přijetí diagnózy dítěte	37
3.3 Péče o dítě s postižením a styly výchovy	40
4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ	45
4.1 Charakteristika a zaměření základní školy praktické.....	45
4.2 Specifika výuky dětí s lehkým mentálním postižením.....	47
5 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	50
5.1 Význam spolupráce rodiny a školy.....	50
5.2 Vztah rodiny a školy.....	52
5.3 Možnosti spolupráce rodiny a školy	55

PRAKTICKÁ ČÁST	58
6 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ.....	58
6.1 Vymezení výzkumného cíle a hypotéz	58
6.2 Metodologie výzkumu	59
6.3 Charakteristika místa realizace výzkumu a výzkumného vzorku	61
6.3.1 Místo realizace výzkumného projektu.....	61
6.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku analýzy dokumentů.....	62
6.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku dotazníkového šetření	62
6.4 Časový harmonogram výzkumu dle jeho fází.....	63
6.5 Vlastní šetření a analýza výsledků výzkumu	64
6.5.1 Vyhodnocení analýzy dokumentů.....	64
6.5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	67
6.6 Interpretace a diskuze výsledků výzkumu.....	92
6.7 Navrhovaná opatření a doporučení pro pedagogickou praxi	96
ZÁVĚR.....	100
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	102
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH.....	107

ÚVOD

„Nemůžeme všechny děti všechno naučit, ale můžeme všechny děti učinit šťastnými.“

Prof. Zdeněk Matějček

Rodina a škola představují dvě nejdůležitější společenské instituce, se kterými přijde jedinec během svého dětství (potažmo celého života) do styku. Přestože se tyto instituce v mnoha aspektech liší, obě se nesmazatelně podepisují na rozvoji osobnosti jedince a zanechávají neodmyslitelné stopy na jejím utváření. Rodina i škola sdílejí společný cíl – všemi možnými prostředky zajistit optimální vývoj dítěte a uspokojovat jeho základní lidské potřeby. Předpokladem pro dosažení tohoto cíle je především zabezpečení dostatku prostoru pro rozvoj fyzických, psychických a sociálních dovedností dítěte, pevně stanovené hranice a především pocit bezpečí a lásky. Každá z uvedených skupin využívá rozdílné způsoby a formy působení na dítě, je ale nezbytná jejich naprostá kooperace a vzájemná výpomoc. Je důležité, aby si jak učitelé, tak rodiče uvědomili, že pokud snaha o kvalitní rozvoj dítěte bude vycházet jen z jedné strany, nelze nikdy dosáhnout efektivního výsledku.

Děti s mentálním postižením mají, oproti svým vrstevníkům, průběh vývoje omezený vlivem snížení rozumových schopností. Toto omezení představuje určitou bariéru plynulému a dostatečnému vývoji. Je u nich tedy mnohem důležitější zajistit co možná nejvhodnější podmínky rozvoje, abychom se vyvarovali dalším bariérám na cestě k plnohodnotnému životu těchto jedinců. Děti s téměř jakýmkoli handicapem mají zvýšenou citlivost na větší životní změny a nestandardní situace. Případný negativní vztah rodičů a pedagogů by jim v žádném případě neměl klást překážky. Péče o žáka s mentálním postižením vyžaduje zvýšenou potřebu jednotného přístupu, tudíž kvalitnější komunikaci mezi rodinou a školou, kterou dítě navštěvuje.

Cílem diplomové práce je především zhodnotit úroveň spolupráce mezi rodiči a učiteli na základní škole praktické. Výzkum byl proveden konkrétně na půdě Základní školy logopedické a Základní školy praktické, Praha 8, Libčická. Zaměření výzkumu se týkalo pouze žáků, jejich rodičů a učitelů 1. stupně té části školy, která je zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením.

Diplomová práce je koncipována jako teoreticko – empirická. Teoretická část je členěna do 5 samostatných kapitol, které na základě analýzy odborné literatury pojednávají o jednotlivých aspektech dané problematiky.

První kapitola je zaměřena na základní terminologii mentálního postižení. Pasáž vymezuje pojem mentální postižení, možné příčiny vzniku tohoto handicapu, možnosti prevence, jednotlivé kategorie mentálního postižení a v neposlední řadě se zaměřuje na popis systému péče o tyto jedince z pohledu vzdělávání.

Druhá kapitola se týká vývoje osobnosti dítěte mladšího školního věku z pohledu tělesného, kognitivního a psychosociálního. Následně charakterizuje specifické zvláštnosti v rozvoji dítěte s lehkým mentálním postižením.

Obsahem následujících dvou kapitol jsou již zmíněné společenské instituce: rodina a škola. Třetí kapitola vymezuje pojem rodina a její funkce, problematiku vyrovnání se rodiny s postižením dítěte a obvyklé styly výchovy v těchto rodinách. Čtvrtá kapitola je zaměřena na charakteristiku základní školy praktické a specifikaci postupů při výchově a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Pátá kapitola představuje stěžejní část této práce a pojednává o významu spolupráce rodiny a školy a o specifikách jejich vzájemného vztahu. V neposlední řadě zde věnují značnou pozornost konkrétním možnostem a způsobům této spolupráce.

Poslední kapitola této práce se ubírá praktickým směrem a je zaměřena na zjištění stavu spolupráce mezi rodiči dětí s lehkým mentálním postižením a pedagogy na Základní škole praktické, Libčická. Zjišťuje názory pedagogů a rodičů na problematiku spolupráce rodiny a školy, konkrétní možnosti školy k zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu a především spokojenost obou stran s aktuálním stavem této spolupráce. Zmíněných cílů bude dosaženo za použití anonymního dotazníku kvantitativní metodou, která bude doplněna o analýzu dokumentů poskytnutých školou.

Výsledky výzkumného šetření budou využity pro zhodnocení nutnosti vylepšit spolupráci mezi rodiči žáků a pedagogy Základní školy praktické, Libčická. S ohledem na zjištěná data bych ráda navrhla nové možnosti zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu žáků dané školy. Spokojenost rodičů a pedagogů je nezbytná pro zajištění optimálních podmínek péče o dítě. Snahy musí být ovšem patrné na obou stranách. Vždy je třeba brát zřetel na subjekt (cíle) našeho snažení, na dítě samotné. Je nezbytné dítěti zajistit, především dítěti s mentálním omezením, co nejhladší cestu k dospělosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Postižení vždy znamená určité omezení jedince, jehož míra se odvíjí od druhu a hloubky daného problému. To však neznamená, že jedinec s postižením má omezená i práva na plnohodnotný život. Nelze zapomínat, že na osoby s postižením se vztahují stejná lidská práva jako na všechny ostatní lidské bytosti. Lidská práva se dle Švarcové (2003, s. 14) charakterizují jako „*práva, která lidem dovolují rozvíjet a využívat jejich možnosti a schopnosti a uspokojovat základní materiální a duchovní potřeby*“. Na základě dodržování a respektování lidských práv a svobod by dnes měla fungovat většina společenských uskupení.

Lidská práva jsou ve své podstatě odvozena od pojmu „*kvalita života*“. V literatuře se objevuje nespočet různých vymezení tohoto výrazu, od obecných definic až po velmi konkrétní, zaměřující se na jeden určitý aspekt kvality života. Nejrozšířenější definicí je však vymezení Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO), která kvalitu života definuje jako „*jedincovu percepci jeho pozice v životě v kontextu své kultury a hodnotového systému a ve vztahu k jeho cílům, očekáváním, normám a obavám*“ (Mühlpachr, Vařurová, in Pipeková, 2003, s. 103). S tím, že WHO vyzdvihuje fakt, že kvalita života je ovlivněna fyzickým a psychickým zdravím jedince, jeho vyznáním a sociálními vztahy.

Kvalitu života lze rozlišit ve dvou dimenzích. Objektivní kvalita života zahrnuje materiální zabezpečení, sociální podmínky, status jedince ve společnosti a jeho fyzické zdraví. Subjektivní kvalita života se odvíjí od vlastního vnímání jedince ve společnosti, a je závislá na jeho osobně stanovených cílech, očekáváním a zájmech.

Jedinec svou kvalitu života posuzuje subjektivně z různých hledisek, ale nejvíce je asi jeho vnímání sama sebe ovlivněno nejdůležitější lidskou hodnotou a tou je zdraví. Zdraví je dle WHO klasifikováno jako „*stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody, ne pouze absence choroby*.“ Nejde tedy jen o objektivní zhodnocení zdravotního stavu, ale především o subjektivní vnímání celkové spokojenosti daného jedince se svým životem, vytvářením hodnot, hledáním smyslu života a dosahováním těchto cílů.

Kvalita života a dosahování její optimální míry závisí vždy na schopnostech daného jedince, jeho vědomostech a dovednostech, které získává a rozvíjí po celý svůj

život. Člověk je přirozeně tvor zvědavý a má potřebu se rozvíjet, ale z počátku života potřebuje i trochu „postrčit“ a pomoci, aby se jeho vývoj ubíral správným směrem. Jako první pomoc přichází v podobě jeho nejbližších, tedy rodiny. O něco později se do procesu zapojuje významná lidská instituce, škola.

Kvalita života se stejně jako lidská práva bez pochyb týkají i osob s postižením, které v různé míře potřebují více pomoci, pozornosti a pochopení ze strany rodiny, školy a dalších. Pro osoby se specifickými potřebami a jejich rodiny je tak třeba zajistit optimální podmínky pro jejich rozvoj, aby mohly dosáhnout co možná nejvyšší míry kvality života.

1.1 Problematika mentálního postižení

Mentálně postižení jedinci jsou v naší populaci zastoupeni nezanedbatelným procentem. Uvádí se přibližně 3 – 4 % s tím, že oproti minulosti zaznamenáváme určitý nárůst této poruchy. Zvyšující se frekvence je do jisté míry způsobena stále se zlepšující lékařskou péčí a technologiemi, díky kterým je nyní možné zachránit mnohem více novorozenců než dříve a umožnit jim život i když ne zcela plnohodnotný. Dalším faktorem je stále kvalitnější diagnostický proces a důkladnější evidence osob s mentálním postižením. Důležité je také podotknout, že na vině je nezadržitelný vývoj civilizace a tím i narůstající nároky na členy společnosti, následkem čehož se mění i normy určující stupně inteligence. Což do jisté míry může vysvětlit i fakt, že z uvedených 3 – 4 % osob s mentálním postižením jsou nejvíce zastoupeni v populaci jedinci s lehkým mentálním postižením (přibližně 2,6 %), dále jsou to osoby se středně těžkým mentálním postižením (0,4 %), těžkým mentálním postižením (0,3 %) a s hlubokým mentálním postižením (0,2 %). Lze tedy uvést, že v České republice se nachází až 300 000 osob s mentálním postižením, kterým je třeba více či méně pomoci v začlenění do společnosti a co možná nejvíce plnohodnotnému životu. (Valenta, Müller, 2003)

Problematikou osob s mentálním postižením se v České republice zabývá oblast speciální pedagogiky, která se nazývá psychopedie. Obor psychopedie má velmi široké pole působnosti, díky čemuž má i jeho definice mnoho podob. Pojem vychází z řeckých slov psyché (duše) a paidea (výchova). Psychopedie je v užším pojetí „*nauka o zákonitostech rozvoje, výchovy a vzdělávání mentálně postižených jedinců.*“ (Černý, et al. 1995, s.5) Vymezení pojmu dalších autorů je rozsáhlejší a zahrnuje podrobnější části zaměření oboru: „*Psychopedie je speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá edukací osob s mentálním či jiným duševním postižením*

a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto osoby. Psychopedie se jako obor zabývá edukací, diagnostikou, poradenstvím, terapeuticko – formativní intervencí, kompenzací, rehabilitací, integrací a socializací jedinců s mentálním postižením, ale také prevencí a prognostikou mentálního postižení.“ (Bazalová, in Pipeková, 2010, s.289)

Protože se mentální postižení jen velmi zřídka objevuje samostatně, spolupracuje psychopedie úzce i s ostatními obory speciální pedagogiky, především s etopedií, logopedií, somatopedií, ale i tyflopedií a surdopedií. Kromě speciální pedagogiky a jejích pedií využívá psychopedie znalosti z pedagogiky jako takové. Konkrétně využívá poznatky z obecné pedagogiky, obecné didaktiky, teorie výchovy, filozofie výchovy, sociální pedagogiky, pedagogické diagnostiky, pedagogiky volného času a jiné. Dále je psychopedie úzce spjata s psychologií (především obecnou psychologií, vývojovou psychologií a patopsychologií), sociologií a v neposlední řadě s medicínou. Z lékařských oborů má nejbližší k psychiatrii, neurologii a pediatrii.

Předmětem oboru je především jedinec, který je mentálně retardovaný či jinak duševně postižený. Nelze tedy pozapomínat na to, že sem patří i žák, který oplývá takovými rozumovými nedostatky, které mu brání ve vzdělávání na běžné základní škole a je tudíž třeba se mu věnovat a nalézt řešení, které mu bude vyhovovat. (Valenta, Müller, 2003)

Cílem psychopedie je dosažení maximálního možného stupně rozvoje osobnosti mentálně postižených a jejich vhodné začlenění do společnosti. Na základě tohoto cíle lze stanovit tyto základní úkoly oboru psychopedie:

- zkoumání osobnosti jedince s mentálním postižením ve vztahu s výchovou, vzděláváním a jeho pracovním a společenským uplatněním,
- zkoumání podmínek speciální výchovy mentálně postižených a na základě toho stanovení obsahu, zásad, metod, prostředků a forem výchovy a vzdělávání,
- vytvoření stanovených speciálních výchovně vzdělávacích metod a postupů a jejich využití v praxi,
- sledování historie a vývoje oboru a péče o mentálně postižené pro následnou prognózu dalšího vývoje a případné ponaučení. (Černý, et al. 1995)

Pro správné plnění daných úkolů, je třeba definovat jedince s mentálním postižením. Dle Švarcové (2003, s. 24) se jedná o jedince (děti, mládež i dospělé),

„u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování“. Je třeba brát v úvahu, že míra postižení je vždy individuální a u každého jedince má více či méně odlišné příznaky projevující se v různé intenzitě.

Dle doby vzniku můžeme rozlišit mentální postižení na tři kategorie:

- mentální retardace,
- demence,
- sociálně podmíněná mentální retardace.

V případě mentální retardace se jedná o stav vrozený nebo získaný do 2 let života. Důležité je podotknout, že jde o stav trvalý. Bazalová (in Pipeková, 2010, s. 289) ji definuje takto: „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení.*“ Jedná se o celkové snížení rozumových schopností, jako je samostatně myslet, učit se novému a přizpůsobovat se svému okolí.

Oproti tomu demence se charakterizuje jako proces zastavení či rozpadu doposud normálního mentálního vývoje a to po 2. roce života jedince. Není tedy vrozená jako mentální retardace, ale bývá způsobena nemocí či úrazem mozku. Nejčastějšími příčinami bývá zánět mozku, zánět mozkových blan, poruchy metabolismu, intoxikace, nádory v oblasti mozku nebo duševní poruchy. Na rozdíl od vrozené mentální retardace nepostihuje demence všechny složky osobnosti najednou, ale postupně. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

V případě sociálně podmíněné mentální retardace se nejedná o skutečnou mentální retardaci, protože ji nezpůsobuje porucha centrální nervové soustavy. Tato forma mentálního oslabení je zapříčiněna vlivem sociálního prostředí. Často se jedná o zanedbání výchovy dítěte, nepodnětné prostředí a tím nedostatek potřebné stimulace mozkových center či sociokulturně znevýhodněné prostředí. Vzhledem k tomu, že vnější vlivy nejsou neměnné, tak i stav jedince se dá regulovat a vhodným výchovným působením zlepšit či zcela srovnat s normou. Nejedná se tedy o stav trvalý. (Tamtéž, 2010)

1.2 Etiologie mentálního postižení a možnosti prevence jeho vzniku

Zjištění příčiny mentálního postižení nemá až takový vliv na stav jedince a jeho následnou terapii, ale má nezanedbatelný vliv na rodiče při procesu přijetí dítěte s postižením.

Příčin mentálního postižení je mnoho a mají nejrůznější charakter. Černá (2008) také upozorňuje na jistou variabilitu faktorů zapříčiňujících mentální postižení a nejrůznější kombinace těchto příčin u konkrétního jedince. Dále zdůrazňuje fakt, že se velmi často prolínají vlivy biologické a vlivy sociální, s tím, že nikdy nelze zcela určit míru podílu jednotlivých vlivů na snížení rozumových schopností. Stav jedince daný postižením se tedy do značné míry odvíjí i od prostředí, ve kterém žije. Množství podnětů a zkušeností vždy ovlivňuje, zda se vývoj jedince bude ubírat pozitivním či negativním směrem. Na stavu jedince se také podílí časové období, ve kterém k postižení došlo. (Černá, 2008)

V zahraniční literatuře se hovoří mimo jiné o kulturně-rodové retardaci. Tato skupina tvoří údajně až 75 % z celkového počtu mentálně postižených jedinců. Do této skupiny mentálně postižených patří ti, u nichž není mentální retardace způsobena organickými ani genetickými anomáliemi (jako například Downův syndrom či nejrůznější poškození mozku). Lidé s kulturně-rodovou retardací jsou k nerozeznání od běžné populace, nemají žádné nápadné rysy. Pro splnění podmínek definice kulturně-rodové retardace je třeba, aby se v nejbližší rodině dotyčného jedince nacházel alespoň jeden mentálně postižený člen. Osoby trpící kulturně-rodovou retardací mají sníženou rozumovou úroveň vlivem dědičných předpokladů a zároveň jsou vystaveny působení osoby s mentálním postižením, tudíž nemají dostatek podnětů pro dostatečný rozvoj. (Hodapp, Burack, Zigler, 1995)

Etiologické faktory se obecně nejčastěji člení na 3 základní období, ve kterých mentální postižení může vzniknout – prenatalní, perinatální a postnatální období.

V prenatalním období se především jedná o faktory působící na matku v době těhotenství. Může se jednat o různá onemocnění matky, z nichž prokazatelně negativně působící na dítě jsou zarděnky, kongenitální syfilis, virus HIV, toxoplasmóza a jiné. Dále se objevuje závažná otrava matky či plodu olovem, které má vliv na funkci řady tělesných orgánů a tkání. V neposlední řadě je třeba zmínit fetální alkoholový syndrom způsobený nadměrným požíváním alkoholu matkou v době těhotenství. Kromě alkoholu má negativní vliv na plod i množství dalších nejrůznějších drog, nedostatečná až nevhodná výživa matky či rentgenové záření. Mezi prenatalní příčiny patří i vlivy hereditární, ať již se jedná o zděděné nemoci po předcích či o nedostatek

vloh k určité činnosti. Největší skupinu však tvoří příčiny způsobené změnou počtu chromozomů, tzv. chromozomální aberace. Jako nejznámější z nich je uváděn Downův syndrom. (Valenta, Müller, 2003)

Mezi nejčastější příčiny v období perinatálním, nebo-li v období porodu a bezprostředně po něm, patří encefalopatie. Mimo organické poškození mozku je velmi časté také mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfyxie, předčasný porod a tím nízká porodní váha dítěte či nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka. (Tamtéž, 2003)

Mentální postižení se může objevit i v pozdějším věku u zcela zdravého jedince. Příčinou může být zánět mozku způsobený například klíšťovou encefalitidou, meningitidou a dalšími nemocemi. Nebezpečné jsou také úrazy hlavy způsobující krvácení do mozku. Mentální retardaci mohou spustit i nádorová onemocnění v mozkové oblasti. Mezi další faktory ovlivňující inteligenci patří Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, alkoholová demence, schizofrenie, epileptická demence apod. Mimo tyto biologické faktory je třeba brát v úvahu i snížení rozumové inteligence vlivem sensorické, citové a sociokulturní deprivace. Nedostatek podnětů, převážně v období vývoje jedince, nejčastěji způsobují lehké mentální postižení. Velmi často je ale tento faktor spojen s vlivem dědičnosti. Tento fakt je založen na skutečnosti, že rodiče s nižším intelektovým potenciálem nedokážou svému dítěti, s již zděděným nižším intelektem, poskytnout dostatečné podmínky pro správný rozvoj. (Tamtéž, 2003)

Zjištění příčin mentálního postižení pomáhá odborníkům ve stanovení preventivních opatření, díky kterým lze omezit vznik této vady. Jak uvádí Švarcová (2003, s. 57) prevence zahrnuje „*činnost zaměřenou na zamezení vzniku fyzické, intelektové, psychické či smyslové vady (primární prevence) nebo zabránění tomu, aby vada způsobila trvalé funkční omezení či postižení (sekundární prevence)*“.

Psychopedická prevence se tedy jako každá jiná člení na primární, sekundární a terciární oblast. Primární prevence je tedy zaměřena na zamezení vzniku mentálního postižení v rozsahu celé populace. Oblast sekundární prevence se zabývá ohroženou skupinou. Může se jednat o zdravotní zátěž jako je genetický výskyt poruchy v rodině či například rizikové zaměstnání. Dále může jít o hledisko environmentální, kam patří převážně nepodnětné či patogenní rodinné a širší prostředí. Primární ale i sekundární prevence zahrnuje primární zdravotní péči, prenatální i postnatální péči o dítě, výchovu zaměřenou na zdravý životní styl, dodržování bezpečnostních pravidel k zamezení nehodám a úrazům, očkování proti známým přenosným infekcím a nemocem a v neposlední řadě také genetickou prevenci. (Švarcová, 2003)

Mezinárodní liga společností pro mentálně postižené formulovala desatero zásad, kterými shrnula základní požadavky prevence mentálního postižení:

1. žena by měla navštívit lékaře alespoň tři měsíce před plánovaným těhotenstvím, který ji na základě vyšetření doporučí vhodná opatření směřující k narození zdravého dítěte,
2. nastávající matka by měla dbát na vhodnou stravu, která obsahuje všechny potřebné živiny a vitamíny,
3. v průběhu těhotenství by se žena měla vyvarovat pití alkoholu,
4. měla by se včas chránit vhodným očkováním,
5. nekouřit,
6. navštívit genetickou poradnu, hlavně v případě pokud je věk matky vyšší 35 let či výskytu poruchy v rodině,
7. užívání léků v době těhotenství vždy konzultovat s lékařem,
8. dát si pozor na RTG záření,
9. vyhýbat se infekčním nemocem,
10. pravidelně navštěvovat svého lékaře, který může včas odhalit případné abnormality a vhodně zasáhnout. (Švarcová, 2003)

Nelze opomenout také prevenci terciární, která zahrnuje ve své podstatě celou psychopedickou péči. Jejím cílem je snížení dopadu důsledků mentálního postižení na jedince a jeho rozvoj.

1.3 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentálního postižení

Jedinci s mentálním postižením, i přes velké množství podobných příznaků, se od sebe v mnoha směrech odlišují, především hloubkou svého postižení. Na základě míry omezení jedince, neboli jeho využitelných schopností a dovedností, určujeme metody a postupy vhodné rehabilitace a rozvoje jeho osobnosti. K tomu nám pomáhá rozdělení těchto jedinců do jednotlivých kategorií dle stupně mentálního postižení. V České republice se používá klasifikace Světové zdravotnické organizace vydaná v roce 1992. Jedná se o 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, která ke členění mentálně postižených osob využívá míru jejich rozumových schopností, kterou lze určit pomocí inteligenčního kvocientu. K výpočtu této hodnoty slouží vzorec $IQ = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$, díky kterému zjistíme, do jaké míry odpovídá rozumová schopnost jedince, tedy jeho inteligence, skutečnému věku.

Pojem inteligence dle Švarcové (2003, s. 27) definujeme jako „*schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím*“. Jedná se obecně o schopnost řešit samostatně nastalé situace a poučit se z nich do budoucna. Rozlišujeme ale mnoho různých druhů inteligence. Je tedy třeba brát v úvahu, že vypočítáním inteligenčního kvocientu nelze rozlišit míru konkrétních schopností. Na tento fakt poukazuje i Švarcová (2003), která zdůrazňuje, že inteligenční kvocient neříká nic o kvalitativních zvláštnostech inteligence dané osoby a nelze tedy přeceňovat jeho diagnostickou hodnotu.

Mentálně postižení jedinci jsou dle MKN-10 rozděleni na 6 kategorií:

- | | | |
|---|-------------------------------------|--------------|
| - | lehká mentální retardace | IQ 69 – 50 |
| - | středně těžká mentální retardace | IQ 49 – 35 |
| - | těžká mentální retardace | IQ 34 - 20 |
| - | hluboká mentální retardace | IQ 19 a méně |
| - | jiná mentální retardace | |
| - | nespecifikovaná mentální retardace. | |

V případě jiné mentální retardace se jedná o nesnadné stanovení stupně mentálního postižení pro jiné přidružené postižení, ať již sensorického, somatického charakteru, těžké poruchy chování či autismus. Nespecifikované mentální postižení se udává tehdy, pokud je mentální postižení prokázáno, ale je nedostatek informací pro zařazení dané osoby do uvedených stupňů. (Pipeková, 2010)

Lehká mentální retardace, tedy nejnižší forma mentálního postižení, je nejčastěji zapříčiněna vlivem dědičnosti, sociokulturní deprivací a nedostatkem stimulace. Jen v minimální míře je na vině organické poškození mozku. Pro tuto formu mentální retardace je typické, že nástup příznaků pozorujeme velmi pozvolna. Do 3 let věku dítěte si lze povšimnout jen lehkého opoždění či zpomalení psychomotorického vývoje. V předškolním věku již dítě vykazuje nápadnější znaky opoždění oproti normě. Objevuje se jistý stereotyp ve hře, dítě nevymýšlí nové hry a celkově je neobvykle málo kreativní, zvědavé a vynalézavé, jako jiné děti v tomto věku bývají. Lehká mentální retardace je velmi často spojena i s opožděným vývojem řeči a komunikačních dovedností. Vyznačuje se malou slovní zásobou a celkově obsahově chudším vyjadřováním. Často se objevují i různé vady řeči. I přesto ale tito jedinci v dospělém věku dokáží řeč účelně využívat a bez větších problémů udržovat konverzaci. Výraznější problémy se objevují v období školní docházky, které se u takto postižených dětí vyznačuje především nedostatečnou schopností abstrakce a logického myšlení. Narušena je i oblast analýzy a syntézy. Problémy se projevují i zhoršenou pamětí.

Opožděna je i jemná a hrubá motorika a pohybová koordinace jako taková. V zásadě je ale v dospělosti většina těchto jedinců plně schopna zapojení do společnosti. Jsou plně nezávislí v samoobsluze, schopni udržovat sociální vztahy a vykonávat jednoduchá zaměstnání, většinou manuálního charakteru. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

Středně těžká mentální retardace je již převážně zapříčiněna vlivy organického poškození. Zde je již výrazněji opožděn rozvoj myšlení a řeči, jehož opoždění přetrvává až do dospělého věku. Řeč je velmi jednoduchá. Vyznačuje se zjevnou obsahovou chudostí, užíváním jen jednoduchých slovních spojení a krátkých vět a častými agramatismy. Někdy je řeč pouze na úrovni nonverbální komunikace. Jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou celkově motoricky neobratní. S tím souvisí i omezená schopnost sebeobsluhy. Často se také objevuje emocionální nestálost nálad a nepřiměřené afektivní reakce. U tohoto stupně postižení se často vyskytují přidružené potíže, jako epilepsie, autismus či jiná pervazivní vývojová porucha a další neurologické a tělesné potíže. V dospělosti jsou tyto osoby schopny vykonávat jen jednoduché manuální úkony, velmi často pod odborným dohledem v chráněném prostředí. (Tamtéž, 2010)

Těžká mentální retardace může být způsobena genetickými vlivy, poškozením zárodečné buňky, malformací CNS a různými infekcemi. Příznaky jsou obdobné jako u středně těžké mentální retardace s tím, že zde je snižena úroveň schopností podstatně výraznější. Psychomotorický vývoj je výrazně opožděn již v předškolním věku a výrazná pohybová neobratnost přetrvává i v dospělosti. Objevují se časté somatické vady. Možnosti sebeobsluhy jsou značně omezeny. Jedinec je schopen si osvojit jen základní hygienické návyky a mnohdy ani toho nelze dosáhnout. Podstatné je výrazné omezení psychických procesů, včetně poruchy pozornosti, paměti a dalších. Řeč je velmi jednoduchá a jen minimálně vyvinutá. V některých případech se nerozvine vůbec. Charakteristické je výrazné narušení afektivní sféry, nestálost nálad a častá impulzivita. Jedinci s těžkým postižením jsou odkázáni k celoživotní péči a pomoci druhé osoby. (Tamtéž, 2010)

Příčinou hluboké mentální retardace je většinou organické poškození. U jedinců s hlubokým postižením jsou typické automatické stereotypní pohyby. Většina těchto osob je v pohybu výrazně omezena či je zcela imobilní. Mají jen minimální šanci naučit se pečovat o své základní potřeby, ve většině případů sebeobsluhu nezvládají vůbec. Vyžadují stálou pomoc a dohled. Z oblasti komunikace využívají jen neverbální složku, převážně různé výkřiky a grimasy. Řeč neovládají vůbec. Takto postižení jedinci jsou

značně omezení ve schopnosti požadavkům a vyhovět jim. Zvládají jen velmi jednoduché příkazy. Nepoznávají své okolí ani blízké osoby. Mají zcela narušenou afektivní sféru, s čím souvisí i časté sebepoškozování. Velmi často se u nich vyskytuje postižení zraku, sluchu, atypický autismus či těžké neurologické poruchy. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

1.4 Systém péče o osoby s mentálním postižením v oblasti vzdělávání

Vývoj péče o osoby s postižením, ať již mentálně či tělesně, prošel od počátku vývoje společnosti podstatnými změnami. Bez nadsázky lze tvrdit, že naštěstí je tomu dávno, co byl reálný spartský přístup, kde osoby s postižením byly bez soucitu shozeny z pohoří Tajget či římský přístup, pro který bylo typické pohození nevyhovujících jedinců do řeky Tiber. V dnešní době je toto již dávno překonáno a společnost se již s největším možným nasazením snaží dbát na práva osob s postižením a zajistit jim, co možná nejplnohodnotnější život.

V České republice je pomoc mentálně postiženým zajištěna převážně formou školských poradenských zařízení, kam patří speciálně pedagogická centra pro žáky s mentálním postižením a pedagogicko-psychologické poradny. Tato zařízení se řídí školským zákonem 561/2004 Sb., konkrétně vyhláškou 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která měnila původní vyhlášku 72/2005 Sb.

Speciálně pedagogické centrum (SPC) se může vyskytovat samostatně nebo jako součást mateřské školy speciální, základní školy praktické nebo základní školy speciální. Do týmu odborníků, kteří zde působí, patří psychoped, psycholog a sociální pracovník. Dále se zde pro případ potřeby vyskytuje logoped, terapeut, pediatr a v neposlední řadě rehabilitační pracovník. Centrum poskytuje služby ambulantně či jeho pracovníci mohou docházet do škol a školských zařízení, do různých zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením či přímo do rodin. Péče centra je převážně zaměřena na děti od 3 let do ukončení vzdělávání. Poskytuje pomoc a rady nejen dětem a žákům s mentálním postižením a jejich rodinám, ale i pedagogickým pracovníkům. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

V oblasti školního vzdělávání mohou děti s mentálním postižením navštěvovat speciální školy či mohou být formou integrace zařazeni do běžných typů škol, ať již se jedná o mateřské školy, základní či různé typy středních škol. Vzdělávání dětí s postižením se řídí vyhláškou 147/2011 Sb., která upravuje předchozí vyhlášku

73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Děti s mentálním postižením ve věku od 3 do 6 (7) let mohou navštěvovat mateřskou školu, mateřskou školu speciální, přípravnou třídu či přípravný stupeň. Ve všech těchto zařízeních se děti vzdělávají dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje převážně cíle, klíčové kompetence, obsah a podmínky vzdělávání. Obsahuje také zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které se v jednotlivých školách liší. Hlavním cílem snahy pedagogů je zde vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti dítěte, k učení a komunikaci s ostatními a naučit dítě co možná největší možné samostatnosti. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

Pro vzdělávání v období povinné školní docházky jsou pro žáky s mentálním postižením určeny základní školy, základní školy praktické a základní školy speciální. Na běžné základní škole se žák s postižením vzdělává formou skupinové či individuální integrace podle individuálního vzdělávacího plánu sestaveného dle jeho vzdělávacích potřeb. Základní školu praktickou navštěvují žáci, kteří se pro své mentální nedostatky nemohou s úspěchem vzdělávat na běžné základní škole, zpravidla se jedná o děti s lehkým mentálním postižením. Činnost školy je zaměřena na dosažení co nejvyšší možné úrovně znalostí, dovedností a rozvoje osobnostních kvalit u jednotlivých žáků a na přípravu jejich budoucího zařazení do běžné společnosti. Podobně jako v případě mateřských škol se i zde děti vzdělávají na základě školních vzdělávacích plánů. Základní školy praktické je vypracovávají s respektováním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Žákům, s tak narušeným vývojem rozumových schopností, který jim neumožňuje vzdělávání na běžné základní škole ani na základní škole praktické, jsou určeny základní školy speciální. Tento typ zařízení navštěvují žáci se středně těžkým mentálním postižením, s těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a autistické děti. Účelem školy je pomoci dětem, aby si osvojily alespoň základní vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní orientovat se v okolním světě, co možná nejvyšší míru samostatnosti a zapojení do společenského života. To vše vždy s přihlédnutím na možnosti konkrétního jedince a jeho stupně a typu postižení. Vzdělávání na základní škole speciální je desetileté a děti se vzdělávají na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. (Bazalová, in Pipeková, 2010)

V případě, že to rozumové schopnosti žáka umožňují, je velmi žádoucí, aby jedinec po dokončení základního vzdělávání pokračoval ve své profesní přípravě. Žáci s mentálním postižením mohou, tak jako zdravé děti, navštěvovat střední školy a střední odborná učiliště, pokud splní požadavky přijímacího řízení. Většinou ale docházejí na odborná učiliště či praktické školy. Odborná učiliště jsou určena žákům, kteří úspěšně dokončili základní školu praktickou. Jedinci mají na výběr z nejrůznějších oborů ve dvouleté či tříleté formě. Praktickou školu navštěvují převážně absolventi základní školy speciální. Má dvojí podobu a to praktickou školu s jednoletou přípravou nebo praktickou školu s dvouletou přípravou. Docházka osob s mentálním postižením do některého z těchto typů škol nemá jen vliv na další vzdělávání a na přípravu pro výkon profese či jednoduchých činností, ale převážně plní funkci socializační. Proto je velmi důležité i následné celoživotní vzdělávání. Mezi základní formy patří večerní školy, kurzy pro získání základního vzdělání či základů vzdělání a nejrůznější aktivity související s pracovním uplatněním, ať již chráněné dílny, podporované zaměstnávání a další. (Tamtéž, 2010)

Problematika integrace

Jak je uvedeno výše, samotný vývoj vztahu společnosti k jedincům s postižením byl ovlivněn mnoha společenskými, kulturními a historickými faktory. Tento vývoj je členěn do 4 fází (Bartoňová, Vítková, 2007):

- exkluze,
- segregace,
- integrace,
- inkluze.

V České republice, z pohledu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přetrvává fáze segregace realizována formou vzdělávání ve speciálních školách. V posledních letech je u nás ale velmi diskutovaným tématem pojem integrace. I přesto, že velké množství odborníků ji prosazuje a jsou myšlenkou začlenění jedinců s postižením do běžné společnosti nadšeni, najde se i mnoho těch, jež tento přístup odsuzují a vyzdvihují jeho negativa. Objevují se dokonce názory podporující zrušení praktických škol a prosazující celoplošnou integraci žáků s mentálním postižením do běžných základních škol.

Vymezení pojmu integrace lze v literatuře nalézt nepřeborné množství. Výraz vychází z latinského *integrare*, což v překladu znamená sjednocovat či scelovat. Nejedná se jen o problematiku vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného proudu, ale obecně o začlenění takového jedince do společnosti.

Z dostupných definic lze uvést například pojetí integrace dle Michalíka (in Bendová, Zikl, 2011, s. 42), který popisuje integraci jako „*dynamický postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace, probíhá v průběhu celého života za aktivního podílu jedince s postižením*“. O 20 let starší pojetí prof. Sováka (in Bendová, Zikl, 2011, s. 42) popisuje integraci jako „*nejvyšší stupeň socializace, úplné zapojení individua s postižením vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a bezzbytku překonány*“. Dále lze pro příklad uvést pojetí Průchy, který ve svém Pedagogickém slovníku (2009, s. 106) integraci definuje z pohledu školského začlenění takto: „*Děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni (začleňováni) do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy, a to v souladu s příslušným metodickým pokynem MŠMT ČR*“. Rozlišujeme integraci individuální (žák se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvuje běžnou školu) a skupinovou (žák se speciálními vzdělávacími potřebami je vzděláván ve třídě nebo skupině určené pro žáky se zdravotním postižením, která ale spadá do běžné školy nebo speciální školy určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení). Vrcholem integrace je inkluze, kterou lze chápat tak, že je to „*integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a transformací speciálních zařízení a speciální pedagogiky*“ (Bartoňová, 2014, s. 18). U nás je ovšem inkluze zatím jen vzdálenou představou.

Při řešení otázky, zda dítě zařadit do speciální školy či do školy běžného typu, je nejdůležitější si ujasnit, jaký vliv rozhodnutí na dítě bude mít. Podstatné je, zda integrace dítě v jeho budoucím životě někam posune, či zda bude mít naopak negativní důsledky. I přesto, že na pozitiva a negativa integrace je nutné se především podívat z pohledu dítěte, nelze opomíjet i fakt, že určité důsledky začlenění jedince s postižením do běžné školy vyplývají i pro rodiče dítěte, školu jako takovou a nakonec i pro širší společnost.

Mezi základní výhody integrace, pro dítě samotné, lze uvést problémy, se kterými se integrovaný žák v běžné škole často setkává. Dané nesnáze představují pro jedince s postižením mnoho zkušeností, které mu budou v pozdějším běžném životě bezesporu velmi užitečné. Podstatnou roli ovšem sehrávají vlastnosti jedince, kvalita rodiny, do které dítě patří, přístup školy a samotných učitelů. (Vágnerová 2005)

Další výhody začlenění žáka s postižením do běžné školy lze spatřovat v pocitu dítěte a jeho rodiny, že patří do běžné školy, což má bezesporu za následek snížení stigmatizace jeho postižením. Při výuce udávají intaktní žáci postiženému jedinci nové

a vyšší dosažitelné hranice a ten se jim snaží vyrovnat, což má velký motivační efekt. Integrace působí velmi pozitivně i na jednání ostatních dětí ve třídě. Naučí se tak přijmout, tolerovat a respektovat druhé s nejrůznějšími rozdíly a specifiky.

Integrace kromě uvedených výhod, představuje i spoustu negativ. Mimo jiné i proto, že z úspěšné integrace vyplývá nepřehledné množství podmínek a nařízení, které v dnešní době není tak jednoduché plnit. Stále ještě ve společnosti existuje řada jedinců, kteří nejsou schopni přijmout mezi sebe žáka s postižením či jiným znevýhodněním. Lidé nejsou schopni respektu a tolerance a nedokáží se oprostit od stále ještě panujících předsudků ve společnosti. Pro integrovaného žáka to může znamenat mnoho těžkostí a psychických problémů. Dalším problémem integrace je nízká zkušenost dnešních pedagogů v oblasti speciálního vzdělávání. Proti úspěšné integraci stojí i finanční bariéry škol. V případě, že škola přijme žáka s postižením, musí mít dostatek prostředků na asistenty, speciální pomůcky a vybavení školy, úpravu prostředí a na splnění dalších podmínek.

Své opodstatněné výhody má tedy bezesporu i speciální školství realizované sítí speciálních škol. Děti se zde vzdělávají mezi vrstevníky se stejným či obdobným typem handicapu a téměř totožnými životními zkušenostmi. Při obvyklé vrstevnické rivalitě jsou jejich síly rovnocenné. Jedinec si mezi dětmi s podobnými obtížemi připadá v bezpečí a má dostatek volnosti být sám sebou. Škola nabízí také potřebné množství odborníků, speciálních pomůcek a výukových materiálů.

Při výběru školského zařízení pro dítě je nezbytné brát v úvahu nespočet faktorů: typ a stupeň postižení dítěte, charakter a osobnostní rysy dítěte, jeho dosavadní zkušenosti v běžném životě, místo bydliště a vzdálenost od školy a prostředí, na které je navykklé. Rozhodování není v žádném případě jednoduché, neboť ovlivní celý budoucí život jedince. Integrace je velmi individuálním jevem a je možné ji využít jen u některých dětí. Na základě tohoto faktu nelze zcela paušálně prohlásit, zda integrovat či nikoli.

2 SPECIFIKA VÝVOJE DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Psychický vývoj a jeho determinanty

Pro kvalitní práci s dětmi, ať již zdravými či postiženými, je třeba pochopit podstatu psychického vývoje, jeho zákonitosti a charakteristické znaky jednotlivých vývojových fází.

Psychický vývoj lze dle Vágnerové (2005, s. 11) charakterizovat jako „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti“. Psychický vývoj se vždy projevuje změnami kvantitativními i kvalitativními.

Psychický vývoj lze pozorovat z mnoha různých úhlů pohledu. Vágnerová (2005) uvádí tři dílčí oblasti psychického vývoje:

- biosociální vývoj – zahrnuje tělesný vývoj a jeho změny, zabývá se i faktory, které tělesný vývoj ovlivňují,
- kognitivní vývoj – zahrnuje všechny psychické procesy, které jsou potřeba k lidskému poznání, k příjmu a zpracování informací,
- psychosociální vývoj – zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, sociálních rolí a pozic a mezilidských vztahů.

Výše zmíněné oblasti, tedy oblast somatická, psychická i sociální, jsou vždy ve vzájemné interakci, vzájemně na sebe působí a ovlivňují jedna druhou.

Psychický vývoj jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které se na vývoji podílejí různou měrou. Rozvoj osobnosti je vždy velmi individuální proces, protože na každého z nás působí různé vlivy a v různé intenzitě. Vždy se jedná o kombinaci genetických předpokladů a nejrůznějších vlivů prostředí.

Genetické dispozice zajišťují vytvoření předpokladů pro rozvoj jednotlivých psychických vlastností, jejich souhrn se nazývá genotyp. Vágnerová (2005, s. 12) uvádí: „V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje.“ Důležité je, že k aktivaci jednotlivých předpokladů dochází postupně. Tudíž k rozvoji jednotlivých schopností a dovedností dojde až v době, kdy jsou k tomu dané funkce dostatečně zralé. Nelze tedy zjistit, zda má dítě určité předpoklady ještě před touto dobou.

Kromě dědičných předpokladů na rozvoj osobnosti působí vnější vlivy prostředí. V první řadě sem spadá klimatické a přírodní prostředí, které ovlivňuje rychlost zrání a do jisté míry i typ temperamentu jedince. Materiální prostředí má vliv především na potřebu stimulace a učení. Sociálně-kulturní prostředí je důležité pro uspokojení základních psychických potřeb a pro vznik specificky lidských vlastností, realizujících se v sociální interakci. Jedná se o osvojení sociálních hodnot a norem, ovládnutí schopnosti komunikace a v neposlední řadě navazování a udržování citových či jiných sociálních vztahů. Sociální vlivy vždy souvisí se sociální rolí jedince a jeho místem ve společnosti. Každý spadá do různých, větších či menších, sociálních skupin a každá z nich nás určitým způsobem ovlivňuje a přetváří, ať již jde o školu, partu kamarádů či nejvýznamnější z nich, rodinu. (Vágnerová, Valentová, 1994)

2.2 Vývoj intaktního dítěte

Období mladšího školního věku je z jedné strany ohraničeno velkou životní změnou dítěte a to vstupem do školy. Z druhé strany se za vývojový mezník považuje nástup pohlavního dospívání, tedy první známky puberty. Toto období lze časově vymezit věkem dítěte od 6 – 7 let do 11 – 12 let, přičemž z pohledu školní docházky se jedná o děti navštěvující 1. až 5. třídu základní školy.

Nástup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem v jeho životě. Dítě přijímá novou roli školáka se všemi povinnostmi, které tato pozice obnáší. Protože tato změna je pro dítě velmi náročná, je třeba u dítěte nejprve posoudit, zda je na nástup do školy dostatečně zralé. (Vágnerová, 2005)

Počátek školní docházky pro dítě představuje bezesporu podstatnou zátěž. Dítě, které bylo zvyklé si převážně bezstarostně hrát a mělo volnější režim, si nyní musí zvykat na dodržování většího množství pravidel a povinností. Musí se naučit vhodně reagovat na pokyny učitele, jehož autorita má nyní odlišný charakter oproti učitelkám v mateřské škole. Důležité je optimální začlenění žáka do nového kolektivu dětí. Ohrožující pro psychiku dítěte je srovnávání jeho výkonů s výkony spolužáků. Škola dále klade velké nároky v oblasti pozornosti při výuce. Dítě připravené na školní docházku by se tedy mělo umět dostatečně soustředit na práci, mít zájem o zadané úkoly a základní smysl pro povinnost a odpovědnost.

Za pojem školní zralost Langmeier a Krejčířová (2006) považují celkový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- je výsledkem zcela dokončeného vývoje předškolního věku,

- je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon dítěte ve škole, spojený s nezbytným pocitem štěstí dítěte,
- je dobrým předpokladem budoucí úspěšnosti školního výkonu a sociálního zařazení.

Psychické změny osobnosti dítěte, které nastávají v období mladšího školního věku nejsou tak převratné, jako v předchozích obdobích či v období následujícím. Proto toto období označujeme jako období latence, kdy se ale vývoj osobnosti nepozastavil, ale stále se trvale a plynule vyvíjí i když o něco pozvolněji. Vágnerová a Valentová (1991, s. 80) bez nadsázky uvádějí, že období mladšího školního věku je „nejstabilnější období v dětském životě, pokud ovšem dítě vyrůstá ve zdravém sociálním prostředí“.

Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizují tuto životní etapu jako období střízlivého realismu. Oproti dítěti v předškolním věku, které je zaměřeno převážně na vlastní přání a fantazii, je školák orientován na svět jaký je. Dítě ve školním věku již svým vnímáním, myšlením a jednáním směřuje k pochopení reálného světa kolem něj. Tento fakt můžeme pozorovat v řeči dítěte, kresbě, v písemných projevech, ve výběru knih i ve hře. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Vágnerová a Valentová (1991, s. 80) upozorňují v souvislosti s realistickým zaměřením dětí, že: „*Psychickému zaměření žáků v mladším školním věku však nevyhovuje pasivní přijímání informací*“. Škola by tedy měla zohlednit tento fakt při vyučování na 1. stupni základní školy a vyžadovat u dětí potřebnou míru aktivity.

2.2.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Tělesný růst je v tomto období většinou rovnoměrně plynulý. Jen na počátku a na konci tohoto období je růst více či méně zrychlený. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 120) uvádějí, že „*po předchozí disproportionality se tedy školní dítě zdá většinou harmonicky vyvinuté*“. Je třeba brát ale v úvahu značné individuální rozdíly.

Postupně se ustaluje i motorický vývoj. Hrubá i jemná motorika se postupně zlepšuje, pohyby dítěte jsou rychlejší, přesnější, účelnější a koordinovanější. Rozvoj jemné motoriky je potřebný především při nácviu psaní a kreslení. U dětí mladšího školního věku můžeme zaznamenat větší zájem o pohybové hry a sportovní výkony. Tento zájem je ale vždy závislý jak na povzbuzování a podporování ze strany rodičů, tak na vnitřní motivaci a zájmech dítěte samotného. Tělesná síla a obratnost hraje podstatnou roli v postavení dítěte v kolektivu. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

2.2.2 Vývoj poznávacích procesů

V období mladšího školního věku se stále postupně vyvíjí i smyslové vnímání, především zrakové a sluchové. Při vnímání okolních podnětů je žák již pozornější, vytrvalejší a pečlivější. Oproti předškolákovi již nevnímá věci vcelku, ale všímá si jednotlivých detailů. Zaměřuje se již na ty části objektu, které ho zajímají a ty záměrně pozoruje. Vnímání se tedy mění na činnost cílevědomého pozorování. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Dítě již nevnímá jen detaily daného celku, ale dokáže mezi těmito prvky nalézt určité vztahy a propojení. Lze tedy uvést, že dítě již ovládá základní myšlenkové operace – analýzu a syntézu. V praxi to znamená, že je již schopno rozčlenit obrázek na jednotlivé části, pracovat s geometrickými tvary, rozpoznat číslice a písmena. Rozvíjí se také sekvenční percepce, což je schopnost lépe vnímat pořadí, převážně potřebných číslic a písmen. Rozvoj sluchové percepce má vliv na vnímání řeči a pochopení, že slova se dále skládají z jednotlivých slabik a hlásek. Sluchová i zraková percepce je vždy závislá na kvalitě pozornosti dítěte a za její rozvoj je nejvíce odpovědná až školní výuka. (Vágnerová, 2005)

Vnímání se postupně vyvíjí, přechází od vnímání konkrétních podnětů po vnímání všeobecné. Na konci tohoto vývojového období, tedy asi v 10 – 11 letech dítěte, se přesnost vnímání téměř vyrovná dospělému člověku. Poté již záleží jen na zkušenostech a tréninku. (Šimíčková-Čížková, 2008)

V průběhu školní docházky se zdokonaluje i paměť a postupně se stabilizuje. Na vrcholu je i schopnost vybavit si dřívější vjemy, tedy představivost.

Rozvoj myšlení dětí mladšího školního věku je založen na základních zákonech logiky a na poznávání reálného světa. Dle Piageta značíme toto období fází konkrétních logických operací. Přejít na nový způsob uvažování je ale pozvolný a v průběhu se překrývá s již překonanými stádii způsobů myšlení. Žák je schopen uvažovat převážně jen o věcech, které zná z předešlé zkušenosti. Jeho myšlení je tedy vázáno na realitu a poznání skutečného světa. Teprve na konci tohoto období je již žák schopen představit si pojmy a vztahy bez konkrétní představy.

S myšlením bez pochyby souvisí i rozvoj řeči. Řeč je nezbytným předpokladem pro plnohodnotné a úspěšné učení. Také má podstatný vliv na rozvoj paměti a zapamatování si. V období školní docházky se výrazně prohlubuje slovní zásoba, zlepšuje se artikulace a dítě již užívá složitějších gramatických pravidel a slovních spojení.

2.2.3 Psychosociální vývoj

S nástupem do školy souvisí i změny v socializaci dítěte a jeho emocionálním vývojem. Dítě tráví většinu dne ve škole a je pod vlivem učitele a skupiny spolužáků. To ovšem neznamená, že již nepotřebuje dostatečnou podporu a jistotu ze strany rodiny, převážně rodičů. Ve škole dítě musí přijmout nové sociální role, ať již roli žáka podřizujícího se autoritě učitele či roli spolužáka v interakci s vrstevníky. Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují na fakt, že z počátku školního docházky má na dítě a jeho rozvoj značný vliv hodnocení učitele, ale v pozdějších letech má na něj čím dál větší vliv skupina spolužáků. Konflikt sociálních rolí se zde projevuje především v tom, že hodnoty a normy skupiny školních dětí se ne vždy shodují s hodnotami a normami dospělých.

Zařazení dítěte do skupiny vrstevníků má velký vliv na rozvoj jeho sociálních reakcí jako je pomoc slabším, spolupráce a soutěživost. K tomu velmi dopomáhá charakter skupiny spolužáků a to, že děti jsou si hodně podobné svými vlastnostmi, zájmy a postavením ve společnosti. Ve vrstevnické skupině dítě také mnohem lépe rozvíjí své sociální porozumění, naučí se tedy porozumět názorům, přáním a potřebám druhých. S tím souvisí i rozvoj a upevňování sebeovládání. Na základě celkového dozrávání organismu se emoční reaktivita stabilizuje a ovládnutí reakcí je pro dítě podstatně jednodušší. Již dokáže vlastní vůlí lépe potlačit primární automatickou emoční reakci a jednat záměrně a plánovitě. To vše přispívá ke kvalitnějšímu soustředění na vykonávanou činnost. Dítě dále již dokáže regulovat míru a intenzitu vnitřního prožitku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Emoční vývoj je ale i u školních dětí značně individuální a vždy závisí na konkrétních zkušenostech daného jedince. Regresi emočního vývoje můžeme pozorovat u dětí ve stresu nebo u dětí zanedbávaných.

V mladším školním věku se rozvíjí i oblast sebepojetí a sebehodnocení. Předškolní dítě popisuje samo sebe jen na základě vnějších objektivních faktů, jako je například vzhled či majetek. Naopak děti ve školním věku již nevnímají jen vnější vlastnosti, ale také vnitřní charakteristiky, pocity, vlastnosti osobnosti a schopnosti. Uvědomují si již i stálost schopností a to v nemalé míře přispívá k již zmíněnému typickému srovnávání se se spolužáky. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Na počátku školního věku je dětská skupina ještě málo diferencovaná. Vztahy dětí jsou ještě značně nahodilé a kamarádství se zpravidla zakládají na tom, s kým dítě sedí v lavici či vedle koho bydlí. Až teprve okolo 10 let věku dítěte vznikají mezi dětmi

trvalejší vztahy přátelství, které jsou již založeny na sympatiích a vlastnostech osobnosti.

Nelze opomenout ani důležitý fakt, že s rolí školáka se do značné míry mění i jeho postavení v rodině, jeho povinnosti, ale i práva. Vágnerová (2005) poukazuje na to, že s rolí školáka se mohou měnit samotné postoje rodičů k danému dítěti a také styl života celé rodiny.

2.3 Vývoj dítěte s lehkým mentálním postižením

Vývoj je charakteristickou činností pro každého člověka bez výjimky. Nelze tedy tvrdit, že děti s mentálním postižením by se nevyvíjely. Švarcová (2006, s. 42) dokonce uvádí, že: „*psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení*“.

Vývoj dítěte s postižením je vždy do určité míry opožděn oproti normě. Míra opoždění závisí nejen na typu a stupni postižení ale také, stejně jako u intaktních dětí, na dědičných předpokladech, prostředí, množství podnětů a zkušenostech konkrétního jedince.

Mentální postižení se projevuje ve všech oblastech psychického a tělesného vývoje. Výkyvy ve vývoji můžeme pozorovat již od prvopočátků vývoje jedince, tedy již bezprostředně po narození. Pipeková (2010, s. 307) však upozorňuje na to, že „*čím je postižení závažnější, tím dříve se ve vývoji dítěte projeví*“. Těžkou či hlubokou mentální retardací lze tedy u dětí diagnostikovat velmi brzy, zpravidla již v novorozeneckém či kojeneckém věku. Avšak děti s lehkou mentální retardací v období kojeneckého věku vykazují jen méně aktivity oproti zdravým vrstevníkům, poskytují méně odezvy na své prostředí, jsou celkově klidnější a více spí. Tento fakt velmi často není tak zásadní, aby nezkušeným rodičům napověděl, že s jejich dítětem není něco v pořádku. V období batolecího věku (2 – 3 roky) pozorujeme u dítěte s lehkou mentální retardací opoždění zpravidla o rok až rok a půl oproti normě. V předškolním období je již nezbytná nejen péče rodiny, ale také zapojení odborníků, především psychologů, speciálních pedagogů či terapeutů.

Pipeková (2010) zdůrazňuje důležitost včasné diferenciatní diagnostiky a následné stanovení prognózy a dalších postupů pro vhodný rozvoj dítěte. Diferenciatní diagnostika jako taková slouží k odlišení mentálního postižení od jiných poruch, které mohou mít podobné náznaky a projevy. Bazalová (2014, s. 56) upozorňuje, že: „*Mentální postižení je třeba odlišit od poruch řeči, smyslových vad, ADHD, ADD, poruch autistického spektra, specifických poruch učení, syndromu týraného dítěte CAN, sociálních deprivací, duševních poruch apod.*“. Na konci

předškolního období by již rodiče měli být plně seznámeni s prognózou vývoje dítěte a měl by jim být doporučen vhodný typ školního zařízení pro nástup povinné školní docházky.

Období školního věku, spojené s povinnou školní docházkou, se u mentálně postižených žáků prodlužuje v závislosti na stupni postižení. Černá (2008) uvádí, že projevy mentálního postižení jsou v tomto období nápadnější než v období předešlém. Velký vliv na to má nárůst požadavků na dítě spojených se školní docházkou. Nátlak je vyvíjen především na psychické a sociální funkce dítěte.

Obecně lze uvést, že větší či menší odchylky ve vývoji lze rozpoznat ve všech třech oblastech - somatické, psychické i sociální.

2.3.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Do oblasti motorických schopností řadíme jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybů, vizuomotoriku (koordinaci oko-ruka), senzomotoriku, grafomotoriku a oromotoriku. Někdy sem spadá i problematika laterality. (Bazalová, 2014)

Narušení vývoje motoriky se týká především těžších stupňů mentálního postižení, kde je již patrné výraznější omezení mobility. U lehce mentálně postižených jedinců k tak zásadnímu zásahu do oblasti pohybu nedochází. U některých dětí pozorujeme však značné opoždění vývoje motorických funkcí. Nejčastěji děti s lehkou mentální retardací trpí poruchou vizuomotoriky a pohybové koordinace.

2.3.2 Vývoj poznávacích procesů

U dětí s lehkým mentálním postižením pozorujeme opoždění poznávacího procesu již na jeho počátečních fázích, tedy na samotném vnímání. Smyslové vnímání vždy probíhá skrze soustavu analyzátorů. Obsahem poznání jsou vždy určité počítky, vjemy a představy. Je třeba brát v úvahu, že bezprostřední vnímání je vždy výběrové. Je tedy závislé na konkrétních zkušenostech jedince, ale i na atraktivitě vnímaného podnětu, tedy zájmu daného jedince o vlastnosti podnětu (barvu, velikost apod.). U dětí s mentálním postižením dochází ke zpomalení procesu vnímání a tím i k jeho snížené kvalitě. (Bendová, Zikl, 2011)

Již Rubištějnová (1986, s. 121) uvádí, že základem vnímání je „*vytváření zásoby podmíněných reflexů*“. Oproti zdravému dítěti, kde je tento proces velmi rychlý a bouřlivý, se počítky a vjemy u dítěte s mentálním postižením vytvářejí pomalu s podstatnými nedostatky. Zdůrazňuje dále, že opožděná schopnost vnímání má podstatný vliv na další průběh psychického vývoje dítěte.

Jedinec s mentálním postižením není tedy schopen vnímat jednotlivé podněty kvalitně. V oblasti zrakového vnímání dítě není schopno dostatečně vnímat předmět se všemi detaily a rozpoznat drobné rozdíly na obrázcích, rozlišit polostíny a pochopit perspektivu. Tento fakt je značnou překážkou jak při výuce čtení a psaní, tak i při využití jakéhokoliv obrazového materiálu. (Krejčířová, Valenta, 1997)

Kromě vývoje zrakového vnímání je opožděn i vývoj sluchového vnímání. Bendová a Zikl (2011) dodávají, že fonemický sluch u zdravého dítěte dozrává ve věku 4,5 – 6 let, ale u dítěte s lehkou mentální retardací je to o 2 – 3 roky později. Opoždění sluchové percepce má značný vliv na rozlišování podobně znějících hlásek a následně na schopnost sluchové analýzy a syntézy.

Kromě smyslového vnímání se u mentálně postižených dětí objevují deficity v oblasti prostorového vnímání, vnímání časových faktorů a hmatového vnímání.

Bezprostředně na proces vnímání navazuje myšlení jedince. Oproti intaktním dětem v mladším školním věku se myšlení mentálně postižených vyznačuje přílišnou konkrétností. Takový žák tedy není schopen vyšší abstrakce a tím zobecňování pojmů. Jeho myšlení je nepřesné a nedůsledné s častými chybami při analýze a syntéze. (Krejčířová, Valenta, 1997)

Myšlenky vyjadřujeme pomocí řeči, která je u mentálně postižených jedinců, v závislosti na poruše myšlení, narušena také. Míra narušení řeči je vždy závislá na míře stupni mentální retardace. U dětí s lehkou mentální retardací jsou začátky vývoje řeči posunuty přibližně o 1 rok a více. Při vhodné péči se jejich vyjadřovací schopnosti mohou dostat až na zobecňování a abstrakci. Komunikaci dokáží využívat v běžném životě k dorozumívání při běžných situacích. Problém nastává v situacích nepředvídaných, kde nemohou využít již naučeným mluvních stereotypů a je třeba využít schopnosti usuzování. (Lechta, 2008)

I v oblasti paměti vykazují mentálně postižení jedinci značná omezení. Jejich paměť se vyznačuje převážně pomalejším osvojováním všeho nového, proto je při jejich výuce velmi nezbytné neustálé opakování. Ke specifickým paměti mentálně postižených dále patří rychlé zapomínání, nepřesné vybavení si vzpomínek či jiných pamětních stop a také nekvalitní třídění pamětních stop. Při práci s pamětí pracují převážně s mechanickou pamětí a to jim do značné míry znemožňuje z vnímaného vyčlenit to podstatné. (Krejčířová, Valenta, 1997)

S bezprostředním vnímáním a poznáním bezpochyby souvisí i pozornost, která je nezbytná při vyučovacím procesu. U mentálně postižených jedinců vykazuje pozornost značnou nestálost a s tím související snadnou unavitelnost jedince. Dále se

vyznačuje nízkým rozsahem sledovaného pole a sníženou schopností rozdělit pozornost na více činností. Při výuce je třeba brát ohled na to, že mentálně postižený žák je schopen pozornost udržet jen asi 15 až 20 minut. Krejčířová a Valenta (1997) dále upozorňují, že délka udržení záměrné pozornosti se různí nejen dle typu a míry postižení, ale také na základě časové křivky dne.

2.3.3 Psychosociální vývoj

Při vyučovacím procesu je nezbytný vhodný rozvoj nejen poznávacích schopností osobnosti jedince, ale je třeba brát ohled i na jeho úroveň socializace, zvláštnosti charakteru, emotivitu, míru motivace a další faktory. To vše bezpochyby platí i o dětech s mentálním postižením.

Emocionální zvláštnosti mentálně postiženého žáka se vyznačují především neadekvátností citů k podnětům, ať již dynamikou či intenzitou, častými změnami nálad a nediferencovaností citů. (Rubinšteinová, 1986)

Valenta a Krejčířová (1997) dodávají, že při práci s mentálně postiženými je třeba brát v potaz etiologii jejich postižení a rodinnou situaci dítěte. Dysfunkční rodina, která dítě zanedbává i po stránce citové a nepodnětné prostředí vede k celkovému opoždění dítěte. U dětí žijících v sociálně patologickém prostředí se vyskytuje pokles IQ až o 20 bodů.

V oblasti sebehodnocení lze u mentálně postižených pozorovat typickou tendenci k nižší aspiraci či naopak k přeceňování svých schopností. V postoji sebehodnocení se výrazně odráží nejen vnitřní hodnocení jedince, ale i hodnocení ze strany jeho okolí. Proto je velmi podstatné z jakého prostředí dítě do praktické školy přichází. (Valenta a Krejčířová, 1997)

Rozvoj vůle, nezbytné ve výchově a vzdělávání, je u dětí s mentálním postižením složitějším a dlouhodobějším procesem. Volní jednání se u těchto dětí vyznačuje především poklesem volní činnosti, tedy hypobulií. Slabá vůle se projevuje v případech, kdy dítě ví jak jednat, ale chybí pocit potřeby. Ve volních projevech mentálně postižených dále pozorujeme jistou bezprostřednost a impulsivnost v jednání, agresivita či úzkostnost, pasivita a také někdy velmi nebezpečné podléhání vůči působení jiných osob. (Tamtéž, 1997)

2.4 Rozvoj jednotlivých složek osobnosti u dětí s lehkým mentálním postižením

Rozvoj jednotlivých složek osobnosti dítěte je důležitý pro všechny děti, ale pro děti s jakýmkoliv postižením či omezením je přímo nezbytný. Při práci s dítětem s mentálním postižením je nutné snažit se, aby zažívalo pocit úspěchu. To, že je v něčem dobré a že má možnost se prosadit, je i pro dítě s mentálním postižením hnacím prvkem vpřed. Bazalová (2014) upozorňuje, že zažívání pocitu úspěchu je důležité především pro děti s lehkým mentálním postižením. Tyto děti mají jistou nevýhodu v tom, že si své postižení a nedostatky uvědomují a velmi často se s úspěchem či pochvalou setkávají jen minimálně.

Při rozvoji dětí s mentálním postižením je největší důraz kladen na vytváření sociálních návyků, posilování adaptace a samostatnosti dětí. Dále je třeba dětem umožnit dostatek smyslových vjemů a prožitků pro rozvoj kognitivních funkcí. Je ale nezbytné dbát na nepřetěžování dítěte. Nároky na něj kladené vždy musí odpovídat jeho mentální úrovni a dané momentální situaci. Děti se mentálním postižením se mnohem dříve unaví a proto je třeba úkoly často opakovat a střídat jednotlivé činnosti. Rodič by měl pochopit, že dítě ani přehnanou stimulací jeho osobnosti nedožene své vrstevníky. (Bazalová, 2014)

U dětí s mentálním postižením je třeba se zaměřit na následující oblasti osobnosti a jejich rozvoj (Bazalová, 2014):

- řeč a slovní zásoba (nejrůznější básničky, písničky či pohádky),
- jemná motorika (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, hra s drobnými předměty),
- grafomotorika (správné držení tužky, grafomotorická cvičení, kresba),
- sluchové vnímání (vytleskávání do rytmu, rozklad slov na slabiky či hlásky, vnímání a rozlišování zvuků),
- zrakové vnímání (rozlišování barev, třídění předmětů),
- prostorová orientace (rozlišování pojmů vlevo, vpravo, vpředu, vzadu, vedle, nad, pod),
- časová orientace (pojmy včera, dnes, zítra, ráno, v poledne, večer),
- myšlení (určování opačných výrazů, třídění předmětů dle vlastností apod.),
- početní představy (početní řada, chápání pojmů větší, menší, rovno, první, poslední),

- paměť a pozornost (pamatovat si říkanky, písničky, dokázat vyprávět příběh),
- společenské chování a základní dovednosti (pozdravit, poprosit, poděkovat, znát své jméno a bydliště, dokázat si vyřídit drobnou záležitost),
- samostatnost (oblast oblékání, stolování a hygieny).

Oblastí, na které je třeba se při rozvoji dítěte zaměřit je mnoho. Rodič by si ale měl uvědomit, že na výchovu dítěte není nikdy sám a že má možnost vždy využít nejrůznější varianty pomoci. Měl by dbát na rady odborníků, ať již jde o lékaře, speciálního pedagoga, psychologa či další specialisty v oboru. Nejdůležitější, co pro své dítě může rodič udělat, je zajistit mu dostatek prostoru pro vhodný rozvoj, vést ho správným směrem a věnovat mu dostatek svého času. V neposlední řadě je pro dítě nezbytný pocit lásky a bezpečí, bez kterého by nemělo dostatek sebedůvěry a odvahy posouvat se neustále dál a učit se novým dovednostem.

3 RODINA A DÍTĚ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

3.1 Definice a funkce rodiny

Rodina je první sociální skupinou, do které dítě vstoupí bezprostředně po narození. Jedná se o primární sociální instituci, s níž dítě přijde do styku. V průběhu života se naše vnímání rodiny mění, ale i přesto lze tvrdit, že toto životní prostředí je pro každého tím nejdůležitějším. Rodina je nejdůležitější skupinou osob, kde by každý člen měl cítit pocit bezpečí a sounáležitosti a mít vhodné podmínky a prostor pro svůj osobnostní rozvoj. Je základním článkem v socializaci jedince. Skrze rodinu si osvojujeme převážnou část hodnot a norem dané společnosti.

Ze sociologického hlediska se na rodinu dívají Havlík a Koťa (2002, s. 67) a tvrdí, že: „*Rodina je základním činitelem demografického vývoje (rodinný cyklus vázaný na biologické fáze od narození po smrt), sociální struktury (sociální strukturu tvoří spíše sítě vztahů rodin než jedinců), ekonomické (rodiny plní ekonomické funkce, jsou hospodařícími domácnostmi) i kulturní (diferencovaně reprodukují základní normy, hodnoty kulturní vzorce společnosti)*“. Z této definice lze vyvodit čtyři základní funkce rodiny (Havlík, Koťa, 2002):

- biologická a reprodukční funkce,
- emocionální funkce a tvorba domova,
- ekonomická funkce,
- socializační a výchovná funkce.

Z výčtu autorů, kteří na rodinu pohlížejí z pedagogického úhlu pohledu, lze uvést například komplexní definici Průchy (2009), který rodinu definuje těmito znaky:

- rodina je nejstarší společenská instituce,
- plní důležité funkce (socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační, reprodukční a další),
- vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu,
- je základní formou začlenění jedince do sociální struktury,
- nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kam patří oba rodiče a děti (v posledních letech se ale základní model rodiny mění, je mnoho různých typů rodin – vlastní, úplná, nevlastní, neúplná či náhradní),

- v dnešním pojetí chápeme rodinu jako sociální skupinu či společenství osob žijících ve vlastním prostoru (domově), uspokojujících potřeby, poskytujících péči a základní jistoty dětem,
- rodina spolu se školou plní významné a nenahraditelné výchovné funkce.

Dále lze najít mnoho dalších podob a vymezení pojmu rodina, dle míry upřednostňování jednotlivých znaků rodiny. Matějček (1992) pojímá definici rodiny z pohledu dítěte a uspokojování jeho potřeb. V rodině musí být v dostatečné míře uspokojovány převážně základní psychické potřeby dítěte, aby se po duševní stránce mohlo vhodně a zdravě vyvíjet. Je třeba brát v úvahu, že rodina je a vždy bude nejdůležitějším faktorem v uspokojování základních psychických potřeb dítěte. Naopak nelze opomíjet, že i dítě má značný vliv na uspokojování psychických potřeb rodičů. Matějček (1992, s. 29) na tomto faktu postavil samotnou definici rodiny a tvrdí: *„O rodinném soužití můžeme tedy mluvit tam, kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte“*. Uvádí také další znaky rodiny:

- v rodině se vytváří hluboké a trvalé citové vztahy (převážně mezi dítětem a rodičem),
- rodina představuje uspokojení potřeby otevřené budoucnosti, jak přináší dospělému člověku jeho dítě (rodič má mít možnost předvídat plánovat a formovat budoucnost dítěte, ale také svou vlastní vždy s ohledem na dítě),
- v rodině není přísně oddělen životní čas a životní prostor rodičů a dítěte, ale je naopak dalekosáhle vzájemně sdílen (je tedy základním předpokladem pro tzv. školu života, tzn. pro učení přitažlivými vzory, učení nápodobou, učení identifikací, společnou činností a soužitím),
- v rodině dochází k tzv. interakčnímu modelu výchovy, tedy ke vzájemnému působení rodiče a dítěte,
- soužití a sdílení v rodině je povýšeno nad výchovnou technologii, již se myslí především vhodné užívání odměna trestů.

3.2 Problematika přijetí diagnózy dítěte

Mít dítě a založit rodinu je pro muže a ženu zásadním rozhodnutím, které k nepoznání změní jejich dosavadní život, ať již je početí dítěte plánované či nikoli. Hlavní důvody proč lidé chtějí mít děti ukazuje Matějček (1992) na výzkumu

z roku 1975, které ale bezesporu platí i pro současnou společnost. Ve výzkumu se zjistili tyto hlavní faktory či důvody:

- dítě jako náplň života (34% respondentek výzkumu),
- zábava a radost s dítětem (25%),
- uspokojení citových potřeb (22%),
- náplň a pouto manželství (19%).

Narození dítěte je pro rodinu velkou změnou a nevratným zásahem do života obou rodičů. Tato změna se neprojevuje jen odlišnými právy a povinnostmi rodičů, ale týká se i dalších členů rodiny, převážně dalších dětí v domácnosti. V případě narození dítěte s postižením je tento zásah do života rodiny mnohonásobně znatelnější. Změna se především projeví odlišnou sociální identitou rodiny. Mění se celkově organizace života rodiny, protože většinou matka zůstává natrvalo s dítětem doma, což má značný vliv na ekonomickou situaci rodiny. Samotná péče o dítě s postižením a výchovné zatížení je bezesporu náročnější než v případě zdravého dítěte. Může být dokonce ovlivněn vztah mezi rodiči. (Bazalová, 2014)

V případě, že se rodičům narodí dítě s postižením, velmi často tento fakt vnímají jako důkaz neúspěchu v rodičovské roli, ať již z biologického či psychologického úhlu pohledu. Jejich dítě neodpovídá běžnému očekávání, nesplňuje to co běžné dítě, není zdravé. Jejich vysněné představy o dítěti se hroutí a oni se musí naučit žít s novou skutečností. To ovšem neplatí jen o rodičích dětí s vrozenou vadou, ale i kdykoliv v průběhu života získanou. Přijetí a vyrovnání se s nastalou skutečností vždy závisí bezesporu na osobnostním charakteru rodiče, hloubce vztahu obou rodičů, podpoře ostatních členů rodiny, ekonomické situaci rodiny, informovanosti o problematice a v neposlední řadě záleží na typu a míře postižení dítěte.

První kontakt s diagnózou dítěte u rodičů vždy vyvolá určité obranné mechanismy, které provází počáteční šok, smutek a úzkost. Každý člen rodiny se s pocitem ztráty zdravého dítěte vyrovnává odlišně, ale většina rodičů prochází typickými emočními reakcemi, které lze rozdělit do následujících fází:

- šok a iracionální myšlení a cítění, zmatek a zcela nepřiměřené reakce,
- popření skutečnosti či snaha o útěk ze situace,
- smutek, sebelítost, zlost, úzkost, pocit viny (sebeobviňování či hledání viníka například mezi zdravotníky či svalování viny na partnera),

- stádium rovnováhy (ustupování úzkosti a deprese, první pokusy o racionální zhodnocení situace, úvahy o možnostech pomoci dítěti, časté navazování kontaktů s rodiči s podobnými zkušenostmi, vzájemná podpora a pomoc),
- stádium reorganizace (rodiče se vyrovnávají s faktem nemoci a přijímají dítě takové, jaké je, hledají optimální cesty do budoucna). (Pipeková, 2010)

Při práci s rodiči dětí s postižením je nezbytné brát v úvahu jejich předešlé zkušenosti, tedy způsob jakým byli seznámeni s diagnózou a nynější emocionální fázi, kterou právě procházejí. Důležité je, že ne všichni rodiče dokáží projít všemi fázemi. Dokonce je třeba respektovat rozhodnutí rodičů, kteří se s nastalou skutečností nedokážou vyrovnat vůbec a dojde u nich k odmítnutí dítěte s postižením. Míra vyrovnání se s narozením dítěte s postižením má velmi často vliv i na přístup k dítěti a na výchovné působení.

Jak již bylo naznačeno adaptace rodiny je velmi náročná a zdlouhavá. Pipeková (2010, s. 45) upozorňuje, že ideální adaptace rodiny znamená „*uspořádání rodinného života tak, aby splňoval nejen potřeby dítěte s postižením, ale i všech ostatních členů rodiny*“. Dále uvádí základní potřeby rodiny s dítětem s postižením, které je třeba brát v potaz a jejichž plnění rodině celou situaci alespoň usnadní:

- vhodná informace o stavu a možnostech dítěte,
- emocionální podpora (např. formou psychoterapie),
- finanční a sociální podpora.

Vyrovnáním se s narozením dítěte s postižením není to jediné, co příslušnou rodinu potkává a s čím se dříve či později střetává ve svém okolí. Rodina je určitým způsobem stigmatizována a okolí na všechny členy pohlíží jiným měřítkem. Švarcová uvádí (2006, s. 157): „*Ne nadarmo se říká, že postižení dítěte znamená postižení celé rodiny. Rodina s postiženým dítětem se musí vyrovnat i s různými předem nepředvídatelnými reakcemi okolí. Někteří přátelé a známí odejdou. Třeba ani ne proto, že by byli zlí, mohou být pouze zaskočeni situací a nevědí, jak reagovat na dítě ani jak se chovat k rodičům*“.

Další psychické zatížení často rodiče potkává při vstupu dítěte do školy, především v případech kdy dítě nenavštěvovalo předškolní zařízení. Tato událost představuje zásadní změnu v dosavadním fungování rodiny. Nástup dítěte do školy představuje podstatnou změnu převážně pro matku, která s dítětem byla doposud doma. Nyní se může postupně začlenit do pracovního procesu a více se věnovat svým

koníčkům, což představuje podstatnou finanční i citovou úlevu. V tomto období je dítě více a více konfrontováno s veřejností, ať již přímo ve škole, při cestě do školy či při mimoškolních aktivitách. Dítě prvně přichází do styku s nepochopením jeho handicapu či dokonce s odmítavým postojem lidí v jeho okolí. To vše může u dítěte vyvolat strach, nejistotu až uzavření či naopak vztek a nepřátelství ke svému okolí. Dítě se cítí přetížené, upadá do vzdoru, často je agresivní a neochotné se učit. Zde je nezbytný vhodný zásah rodičů, ideálně ve spolupráci s učitelem dítěte. Rodiče by měli svému dítěti pomoci nalézt vhodný způsob komunikace s okolím a naučit ho určité formě asertivity. (Pipeková, 2010)

Fakt, že dítě nastoupilo povinnou školní docházku, pro rodiče neznamena snížení významu jejich role při výchově dítěte. Část péče sice přebírá škola, ale i tak dítě potřebuje ze strany rodiny vhodné rodinné zázemí, pocit ochrany a bezpečí, intenzivní výchovnou péči a v neposlední řadě pomoc při vzdělávání. V případě dětí s mentálním postižením je podpora rodiny při vzdělávání potřebná mnohem více než u jeho zdravých vrstevníků.

Pipeková (2010) k již zmíněným zatížením rodičů v období vstupu dítěte do školy uvádí problematiku vyrovnání se s reálnými možnostmi dítěte. Až se školní docházkou si rodiče mohou plně uvědomit, kde má jejich dítě rezervy a kde je asi tak hranice, ke které se lze procesem vzdělávání přiblížit. V období dospívání pak řeší reálné možnosti dítěte v oblasti jeho profesního uplatnění.

Je třeba neopomenout, že rodina v životě mentálně postiženého jedince hraje podstatnou roli i v dospělosti. Švarcová (2006, s. 159) uvádí, že „*mládež s lehčím stupněm postižení se zapojuje do pracovního procesu a v rodině i nadále nachází své zázemí a útočiště při svízelných všeho druhu*“.

3.3 Péče o dítě s postižením a styly výchovy

Jak již bylo uvedeno, rodina je nejdůležitější instituce, se kterou člověk přijde do styku a kde začíná, a dále se odehrává, proces postupného začleňování do společnosti. Tento proces je v rodině realizovaný především výchovou, tedy dostatečným přísunem výchovných podnětů a přirozených výchovných situací. Primárně se rodina podílí na správném zdravém vývoji dítěte, rozvoji oblasti poznání a vzniku žádoucích osobních vlastností. Dílčími úkoly rodiny je dále především vytvoření základních dovedností návyků, správný vývoj řeči a rozvoj slovní zásoby, rozvoj sebeobslužných činností, samostatnosti v rozhodování a zapojení do praktických činností. Vždy je ale nezbytné brát zřetel na vývojovou úroveň dítěte

a v žádném případě ho nepřesycovat podněty a neklást na něj příliš vysoké nároky. (Pipeková, 2010)

Švarcová (2006, s. 156) vyzdvihuje zcela jasný fakt: „*Nejpřirozenějším prostředím pro život a výchovu dítěte s mentální retardací je jeho rodina. Žádné jiné prostředí mu nemůže poskytnout stejný pocit bezpečí, jistoty, emocionální stability ani stejné množství podnětů pro jeho další rozvoj. Optimistický přístup k možnostem rozvoje dětí s mentální retardací vede ke stále důraznějšímu akcentování funkce rodiny pro život a vývoj dítěte.*“ Uvádí tedy nezbytnost optimistického přístupu k možnostem dítěte a z toho plynoucí pozitivní postoj k dítěti samotnému.

Existuje však řada extrémních možností a variant týkajících se přístupu rodičů k postiženému dítěti, kterým je třeba se vyvarovat. Langer (1995) uvádí dva základní extrémní výchovné přístupy:

- přístup lhostejný – jedná se o nezájem rodičů o výchovu, rodinné vazby jsou celkově laxní, rodičům tedy nezáleží na dětech a mají také často záporný vztah ke škole,
- přístup potlačující a agresivní – zde se sice objevuje snaha, aby dítě prospívalo, ale užívá se potlačujícího přístupu s tělesnými tresty, výčitkami apod.

Uvedené extrémy se mohou dále vyskytovat s dalšími možnými nedostatky, jako je nedůslednost a nejednotnost ve výchově či odpor rodičů ke škole. Případně se mohou oba tyto extrémy vyskytovat společně.

Tak jako problematika přijetí diagnózy dítěte, tak i pozdější přístup k dítěti závisí na mnoha okolnostech. Především se odvíjí od osobnostního charakteru rodičů, jejich předchozích zkušenostech, povědomí a informovanosti o postižení dítěte, soudržnost rodiny či sociálního statusu a ekonomické situace rodiny. V hlavní roli se výchovný přístup odráží především v tom, do jaké míry se rodiče smířili a vyrovnali s postižením dítěte a jaký postoj zaujali vůči dítěti samotnému. Rodiče dětí s postižením nemají lehkou úlohu, musí se vypořádat se spoustou těžkostí. Proto se v těchto rodinách častěji objevují tendence k nevyhovujícím výchovným postojům, které znesnadňují vhodný vývoj dítěte a výchovně mohou být až nebezpečné. Matějček (2001) uvádí hned několik nevhodných výchovných postojů:

- úzkostná výchova,
- rozmazlující výchova,
- perfekcionistická výchova,
- protekční výchova,

- zavrhuující výchova.

Všechny tyto postoje jsou pro dítě nevyhovující a mají negativní dopad na jeho vývoj a na následné začlenění do společnosti. Úzkostná výchova se vyznačuje strachem rodičů, aby si dítě neublížilo. Snaží se ho přehnaně ochraňovat tím, že mu brání, dle jejich úsudku, v nebezpečných činnostech, což omezuje dítě v jeho iniciativě a sociálním vyspívání. U dítěte pod vlivem této výchovy pozorujeme buď protest nad omezováním nebo pasivní podřizování, útlum a apatii. Rozmazluující výchova podobně jako výchova úzkostná brání dítěti ve společenském osamostatňování. Rodiče chtějí dítěti vynahradiť vše o co, dle nich, bylo ochuzeno a podřizují se jeho přáním a náladám. Brzy u dítěte ztrácejí autoritu, což má za následek i nedostatek jistoty a sebedůvěry u dítěte, potřebné pro nápravu jeho postižení. V případě výchovy perfekcionista se rodiče snaží, aby dítě bylo úspěšné a to bez ohledu na jeho reálné možnosti. Neustálým přetěžováním je dítě neurotizováno a doháněno k nejrůznějším obranným mechanismům. Výchova protekční se vyznačuje snahou rodičů, aby dítě dosáhlo na hodnoty, které jsou pokládány za významné a výhodné a to bez ohledu na způsob dosahování těchto hodnot. Dítěti ve všem pomáhají a přespříliš mu ulehčují životní cesty, což mu následně nedovoluje dospět a osamostatnit se. Často tím zvýrazňují jeho postižení, což má negativní dopad při jeho sociální interakce s okolím. Poslední zavrhuující či odmítavou výchovu pozorujeme zpravidla u rodičů, kteří se nesmířili s postižením dítěte a stále ho vnímají jako životní neštěstí. Tito rodiče mají často tendenci umístit dítě do zařízení sociální péče a sami se o něj nestarat. Ze strany rodičů je tento čin pochopitelný, pro dítě je ale velmi nevhodný. Je třeba uvést, že odmítavý přístup se v případě rodin s dítětem s lehkým mentálním postižením vyskytuje méně než v rodinách s dítětem se závažnějším postižením, i tak ale není zcela výjimečný. (Matějček, 2001)

U dítěte vystavenému nevhodnému působení rodičů, může docházet k takovým krajnostem ve vývoji jeho osobnosti, až není možné u dítěte vytvořit žádoucí návyky a postoje či vyvolat patřičné odhodlání ke spolupráci při výchově a vzdělávání. Dítě samo se více soustředí na obranu proti nevhodnému tlaku okolí než na snahu po školním či pracovním uplatnění. Z nedostatku výchovné autority pak vyplývá pro dítě pocit nejistoty, který kompenzuje hledáním uspokojení ve vlastní fantazii či v prostředí dětské skupiny, mnohdy s negativními dopady. Matějček (2001, s. 30) upozorňuje, že: „Nestačí však jen dítěti neškodit. V našem případě je nutno aktivně mu pomáhat, rozvíjet jeho zachované schopnosti a potlačovat jeho nedostatky.“

Je tedy třeba se nevhodným výchovným postojům k dítěti vyvarovat. Langer (1995) ve své publikaci uvádí základní obecné zásady, které by rodiče měli dodržovat při výchovném působení na děti s mentálním postižením:

- snaha vychovávat své dítě co nejlépe a to s vědomím odpovědnosti k dítěti, sobě samému a ke společnosti jako takové,
- věnovat pozornost poznatkům o vývoji a výchově dětí s postižením (sebevzdělávat se),
- dodržovat zásady důslednosti při vyžadování požadavků, je tedy třeba jednotného působení všech členů rodiny a později i školy,
- vytrvalost při vyžadování a kontrole požadavků,
- požadavky nesmějí být formovány na úkor fyzického a duševního zdraví dítěte, vždy je třeba dbát na mentální úroveň a zvýšenou unavitelnost dětí s mentálním postižením,
- nesnažit se za každou cenu, aby dítě dosáhlo úrovně vrstevníků,
- vycházet nejprve ze smyslového vnímání a z jednoduchých pracovních úkolů,
- vytvářet dítěti sociální návyky (běžné zvyklosti a postupy při styku s druhými lidmi, dobrý vztah k práci, k hodnotám a především k sobě samému).

K těmto zásadám, ale Langer (1995, s. 221) sám uvádí zásadní problém v tom, že „*rodiče těchto dětí nejsou často schopni tyto zásady dodržovat a výchovu zanedbávají*“. Toto tvrzení autor vysvětluje tím, že rodiče dětí s postižením se většinou, samozřejmě ne vždy, vyznačují větším počtem dětí a v důsledku toho mají mnohem méně času na výchovu každého z nich. Dále mívají nižší dosažené vzdělání a často i nižší hmotné zajištění. Je tedy těžší dosáhnout u takovýchto rodičů vhodného výchovného přístupu k dětem. Chybí jim především cílevědomost ve výchově dětí, vytrvalost, snaha jednat dle určitých zásad, snaha pravidelné kontroly dítěte, neupadat do extrémního vyžadování požadavků nevhodným agresivním způsobem, sebevzdělávat se apod. Zlepšení situace Langer (1995) vidí především v osvětové činnosti pro tyto rodiče.

Pipeková (2006) uvádí hlavní principy ve výchově dítěte s postižením trochu detailněji a mezi ty základní dle ní patří:

- vedle tělesné péče a pravidelné lékařské péče potřebuje dítě s postižením především výchovu,
- výchova dítěte s postižením je nejen možná, ale nezbytná,

- s výchovou je třeba začít, co nejdříve je to možné,
- výchova musí být vždy v souladu s psychickým vývojem dítěte,
- je důležitější vědět, co dítě umí, než co neumí (výchova tedy musí začít tam, kde má dítě rezervy),
- při výchově jde především o to, otevřít mu svět a umožnit mu skutečně plný život,
- přijmout přednosti dítěte,
- stanovovat dosažitelné cíle,
- pomoci dítěti hodnotit jeho výsledky realisticky,
- naučit dítě nebýt k sobě příliš kritické,
- dítě musí cítit, že je milováno, že někam patří,
- dítě potřebuje zažívat pocit, že se může samo rozhodovat,
- je třeba zavést pevný denní režim s jasnými pravidly,
- mít rozdělené povinnosti v rodině a být nekompromisně jednotní v požadavcích na dítě.

Výchova dítěte s postižením je bezesporu náročnější než výchova intaktního dítěte. Je třeba brát zřetel na mnohá specifika dítěte. Bezesporu nejlepší variantou v přístupu k postiženému dítěti, je dítě respektovat a vnímat takové jaké je. V neposlední řadě nelze opomíjet nezbytnou lásku k dítěti, bez ohledu na jeho postižení.

Rodičům dále při výchově velmi pomáhají nejrůznější instituce a odborníci, ať již speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny či školy samotné, kterými se práce dále zabývá.

4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ

4.1 Charakteristika a zaměření základní školy praktické

Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině, případně na předškolní vzdělávání. Základní škola praktická je alternativou základní školy převážně pro žáky s lehkým mentálním postižením, tedy pro děti v pásmu IQ 69 – 50 a umožňuje těmto žákům plnit povinnou školní docházku. Základní školu praktickou navštěvují zpravidla žáci, kteří se pro své mentální nedostatky nemohou s úspěchem vzdělávat na běžné základní škole. Kromě dětí s lehkým mentálním postižením školu mohou navštěvovat například děti s různými psychickými poruchami, nejrůznějšími projevy specifických poruch učení či chování. Tato instituce působí především speciálně pedagogickými metodami na celkový rozvoj žáka aktivizováním jeho schopností. Franiok (2008) ale v neposlední řadě upozorňuje, že se u některých žáků škola zaměřuje na odstranění závažných nedostatků způsobených negativními vlivy patologického prostředí na jejich dosavadní vývoj.

Činnost školy je dále zaměřena na dosažení co nejvyšší možné úrovně znalostí, dovedností a rozvoje osobnostních kvalit u jednotlivých žáků a na přípravu jejich budoucího zařazení do běžné společnosti. Škola má žáky připravit na následné sekundární vzdělávání. Žáci s lehkým mentálním postižením po základní škole zpravidla navštěvují odborná učiliště, případně praktické školy, střední odborná učiliště či jiné typy středních škol, kde již získávají přímo odbornou přípravu k výkonu kvalifikovaného povolání.

Absolvent základní školy praktické získá stejné dokončené vzdělání jako žák na základní škole, tedy základní vzdělání. Po ukončení vzdělávání na základní škole praktické by měl mít jedinec základní vědomosti ze všeobecně vzdělávacích předmětů. Důraz je kladen především na rozvoj dorozumívacích schopností (ústních i písemných) a také na, pro budoucí život velmi podstatný, rozvoj manuální práce a fyzické zdatnosti. (Franiok, 2008)

Základní škola praktická se od běžné základní školy svou strukturou, organizací či učebním plánem liší minimálně, rozdíly pozorujeme většinou z kvalitativního úhlu pohledu. Valenta a kol. (2012) upozorňují, že základní škola praktická se od běžné základní školy liší především využíváním speciálně pedagogických prostředků, převážně didaktických, diagnostických a terapeuticko-formativních metod a prostředků (nejrůznějších rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek), vřazením předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických

služeb, individuálním přístupem k žákům či zajištěním asistenta pedagoga. Vzdělávání zde, stejně jako v běžné základní škole, trvá celých 9 ročníků a člení se na první stupeň (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník). První stupeň je zpravidla členěn na dvě období, 1. – 3. ročník a 4. – 5. ročník. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. O konkrétním způsobu hodnocení rozhoduje vždy ředitel školy se souhlasem školské rady. Specifické je snížení počtu žáků ve třídě, aby se učitel mohl každému ze žáků individuálně věnovat.

Vzdělávání na základní škole praktické se řídí normami a pravidly ukotvenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV LMP). Na základě tohoto dokumentu si každá škola vypracovává vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

Rámcový vzdělávací program vymezuje obsah učiva (očekávané výstupy), specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje průřezová témata a v neposlední řadě umožňuje modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bartoňová a Vítková (2007) shrnují základní cíle vymezené RVP ZV, mezi které řadí „*osvojit si strategie učení, motivovat žáky pro celoživotní učení, podněcovat je k tvořivému myšlení, logickému uvažování, k řešení problémů a ke komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupráce, vést žáky k toleranci k jiným lidem a jejich kulturám, pomáhat žákům poznávat vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi, uplatňovat je při rozhodování o vlastním životě a profesní orientaci*“.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání, tedy samotný obsah učiva, je rozčleněn do devíti jednotlivých oblastí:

- jazyk jazyková komunikace,
- matematika a její aplikace,
- informační a komunikační technologie,
- člověk a jeho svět,
- člověk a společnost,
- člověk a příroda,
- umění a kultura,
- člověk a zdraví,
- člověk a svět práce. (online na: <http://www.msmt.cz/>)

V dokumentu RVP ZV LMP jsou stanoveny základní klíčové kompetence, kterých by žáci absolvováním základního vzdělávání měli dosáhnout:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- komunikativní kompetence,
- sociální a personální kompetence,
- občanské kompetence,
- pracovní kompetence.

RVP ZV LMP je sestaven tak, aby žáci v různém pásmu lehkého mentálního postižení měli možnost dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit, za podpory speciálně vzdělávacích metod a vyváženého působení na jejich rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní. Pro úspěšné vzdělávání dětí s mentálním postižením je nezbytné vytvořit takové podmínky, které se vyznačují především přátelskou atmosférou a takovým pracovním prostředím, které by žáci rádi navštěvovali, nebáli se případných neúspěchů a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání. (online na: <http://www.msmt.cz/>)

4.2 Specifika výuky dětí s lehkým mentálním postižením

Pojem vyučovacího procesu definuje Valenta a Krejčířová (1997, s. 16) jako „*záměrné a cílevědomé navozování změn ve vědomostech, dovednostech, návycích, postojích, zájmech žáků, v jejich kognitivních schopnostech i chování*“.

Na vyučovací proces v případě dětí s mentálním postižením je třeba se dívat trochu z jiného úhlu pohledu a brát v úvahu specifické zvláštnosti těchto dětí. Dle RVP ZV LMP (2005) se vzdělávací proces, především na základní škole praktické, přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Vzhledem k úrovni schopností, vědomostí a dovedností dětí s lehkým mentálním postižením je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za přispění podpůrných opatření. (online na: <http://www.msmt.cz/>)

Při vzdělávání je třeba brát ohled na to, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u intaktních dětí. Většina z těchto dětí je opožděna v oblasti sociálního, psychického i fyzického vývoje. Je tedy nezbytné, aby tomu bylo přizpůsobeno i vzdělávání na 1. stupni, především v období 1. – 3. třídy. K žákům je třeba přistupovat vždy individuálně s ohledem na jeho schopnosti, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý jeho pokrok. V období docházky na 1. stupeň je hlavním úkolem školy pomoc žákům při adaptaci na nové prostředí a nový způsob práce. Dále se zaměřují na nezbytný rozvoj a upevňování základních hygienických a sociálních návyků. Na 2. stupni je vzdělávání

zaměřeno na získávání a rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, které žáci mohou využít ke zvýšení kvality osobního života především profesního uplatnění. Je zde tedy kladen větší důraz na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a na vytváření praktických dovedností. (online na: <http://www.msmt.cz/>)

Psychologické zákonitosti vyučovacího procesu souvisí bezesporu s pojmem učení, bez kterého by proces nebyl možný. Se schopností učení se jedinec rodí a po celý jeho život mu napomáhá přizpůsobit se životním podmínkám, které na něho čekají. Učení je vždy výsledkem činnosti daného jedince a je bezesporu závislé na vnitřních i vnějších faktorech. I přesto, že pojem učení je obecně spjat se školou, jedinec se hodně naučí i mimo ni. Do doby než dítě nastoupí školní docházku se toho zpravidla naučí nejvíce v rodinném prostředí – chodit, mluvit, komunikovat s druhými lidmi, dodržovat hygienické návyky a mnoho dalšího. Je třeba brát v potaz, že proces učení nás provází celým životem.

Valenta a Krejčířová (1997, s. 16) učení definují jako „*složku učebního procesu v níž si subjekt osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky, postoje, zájmy a rozvíjí duševní a tělesné vlastnosti*“. Může se jednat o záměrný a řízený proces, ale také o spontánní učení. Lze rozlišovat několik druhů učení (Maršálová, 1968, in Valenta, Krejčířová, 1997):

- učení podmiňováním,
- učení percepčně motorické,
- verbální,
- pojmové,
- řešení problémů.

Učení na bázi podmiňování je typické již při hrách malých dětí. Především na principu tohoto typu učení lze vychovávat mentálně postižené jedince se středně těžkým postižením a pomoci jim osvojit si základní pracovní návyky. Tento druh učení je vhodný i dětem s těžkým mentálním postižením při zautomatizování sebeobslužných činností. Učení percepčně motorické, neboli senzomotorické, je složitější než podmiňování. Tento druh učení jsou schopni si osvojit děti s lehkým mentálním postižením, ale jedinci se středně těžkým mentálním postižením již nejsou schopni tuto činnost zvládnout. Nejrozšířenějším druhem učení je učení verbální, pro které je podstatné memorování učiva. Verbální učení má pro mentálně postižené podstatný význam vzhledem k faktu, že tvoří základnu pro pojmotvorný proces. Žáci praktických škol nemají zpravidla s verbálním učením problém, neboť klade důraz převážně na pamětní funkce, které nejsou tak postiženy jako proces abstrakce. Oproti

verbálnímu učení, které má vztah k paměti, učení pojmové se naopak vztahuje k rozvoji učení. jedná se především o procesy tvoření pojmů a jejich následné osvojování, které souvisejí s myšlenkovými procesy analýzou, syntézou a diferenciací. Velmi podstatnou myšlenkovou operací je zde dále abstrakce a následná generalizace pojmů, která již dětem s mentální retardací může způsobovat problémy ve vyučovacím procesu. Většina dětí s mentálním postižením ustrne v půli cesty pojmového učení, protože již nemají schopnost z diferenciovaných znaků vyabstrahovat a následně generalizovat podstatné jevy. K poslednímu druhu učení, řešení problému, je nutná schopnost logického myšlení, kterou mentálně postižení jedinci zpravidla neovládají. Takovýto žák spíše vzpomíná, než přemýšlí, jeho myšlení je nedůsledné, kvůli kolísavé aktivitě se žák není schopen plně soustředit a sklouzává ke stereotypům. Pokud si ale děti osvojí základní myšlenkové operace neumí je aplikovat na konkrétní úkoly. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Výuka žáků na základní škole praktické je vždy přizpůsobena specifickým zvláštnostem jejich postižení. Ať již se jedná o snížení počtu žáků ve třídě, zařazení speciálních vyučujících metod či zcela individuální přístup a respektování tempa jednotlivých žáků. Ve výuce je nutné zavést časté střídání aktivit během vyučovací hodiny a co možná nejčastější využívání názorných pomůcek. K tomu je třeba tvůrčí přístup pedagoga a pečlivá příprava na výuku.

Jak již bylo uvedeno ani proces učení není pouze záležitostí školy, ale především rodiny a dalších institucí a sociálních skupin, se kterými dítě přichází do styku. Pro dítě a jeho rozvoj je vždy nezbytná jejich, pokud možno plná, spolupráce a kompatibilita.

5 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

5.1 Význam spolupráce rodiny a školy

Od určitého věku dítěte není již rodina sama schopna zabezpečit komplexní a multikulturní rozvoj dítěte. Je odkázána na spolupráci s nejrůznějšími specializovanými institucemi, z nichž hlavní úlohu hraje škola. Pipeková (2010, s. 51) upozorňuje na nezbytný předpoklad a to že: „*Postavení školy by mělo vždy vést k tomu, aby žákovi pomáhala a v žádném případě by neměla být stresujícím činitelem*“. S tímto tvrzením souvisí nepochybně i potřeba kvalitního vztahu mezi školou a rodinou.

Škola a další instituce, podílející se na výchově a vzdělávání dítěte s postižením, odpovídají vždy za určitou dílčí oblast výchovy. Je třeba brát v potaz, že tato částečná odpovědnost není nikdy zcela autonomní. Jeden z hlavních důvodů nezbytné spolupráce těchto institucí je především vhodná komunikace mezi rodinou dítěte a školou.

K prvnímu kontaktu rodičů se školou dochází již v době, kdy pro své dítě vybírají vhodné školské zařízení, které by vyhovovalo jeho vzdělávacím potřebám. Výběr školy je vždy záležitostí rodičů i přesto, že k tomu využívají mnoho rad a poznatků ze strany školských poradenských zařízení, z nichž nejvýznamnější jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Pro toto zásadní rozhodnutí je nezbytná dostatečná informovanost rodičů o typech škol, jejich konkrétnímu zaměření a péči, jakou daná škola dokáže dítěti nabídnout. Nejen z toho důvodu má každá škola povinnost umožnit volný přístup veřejnosti k základním dokumentům školy, především ke školnímu vzdělávacímu programu, výročním zprávám či dalším propagačním materiálům školy (webové stránky, školní časopisy a informační letáky).

Rodina i škola by měly mít vždy jasně stanovené cíle. Pipeková (2010) uvádí, že dnešní tendence v oblasti vzájemných vztahů mezi školou a rodinou směřují k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství. Bez těchto parametrů by se jen těžko dalo dosáhnout na stanovené cíle výchovy a vzdělávání.

Dalším nezbytným předpokladem příznivého vzdělávání dětí je pozitivní postoj dítěte ke škole. Aby dítě mělo školu rádo a těšilo se tam, je závislé na mnoha faktorech, z nichž nejpodstatnější je postoj rodičů ke škole a samotný vztah učitele a žáka. Vzhledem k tomu, že učitelé se často mohou setkávat se žáky, kteří nemají zcela ideální rodinné zázemí, je nezbytné, aby se učitel snažil ztotožnit s problémy dítěte a následně mu pomoci. Učitel má možnost nevhodné rodinné prostředí

kompenzovat chápajícím a vstřícným zázemím ve škole. Pro dítě a jeho přístup ke škole je velmi důležité, aby cítilo zájem rodičů o jeho vzdělávání, školním prospěchu a tím i o dítě samotné. Pokud se ale naopak preferované postoje a normy rodičů neztotožňují s postoji a normami školy či učitele, může u dítěte vzniknout vážný názorový a citový konflikt jeho základních sociálních rolí. Ke konfliktu mezi rodinou a školou často dochází v případech rodin patřících k nejrozličnější etnické menšině či rodin s nižším sociálním statutem. Zde je nezbytné, aby se škola snažila o zmírnění či odstranění konfliktu a to na základě porozumění a respektování všech možných specifíků obyvatelstva. (Pipeková, 2010)

Rabušicová (2009, s. 320) upozorňuje, že „za nejpodstatnější se považuje zapojení rodičů do vzdělávání malých dětí na preprimární a primární úrovni“. Dále uvádí zásadní argumenty pro zapojování rodičů do vzdělávacího procesu:

- ustanovení rodičovských práv, přidělování rodičům primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte,
 - přesvědčení, že rodiče prokazují takový vliv na dítě, že mají možnost vhodně podporovat a posilovat efekty školního působení,
 - princip občanské participace (podílení se) v komunitních institucích.
- (Rabušicová, 2009)

Rodičovská práva lze vnímat jako práva rodičů na informace o svém dítěti a jeho výsledcích ve škole, o chodu školy samotné a jejích rozhodnutích o pedagogickém procesu. Vliv rodiny na rozvoj dítěte je ovlivněn mnoha charakteristikami, ať již socioekonomickým statutem rodiny, jejich kulturním a sociálním kapitálem, hodnotami dané rodiny, nejrozličnějšími rodinnými interakcemi, samotným vztahem mezi rodinou a školou či sociálními sítěmi, které kolem sebe rodina vytváří. Poslední bod, tedy princip občanské participace, je založen na běžném vztahu mezi občany a veřejnou institucí, kdy rodiče uplatňují svá práva a odpovědnost vůči škole. Mimo tyto základní argumenty lze uvést i mnoho dalších, které vysvětlují a podporují potřebu pozitivního vztahu rodiny a školy. K tomu, aby rodiče mohli adekvátně pečovat o své dítě, musí porozumět škole samotné, tedy čím, proč a jak se škola zabývá. Dalším velmi podstatným argumentem je nezbytné konzistentní chování osob, které jsou pro dítě důležité. Je tedy nutné, aby se rodiče a učitelé k dítěti chovali podobně a neměli vůči němu rozporuplná očekávání. Podmínkou toho jsou pozitivní vazby mezi domácím a školním prostředím, čím lze posílit pozitivní rozvoj dítěte a v neposlední řadě také sebevědomí rodičů ve výchově dítěte. (Tamtéž, 2009)

Argumentů pro zapojení rodičů do výuky je nespočet, především pokud se jedná o dítě s určitým handicapem. Britští autoři Lurch, Simms a další (1978) uvádějí 3 základní důvody pro zapojení rodičů do výuky v předškolním zařízení:

- rodič zná své dítě nejlépe, zná jeho přednosti a omezení lépe než kdokoli jiný a může tak pomoci učiteli dítě lépe poznat,
- spojené úsilí rodiny a učitele je základem pro vybudování takového plánu vývoje dítěte, aby z něj dítě získalo co nejvíce,
- úspěšná prvotní spolupráce mezi učitelem a rodičem má pozitivní vliv na budoucí vztah dítěte i rodiče ke škole, což vede k lepším výsledkům v rozvoji dítěte.

Uvedené důvody lze bezesporu aplikovat i v problematice základního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že předškolní vzdělávání není v České republice povinné, můžeme se setkat s rodiči, kteří prvotní zkušenost s pedagogy zažijí až při vstupu dítěte do základní školy.

Učitelé, kteří si uvědomují nezbytnou spolupráci s rodiči dítěte, rodiče nejen informují o vědomostech, dovednostech, vlastnostech, zájmech a chování dítěte, ale také rodičům radí a vysvětlují, jak k dítěti přistupovat a jaké výchovné metody a prostředky využívat. V neposlední řadě lze u rodičů pěstovat pozitivní vztah ke škole a zájem o vzdělávání dítěte jejich přítomností na školních besídkách, sportovních utkáních či nejrůznějších slavnostech.

Nejvhodnější, co může rodič pro své dítě udělat, je plná spolupráce s učitelem a snaha motivovat dítě ke správné práci ve škole i v domácím prostředí.

5.2 Vztah rodiny a školy

Dříve se vztah mezi rodinou a školou vyznačoval převážně jednosměrným přenosem informací. Kontakt mezi těmito subjekty probíhal pouze při potřebě řešit závažnější problémy. Přibližně od sedmdesátých let 20. století se rodina postupně zapojovala do učebních aktivit dětí a začala hrát významnější roli ve vztahu ke škole. V devadesátých letech legislativa oficiálně rozšířila rodičovská práva a umožnila zapojení rodičů do spolurozhodování o školním dění. Rodiče tak od té doby mohou ve vzdělávacím procesu svých dětí uplatnit a prosazovat vlastní zájmy a názory na danou problematiku. Došlo tedy k významnému upevnění vztahu a spolupráce rodiny a školy. Rodiče v dnešní době mohou podstatným způsobem působit na samotný chod školy, mohou i do jisté míry ovlivňovat některé změny ve škole. Dnes

jsou tedy rodiče vnímáni jako aktivní účastníci výchovy a vzdělávání svých dětí (Rabušicová, 2009).

Rabušicová (2009, s. 321) upozorňuje, že „*dobré vztahy mezi školou a rodiči jsou důležité a žádoucí*“. Funkce rodiny a školy se prakticky doplňují. Je podstatné, aby mezi těmito dvěma subjekty panovala co možná největší spolupráce. Často se můžeme setkat s případy, kdy je vztah rodiny a školy v rozporu, převážně tam, kde se liší hodnotové systémy rodiny a školy, ať již jde o vztah k požadavkům kultury, chápání disciplíny, úlohy vzdělání apod.

Rozlišujeme čtyři základní role, které může rodič vzhledem ke škole zastávat:

- role klienta (zákazníka),
- role partnera,
- role občana,
- role rodiče jako problém.

První z nich je role, kde rodiče dětí vystupují jako zákazníci, neboli klienti. Tato role předpokládá pro rodiče svobodný výběr školy s ohledem na co nejvyšší možný užitek dítěte, právo rodičů na informace o dítěti, nejrůznější konzultace o obsahu a metodách výuky a rady, jak s dítětem mají sami pracovat. Mírným záporům v tomto případě je fakt, že rodič jako zákazník má právo své požadavky uplatnit, ale také má právo je vůbec nevyjadřovat a do vzdělávání nezasahovat. Role rodiče jako partnera naopak předpokládá vzájemnou interakci mezi rodičem a školou. Rodiče jsou zde pojímáni jako aktivní aktéři v rozhodování, ať již jde o samotnou výchovu a vzdělávání dítěte či o rozvoj školy jako organizace. Hlavním zájmem rodičů je bezesporu co nejvíce prospět svým dětem. Dalším pohledem na pozici rodiče je přístup, který je chápe jako občany. Ti aktivně uplatňují vůči škole svá občanská práva a odpovědnost, která se projevuje jejich účastí ve veřejné politice či spoluprací na rozvoji místních komunit a nejrůznější dobrovolnické činnosti. Poslední model pojímá rodiče jako problém a vychází z faktu, že rodiče o své dítě a jeho vzdělávání nejeví zájem, tedy ani o spolupráci se školou, nebo se naopak angažují příliš a snaží se získat plnou kontrolu nad vzděláním svého dítěte a školou samotnou. Zde dále rozlišujeme rodiče nezávislé, kteří mají vůči škole nedůvěru. Tito rodiče se školou komunikují minimálně a pokud je třeba hledají vzdělávací pomoc a podporu pro své dítě jinde. Rodič, který je označován jako rodič špatný, se nezajímá o školu a výsledky svého dítěte vůbec a obecně nepodporuje jeho učení a rozvoj. Nevhodný je přístup rodiče snaživého, který je přehnaně aktivní a činnost školy negativně kritizuje. (Rabušicová, 2009)

Způsob jakým rodina vnímá spolupráci se školou je závislý na mnoha nejrůznějších faktorech. Rozmanitost rodinných výchovných stylů ve vztahu ke škole je ovlivněna následujícími skupinami proměnných (Štech, 1997):

- ekonomické zdroje a sociokulturní úroveň rodiny ovlivňují povahu a množství prostředků, jimiž lze působit na dítě, školu, učitele a další.,
- představy a očekávání rodiny o budoucím sociálním statusu dítěte (ty závisí na životní a školní dráze rodičů, pohlaví a pořadí dítěte apod.),
- typ rodinných vztahů spojených s fungováním rodiny, cíle a způsoby výchovy a styly koordinace.

Uvádí dále čtyři hlavní a nejvýznamnější styly výchovy, jimiž rodiče koordinují působení různých aktérů výchovy, tedy i školy samotné:

- opozice (rodiče ostatním aktérům výchovy přiznávají jen specifickou, úzce vymezenou, kompetenci a obvykle do ní nezasahují a nereagují na ni),
- delegování (rodiče přisuzují ostatním výchovným činitelům i to, co by jinde bylo především posláním rodiny, rodiče se nepokoušejí zasahovat do výchovy a vzdělávání),
- mediace (rodiče jiným institucím dávají přesnou, specifickou výchovnou kompetenci a současně se aktivně zapojují například prostřednictvím domácích úkolů či doučování),
- kooperace (rodiče přisuzují jiným výchovným činitelům volné a široké kompetence a jejich úsilí podporují a rozvíjí).

Rabušicová (2009), stejně jako Štech, také přiznává heterogenost rodičů. Liší se na základě socioekonomických, kulturních, etnických hledisek, zájmů a potřeb rodiny. Na dané odlišnosti je nezbytné brát ohledy při utváření představy, co rodiče dětí chtějí. Stereotypní pohled bez individuálního přístupu může způsobit znevýhodnění určitých rodičovských skupin, především rodičů s nižším vzděláním či odlišného etnika. Negativní vliv představuje i přehnané úsilí školy podřizovat se přáním a potřebám rodičů. Tento postoj může vést k přesvědčení rodičů, že škola nemá pevně stanovenou koncepci.

Pro každé dítě je nezbytné a žádoucí, aby spolu rodiče a učitelé dítěte vycházeli a vhodně spolupracovali. U dítěte s mentálním postižením tato podmínka úspěšného vzdělávání platí dvojnásob, neboť je zde zvýšená potřeba jednotného přístupu k žákovi a k regulaci jeho psychického vývoje.

5.3 Možnosti spolupráce rodiny a školy

Možných způsobů spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou lze specifikovat bezpočet. Některé jsou vhodnější než jiné, ale vždy je třeba brát v potaz charakter a potřeby konkrétní rodiny. V neposlední řadě závisí výběr vhodného způsobu komunikace a jeho efektivita na osobnosti učitele, který celou spolupráci většinou řídí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením (2005) uvádí základní podmínky a možnosti spolupráce školy a zákonných zástupců žáků, zpravidla rodičů:

- funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k zákonným zástupcům žáků, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem;
- styk se zákonnými zástupci žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) – seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání při řešení problémů žáků;
- vzdělávací strategie otevřená vůči zákonným zástupcům žáků;
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu zákonných zástupců žáků;
- prostor pro setkávání učitelů se zákonnými zástupci žáků;
- poradní servis pro zákonné zástupce žáků ve výchovných otázkách;
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání;
- možnost účasti zákonných zástupců žáků ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou;
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti. (online na: <http://www.msmt.cz/>)

Typologie Epsteinové (in Šedřová, 2009) rozpoznává šest základních možných způsobů zapojování rodičů do vzdělávání jejich dětí:

- posilování rodičovských dovedností,
- komunikace mezi rodiči a školou,
- dobrovolná práce rodičů ve škole,
- domácí učení rodičů s dětmi,
- rodičovská účast na rozhodování ve škole,
- spolupráce se širší komunitou.

Samotná komunikace mezi rodiči a učiteli je v praxi realizována pomocí několika základních forem, které lze členit na přímé a nepřímé. Přímá forma komunikace se vyznačuje kontaktem tváří v tvář a patří sem především třídní schůzky. Třídní schůzky představují z pravidla hromadné setkání učitele s rodiči. Z důvodu respektování soukromí jednotlivých rodičů se zde řeší převážně provozní záležitosti. Klasifikace, chování a další záležitosti týkající se konkrétního žáka se následně řeší formou individuálních rozhovorů učitele s rodičem dítěte. Rabušicová a Pol (1996) upozorňují, že individuální schůzky by měli jen doplnit klasickou formu třídních schůzek, nikoli je nahradit. Jako důvod uvádějí, že individuálním konzultacím chybí přímý kontakt rodičů mezi sebou a tím dochází k oslabení pocitu sounáležitosti mezi školou a skupinou rodičů. Důležité zprávy o dětech také rodiče velmi často získávají při neformálních setkáních v době přivádění či vyzvedávání dítěte. Kromě forem přímé komunikace odehrávající se tváří v tvář se spolupráce rodičů a školy realizuje pomocí forem nepřímých. Mezi nepřímou formu komunikace řadíme například zápisy do žákovských knížek, vzkazy v deníčku či telefonická a emailová komunikace. V neposlední řadě mohou rodiče využít mnoho akcí školy pořádaných pro rodičovskou veřejnost. (Šedřová, 2009)

Mezi, v dnešní době, nejvýznamnější způsoby zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí patří domácí učení, ať již samotné domácí úkoly, společné čtení či učení na zkoušky. Úkolem učitelů je především nalézt rovnováhu mezi tím, jak rodiče ke spolupráci se školou přitáhnout, motivovat a tím, jak je naopak držet v určitém odstupu, aby do záležitostí nezasahovali negativním způsobem. Konkrétně domácí úkoly mají plnit funkci udržení aktivního rodiče: kontrola aktovky, prohlédnutí sešitů, motivace a instrukce dítěte samotného, aby úkol napsalo. Domácí příprava dítěte a plnění úkolů je obecně učiteli vnímána jako vizitka rodiče. V případě, že dítě, především na 1. stupni, vykazuje špatnou a nedostatečnou domácí přípravu, je vina přisuzována velmi často rodičům. Dále můžeme vnímat přístup rodičů k domácí přípravě jako odraz jejich souhlasu či nesouhlasu s požadavky školy. (Tamtéž, 2009)

Rabušicová a Pol (1996) uvádějí i další možné aktivity školy zaměřené na zapojení rodičů do chodu školy, které již mají spíše příležitostný charakter. Patří sem společenské akce, jako jsou školní akademie, školní plesy, organizování mimoškolních aktivit pro celé rodiny (kulturní a sportovní akce, výlety či jiné zájezdy) nebo dokonce pořádání letních táborů. Nemožný není ani přístup rodičů do třídy během vyučování v roli pozorovatele či v roli pomocného učitele. Ovšem první seznamování rodičů s chodem školy je z pravidla realizováno pomocí dnů otevřených

dveří. Informace o škole mohou být rodičům a veřejnosti prezentovány také pomocí webových stránek školy, školních časopisů, informačních bulletinů či různými letáky. Na některých školách se pořádají vzdělávací přednášky a besedy přímo pro rodiče dětí, například na psychologická témata a možnosti řešení nejrůznějších problémů.

Kromě zmíněných činností, které se odehrávají ze strany školy směrem k rodičům, se setkáváme i s iniciativou samotných rodičů. V první řadě se jedná o individuální pomoc rodičů škole, ať již nejrůznější sponzorské dary (finanční i materiální), lobování pro školu, organizační pomoc při akcích školy (výlety, exkurze apod.), vedení zájmových kroužků a sportovních oddílů. Oproti minulosti ale takovéto zapojení rodičů takřka vymizelo, z důvodu vysoké pracovní vytíženosti rodičů. Skupinové zapojení rodičů do chodu školy může být realizováno pomocí SRPŠ, unie rodičů, asociací rodičů apod. Zástupci rodičů vystupují také v radě školy společně s představiteli školy a obce. Rada školy má přístup k veškerým informacím o škole, má vliv na hodnocení a kontrolu zásadních kroků školy. (Rabušicová, Pol, 1996)

Spolupráce rodiny a školy se v dnešní době ne vždy daří. Na vině mohou být odlišné pohledy na věc obou stran a jejich rozdílná vzájemná očekávání. Obě strany by tedy měly svá vzájemná očekávání znát a chtít o nich diskutovat, nalézt společné řešení. Snahy musí být patrné u obou aktérů, neboť jak rodina tak škola mají velký vliv při utváření osobnosti dítěte. Dítě je přeci tím nejdůležitějším, o co v této spolupráci jde.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ

6.1 Vymezení výzkumného cíle a hypotéz

Základním cílem realizovaného výzkumného projektu je analýza stavu spolupráce rodičů dětí mladšího školního věku navštěvujících základní školu praktickou a pedagogů těchto žáků. Výzkum je orientován na ověření případné nutnosti vylepšit tuto spolupráci. Získaná data povedou následně k navržení případných opatření a nápadů na vylepšení spolupráce mezi rodiči a školou.

Díličními cíli je zjistit následující skutečnosti:

1. konkrétní možnosti zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu realizované v Základní škole logopedické a Základní škole praktické, Libčická,
2. názory pedagogů a rodičů na problematiku spolupráce rodiny a školy,
3. míra spokojenosti pedagogů a rodičů s aktuálním stavem spolupráce,
4. četnost a preferované formy zapojení rodičů do vzdělávání dítěte a to jak z pohledu rodičů, tak i pedagogů,
5. náměty na další zapojení rodičů do školních aktivit.

Výsledky výzkumu zároveň poslouží pedagogům jako zpětná vazba. Dozví se, jak rodiče vnímají spolupráci se školou a jak tuto spolupráci vylepšit.

Stanovení hypotéz

K dosažení uvedených cílů bylo stanoveno 5 výzkumných hypotéz, které jsou vyvozeny z teoretických podkladů této diplomové práce nebo z obecně platných tendencí dnešní doby.

Hypotéza H1: Pedagogové si nutnost vzájemné spolupráce uvědomují více než rodiče žáků.

Tato hypotéza vychází ze skutečnosti, že učitelé na základní škole praktické, jakožto speciální pedagogové a odborníci ve svém oboru, by si na základě svých znalostí a zkušeností měli uvědomovat význam spolupráce rodiny a školy. Oproti tomu si mnoho rodičů, pravý smysl pozitivního vztahu s učitelem plně neuvědomuje. Cílem stanovení hypotézy H1 je tento obecně známý fakt ověřit na určeném výzkumném vzorku osob.

Hypotéza H2: Rodiče s nižším vzděláním mají menší zájem zapojovat se do dění školy než rodiče s vyšším vzděláním.

Uvedená hypotéza vychází z tvrzení Langer (1995, s. 221), který v souvislosti s výchovnými zásadami upozorňuje na fakt, že: „*rodiče těchto dětí nejsou často schopni tyto zásady dodržovat a výchovu zanedbávají*“. Tvrzení si autor vysvětluje mimo jiné i nižším dosaženým vzděláním rodičů.

Hypotéza H3: Většina respondentů by uvítala více akcí školy.

Tato hypotéza byla zvolena na základě tvrzení Pipekové (2010), která upozorňuje, že dnešní tendence v oblasti vzájemných vztahů mezi školou a rodinou směřují k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství. Hypotéza se snaží ověřit, zda tyto tendence panují i ve zkoumané škole. Zjišťuje, zda rodiče a pedagogové jsou i zde nakloněni větší otevřenosti a partnerství a snaží se prohlubovat vzájemné vztahy, konkrétně formou akcí školy pro rodiče a žáky.

Hypotéza H4: Hlavní bariérou ve spolupráci rodiny a školy je časové zaneprázdnění rodičů.

Stanovení hypotézy vychází z obecně známé okolnosti, že tempo a styl života současné společnosti se mění, zvláště se zrychluje životní tempo, které zároveň přikládá vyšší prioritu získávání finančních prostředků k zajištění rodiny. Problém nastává v případě, kdy v tomto tempu nejsou rodiče schopni věnovat dostatek času výchově a péči o dítě. Cílem stanovení hypotézy je zjistit, do jaké míry tento trend ovlivňuje rodiče ze zkoumaného vzorku respondentů, s přihlédnutím na zapojení rodičů ve školních aktivitách.

Hypotéza H5: Většina rodičů a pedagogů je se vzájemnou spoluprací spokojena.

Stanovení této hypotézy dopomáhá ke splnění dílčího cíle výzkumu, který je zaměřen na zjištění spokojenost pedagogů a rodičů s aktuálním stavem spolupráce.

6.2 Metodologie výzkumu

Pro dosažení výzkumných cílů byly zvoleny dvě vzájemně propojené metody. První z nich představuje analýza dokumentů poskytnutých školou, na kterou navazuje metoda dotazníkového šetření. Hlavní výzkumnou metodou je kvantitativní dotazníkové šetření realizované s pomocí předem zpracované, v tomto případě doplňkové, metody obsahové analýzy dokumentů školy.

Analýza dokumentů má primárně za cíl zjistit, jaké konkrétní možnosti zapojení rodičů dětí mladšího školního věku do vzdělávacího procesu škola nabízí. Ze školních

dokumentů, konkrétně z výročních zpráv, byly vytaženy údaje týkající se zapojení rodičů do vyučovacího procesu. Jako první byly zpracovány údaje o účasti rodičů na třídních schůzkách, následovány výčtem akcí pořádaných školou pro rodiče žáků a doplněny o zapojení rodičů do chodu školy skrze školskou radu.

Výhodou rozboru konkrétních dokumentů je přístup k informacím, které by se jinou metodou získávaly hůře. Další výhodou je skutečnost, že data v dokumentu nejsou zkreslena, jak tomu může být u jiných výzkumných metod (při rozhovoru, pozorování, testování apod.). Informace z dokumentů jsou zcela objektivní. (Hendl, 2005)

Druhá část výzkumného projektu je realizována pomocí předem sestaveného nestandardizovaného dotazníku. Tato metoda je dle Gavory (2010, s. 121) „nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů“. Průcha (2009, s. 58) definuje dotazování: „Jedna ze základních a dnes nejčastěji aplikovaných metod empirického výzkumu v pedagogice a sociálních vědách založená na verbální komunikaci mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou. Provádí se buď jako ústní rozhovor (individuální, skupinový), biografie, výzkum životního příběhu, nebo jako písemný dotazník, anketa aj.“. V tomto případě se jedná o dotazník realizovaný písemnou formou.

Dotazník je realizován ve dvou variantách, z nichž jedna je určena rodičům žáků 1. stupně základní školy praktické (příloha č. 1) a druhá pedagogům těchto dětí (příloha č. 2). Oba dotazníky jsou koncipovány tak, aby ve fázi zpracování dat bylo možné jejich vzájemné porovnání.

Samotný dotazník obsahuje celkem 21 otázek, z nichž první 4 mají statistický charakter. Využity jsou všechny základní typy otázek – otevřené, uzavřené a polouzavřené. Otázky jsou v závislosti na stanovených cílech výzkumu rozděleny do několika oblastí. Dané úseky jsou shodné pro rodiče i pedagogy a týkají se:

- obecného pohledu respondentů na vztah rodiny a školy,
- spokojenosti s aktuálním stavem této spolupráce z pohledu obou dotázaných skupin,
- zapojení rodičů ve vzdělávání dítěte.

S ohledem na citlivost údajů byl dotazník sestaven jako zcela anonymní, o čemž byli respondenti informováni v hlavičce dotazníku. Anonymity bylo využito pro zvýšení počtu navrácených dotazníků.

6.3 Charakteristika místa realizace výzkumu a výzkumného vzorku

6.3.1 Místo realizace výzkumného projektu

Empirická část diplomové práce byla realizována na škole Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.

Zmíněná instituce je zřizována Magistrátem hlavního města Prahy a nachází se na Praze 8 v městské části Čimice. Jedná se o speciálně pedagogickou instituci, která je zaměřena na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně jedinců s narušenou komunikační schopností a jedinců s lehkou mentální retardací. Do školy jsou žáci přijímáni vždy na základě důkladného diagnostického vyšetření a následného doporučení speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny a pediatrického zdravotnického zařízení. Škola upřednostňuje výchovně vzdělávací činnost s převahou individuálního zaměření na žáka dle jeho momentálních možností a schopností.

Škola je dělena na 2 části dle zaměření. První částí je základní škola logopedická, která je zaměřena na vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností, především dětí s dyslalií, palatolalií, vývojovou dysfázií, koktavostí či kombinovanými vadami. Logopedická péče prolíná celý vyučovací proces, ať již formou individuální či skupinové péče. S ohledem na řečové postižení žáků je škola zaměřena sportovním, výtvarným či hudebním směrem. Základní škola logopedická je zaměřena jen na děti od 1. do 5. třídy, tedy na 1. stupeň. (online na: <http://www.zslogopedicka.cz/>)

Druhá část školy, základní škola praktická, je zaměřena na vzdělávání dětí s mentálními nedostatky, především se zabývá dětmi v pásmu lehké mentální retardace. Vzdělávání těchto žáků zde probíhá v rámci 1. i 2. stupně, tedy celých 9 let. Na 1. stupeň školy jsou primárně přijímáni žáci s lehkou mentální retardací. Velmi často se stává, že žáci mají k tomuto handicapu přidružené různé jiné vady nebo onemocnění. Druhý stupeň představuje běžný typ praktické školy. Škola je zde zaměřena sportovním směrem. Při vzdělávání žáků klade důraz především na získávání praktických vědomostí a dovedností potřebných pro následné zapojení žáka do běžného života, na manuální zručnost a pracovní návyky. (online na: <http://www.zslogopedicka.cz/>)

Základní škola praktická se řídí školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání s názvem „Naše škola“, který byl školou sestaven s ohledem na Rámcový

vzdělávací program základního vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Škola pro vhodný rozvoj dětí nevykonává pouze činnost během vyučovacích hodin, ale i mimo ně. Mezi dlouhodobé, opakující se, projekty školy patří především vystoupení dětí na oslavu Vánoc, Masopustu, Velikonoc a dalších významných dní. Dále škola pořádá i pravidelné soutěže výtvarných prací a recitace žáků školy. Zajišťuje se zde i činnost zaměřena na prevenci a bezpečnost žáků, při které škola spolupracuje s Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou Praha 8, občanským sdružením Život bez závislostí, Městskou policií hlavního města Prahy a Policií ČR. V oblasti ekologického vzdělání škola spolupracuje například s občanským sdružením Ekodomov, Tereza a Ekocentrum Podhoubí. Dále je komunikace školy spojena s Domem dětí a mládeže Praha 8 – Spirála, Hvězdárnou a planetáriem hlavního města Prahy či Lesy hlavního města Prahy. (ŠVP „Naše škola“, online na: <http://www.zslogopedicka.cz/>)

V neposlední řadě je žákům k dispozici nespočet školních zájmových kroužků, tématických výletů, exkurzí či diskusních přednášek na zajímavá a potřebná témata.

6.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku analýzy dokumentů

Výzkumný soubor v případě analýzy dokumentů tvořily výroční zprávy školy. Pro výzkum vedení školy poskytlo celkem 6 výročních zpráv z období školních let 2008/2009 – 2013/2014. Z uvedených zpráv byla konkrétně vytažena data týkající se zapojení rodičů dětí do výchovně vzdělávacího procesu.

6.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku dotazníkového šetření

Výzkumný soubor byl tvořen pedagogy a rodiči žáků navštěvujících 1.stupeň Základní školy praktické, Libčická. Zúžení pouze na 1.stupeň bylo zvoleno na základě tvrzení z teoretické části této práce, kde je uvedena citace Rabušicové (2009, s. 320), již upozorňuje, že „*za nejpodstatnější se považuje zapojení rodičů do vzdělávání malých dětí na preprimární a primární úrovni*“.

Pro výzkumné šetření byly za výzkumný vzorek považovány dva typy osob. První skupinu tvoří pedagogové působící jako třídní učitelé na 1. stupni základní školy praktické. Výzkum byl zaměřen pouze na pedagogy v pozici třídních učitelů z toho důvodu, že právě oni jsou nejčastěji v kontaktu s rodiči dětí, ať již z vlastní iniciativy či z pohledu rodičů. Tato část školy v tuto chvíli nemá paralelní třídy, tudíž do realizace výzkumu bylo zařazeno 5 tříd. Druhou kategorií respondentů představují rodiče žáků

navštěvujících již zmíněných 5 tříd 1. stupně Základní školy praktické, Libčická, kam v tuto chvíli dochází 39 žáků.

Nejprve bylo v dotazníku pomocí kontrolních otázek ověřeno, zda jsou daní respondenti pro účely této diplomové práce vhodní a zda splňují vymezené podmínky.

Výzkumný soubor dotazníkového šetření tvoří 5 pedagogických pracovníků a 39 rodičů.

6.4 Časový harmonogram výzkumu dle jeho fází

Harmonogram výzkumu:

přípravná fáze	12/2014 - 01/2015
realizační fáze	01/2015 - 02/2015
zpracování a interpretace výsledků	02/2015 - 03/2015

V přípravné části výzkumu byla nejprve oslovena zkoumaná škola – Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399, kde byl získán souhlas se zapojením školy do výzkumného šetření.

Sběr dat probíhal v průběhu ledna a února roku 2015. Nejprve proběhla analýza výročních zpráv poskytnutých ředitelem školy. Na základě zjištěných dat z analýzy a v souladu s teoretickou částí diplomové práce byly následně zhotoveny obě verze dotazníků.

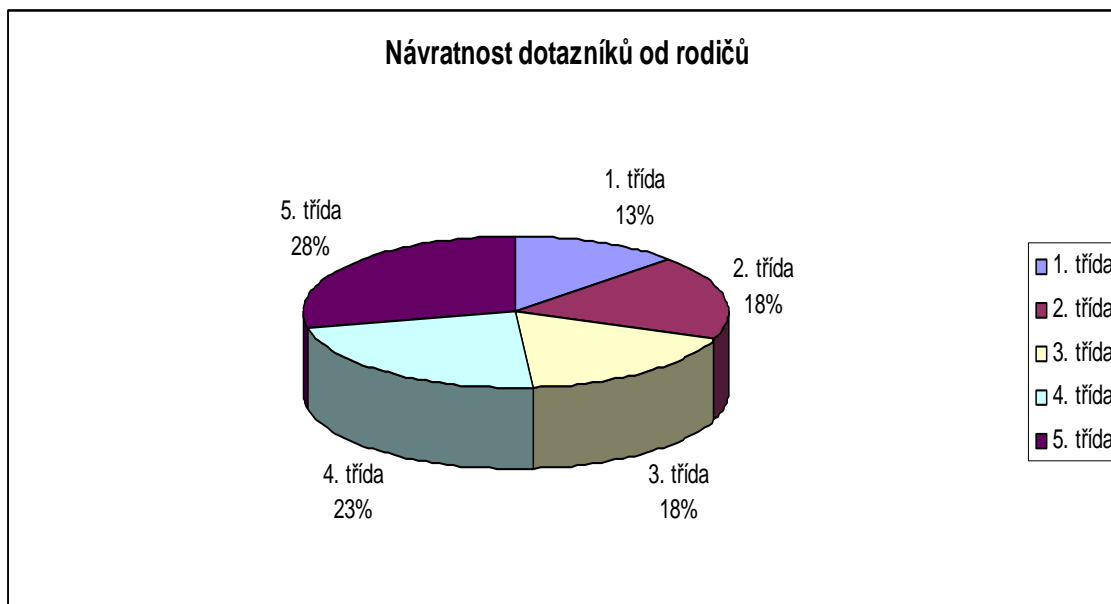
Ve škole bylo rozdáno celkem 44 tištěných dotazníků, z toho 39 rodičům dětí docházejících na 1. stupeň a 5 učitelům těchto dětí. O účast byli nejprve požádáni pedagogičtí pracovníci, konkrétně třídní učitelé 1. – 5. třídy Základní školy praktické. Ti souhlasili s dotazováním a žákům ve třídách rozdali dotazníky určené rodičům. Návratnost zmíněného postupu při sběru dat ze strany rodičů činí 66,67%. Procentuální rozložení získaných dotazníků dle jednotlivých tříd uvádí tabulka č.1 a následně jsou data znázorněna grafem č.1.

Tabulka č.1: Návratnost dotazníků od rodičů

Třída	Počet žáků ve třídě	Počet kompletních dotazníků	%
1. třída	5	4	80,00%
2. třída	7	3	42,86%
3. třída	7	4	57,14%
4. třída	9	5	55,56%
5. třída	11	10	90,91%
Celkem	39	26	66,67%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.1: Návratnost dotazníků od rodičů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z řad pedagogických pracovníků byly pro výzkumné šetření získány 4 kompletně vyplněné dotazníky, což činí celých 80% ze základního souboru.

Výzkumný vzorek pro následnou analýzu výsledků představuje 26 rodičů a 4 učitelé, tedy celkem 30 respondentů.

Pro zpracování dat a grafické znázornění odpovědí pomocí tabulek a grafů byl použit počítačový program Excel.

6.5 Vlastní šetření a analýza výsledků výzkumu

6.5.1 Vyhodnocení analýzy dokumentů

Analýza výročních zpráv školy se týkala problematiky zapojení rodičů do chodu školy a spolupráce rodičů a učitelů při výchovně vzdělávací činnosti.

Třídní schůzky

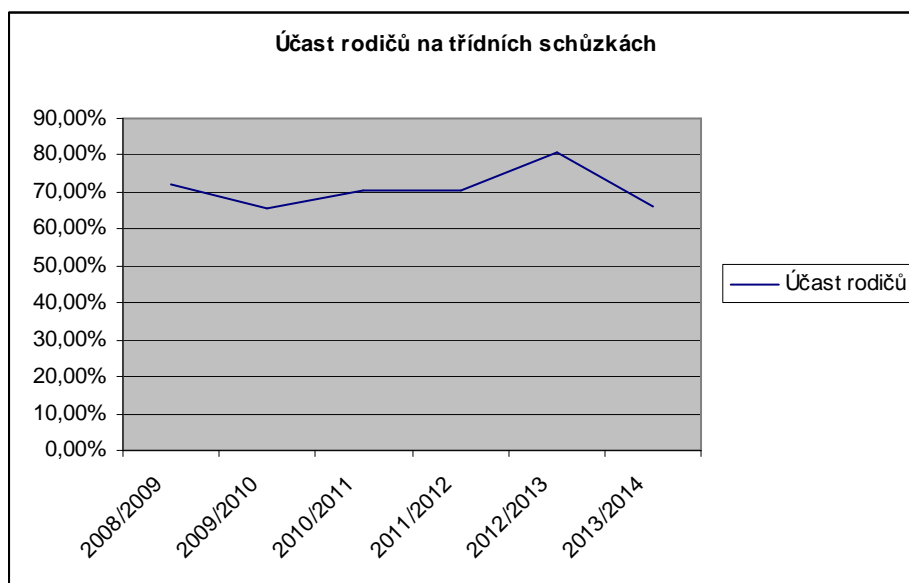
Následující tabulka a graf znázorňují údaje o účasti rodičů žáků Základní školy logopedické a základní školy praktické na třídních schůzkách. Dané údaje jsou uvedeny souhrnně za celou školu vzhledem k vynechání konkrétních údajů v některých výročních zprávách. Během každého školního roku proběhly 3 pravidelné třídní schůzky rodičů. Celkové procentuální zhodnocení představuje průměrnou účast za všechny třídní schůzky v daném roce.

Tabulka č.2: Účast rodičů na třídních schůzkách

Školní rok	Účast rodičů
2008/2009	72,20%
2009/2010	65,60%
2010/2011	70,50%
2011/2012	70,66%
2012/2013	81%
2013/2014	66%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.2: Účast rodičů na třídních schůzkách



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z grafu vyplývá, že nejvyšší účast rodičů na třídních schůzkách byla ve školním roce 2012/2013. Třídní schůzky na škole nemají formu hromadného setkání rodičů s učitelem, ale s ohledem na citlivost probíraných témat se jedná většinou o individuální rozhovory. Kromě těchto třídních schůzek rodiče velmi často využívají individuální konzultace, které jsou pedagogy poskytovány téměř kdykoli během školního roku.

Akce pořádané školou pro rodiče žáků

Pedagogové a vedení speciální školy Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Libčická, jsou si plně vědomi pozitivního dopadu v zapojování rodičů do zájmových činností žáků. Škola pořádá jak pravidelně opakující se, tak nárazové akce. Pro výzkumné cíle jsou jako pravidelné akce chápány programy pro rodiče žáků, které se opakují ve všech šesti výročních zprávách.

Mezi pravidelně opakující se akce školy pro rodiče patří:

- celoškolská recitační soutěž za účasti rodičů žáků,
- školní vánoční bazar s ukázkami rukodělných prací žáků pro rodiče žáků a širší veřejnost (přání, malby, svíčky, vánoční ozdoby, adventní věnce, keramika, papírové a dřevěné výrobky),
- vánoční besídky ve třídách s programem a možností účasti rodičů žáků - žáci zde předvedou slavnostní vánoční výzdobu tříd a mají i možnost připravit rodičům pohoštění,
- školní velikonoční bazar s ukázkami školních žákovských prací (výtvarné, keramické, dílenské) pro rodiče žáků a další veřejnost.

Zmíněné akce a soutěže proběhly vždy v areálu školy a byly prezentovány pedagogické a rodičovské veřejnosti. Školní bazary slouží mimo jiné jako výstavy žákovských prací spojené s prodejem předmětů rodičům a širší veřejnosti. Získané finanční prostředky se následně rozdělí mezi jednotlivé třídy do žákovského fondu. Vánoční besídky pomáhají utvářet společenské návyky a napomáhají k pozitivě v chování žáků. Jsou velmi užitečné také k navození dobrých vztahů mezi rodiči a pedagogy.

Kromě pravidelně pořádaných akcí školy lze uvést i další, o kterých je v některých výročních zprávách zmínka:

- „Tvořivá dílna“ pro žáky školy a jejich rodiče (školní rok 2012/2013, 2013/2014),
- besídka pro 2.ročníky uskutečněná ke Dni matek s programem za účasti rodičů žáků (2010/2011),
- vystoupení hudebního kroužku k ukončení školního roku (2010/2011).

Tvořivé dílny se konají několikrát do roka a realizovány jsou přímo ve školních dílnách. Tento způsob zapojení rodičů měl značný ohlas a škola ve výroční zprávě deklaruje příslib, že v následujících letech bude v realizaci této akce pokračovat.

Zapojení rodičů do školské rady

V neposlední řadě zde funguje v kompletním složení školská rada, která sdružuje zástupce tří stran (2 členy z řad rodičů nezletilých žáků, 2 členy z řad pedagogických pracovníků školy a 2 zástupce za zřizovatele školy). Školská rada se schází pravidelně 2x během školního roku. Základní činností školské rady je jednání a schvalování výročních zpráv za jednotlivé školní roky.

V závěru jedné z výročních zpráv je spolupráce školy a rodičů shrnuta slovy: „je ve většině dobrá“. (výroční zpráva školy za školní rok 2010/2011)

6.5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

K realizaci hlavní části výzkumného šetření sloužily dva sestavené dotazníky, které byly plně anonymní vzhledem k hromadnému zpracování odpovědí respondentů. Anonymní forma dotazování byla zvolena z důvodu citlivosti údajů a získání většího počtu informací.

V úvodu obou dotazníků byli respondenti seznámeni s obecnými parametry výzkumného dotazování. Předložena jim byla fakta o anonymitě, účelu dotazování pro zpracování diplomové práce, o tom komu je dotazník určen a o samotném zaměření výzkumného zkoumání. Rodiče i pedagogové byli předem informováni o předpokládané časové délce potřebné k vyplnění a pro zjednodušení zde byl uveden i stručný návod, jak s dotazníkem pracovat. Úvodní část v neposlední řadě obsahuje poděkování za pomoc respondentů a jejich čas věnovaný dotazníku. Lze konstatovat, že na základě informací zmíněných v úvodu dotazníku, respondenti jeho vyplněním souhlasili se zveřejněním dat v této diplomové práci.

Následující část praktické části diplomové práce postupně rozebírá jednotlivé otázky dotazníku, procentuální rozložení odpovědí a porovnání názorů na daná témata z pohledu rodičů a pedagogů. Zjištěná data jsou podrobně vyhodnocena v podobě tabulek a následně názorně ztvárněna pomocí grafů.

Úvodní statistické otázky pro rodiče

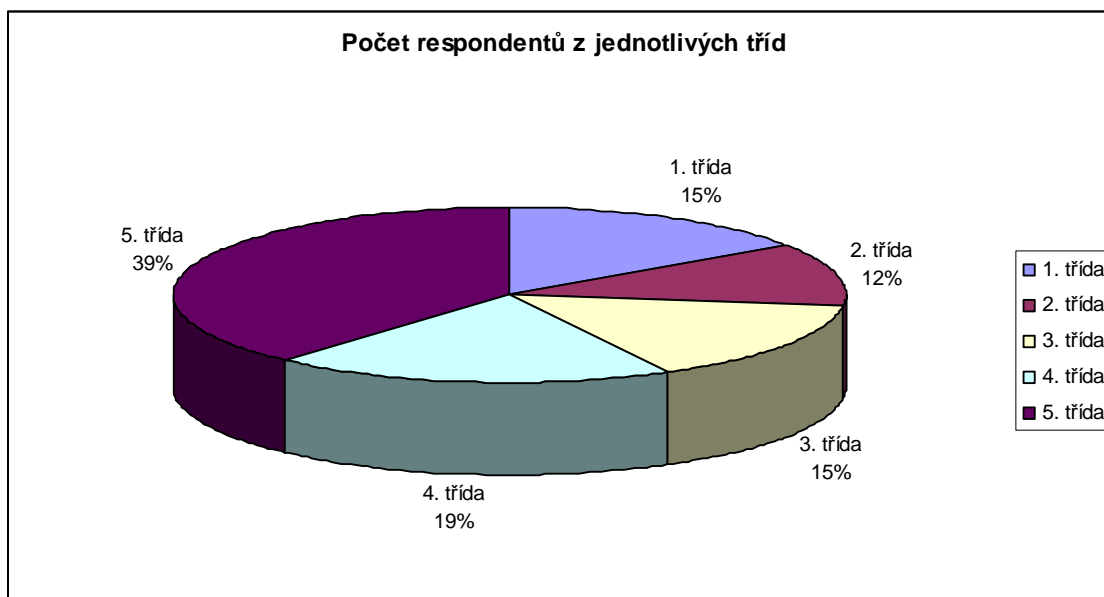
Otázka č.1 *Do které třídy dochází Vaše dítě?*

Tabulka č.3: Počet respondentů z jednotlivých tříd

1. Třída dítěte	Odpovědi	%
1. třída	4	15,38%
2. třída	3	11,54%
3. třída	4	15,38%
4. třída	5	19,23%
5. třída	10	38,46%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.3: Počet respondentů z jednotlivých tříd



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Účelem otázky bylo ověření, zda respondent rodič splňuje podmínku pro účast ve výzkumu, zda je opravdu rodičem dítěte navštěvujícího 1. stupeň. Pokud by rodič tuto podmínku nesplňoval, nebylo by možné jeho odpovědi zařadit k ostatním při zpracování dat. Vzhledem ke způsobu předání dotazníků přes žáky 1. – 5. třídy vyřazení některého dotazníku nebylo nutné.

Z grafu č.3 je patrné, že na dotazník odpovídalo nejvíce rodičů žáků z 5. třídy, celých 39%. Další v pořadí jsou rodiče žáků 4. třídy a za nimi rodiče žáků 1. a 3. třídy. Nejméně ochotní byli rodiče žáků navštěvujících 2. třídu Základní školy praktické.

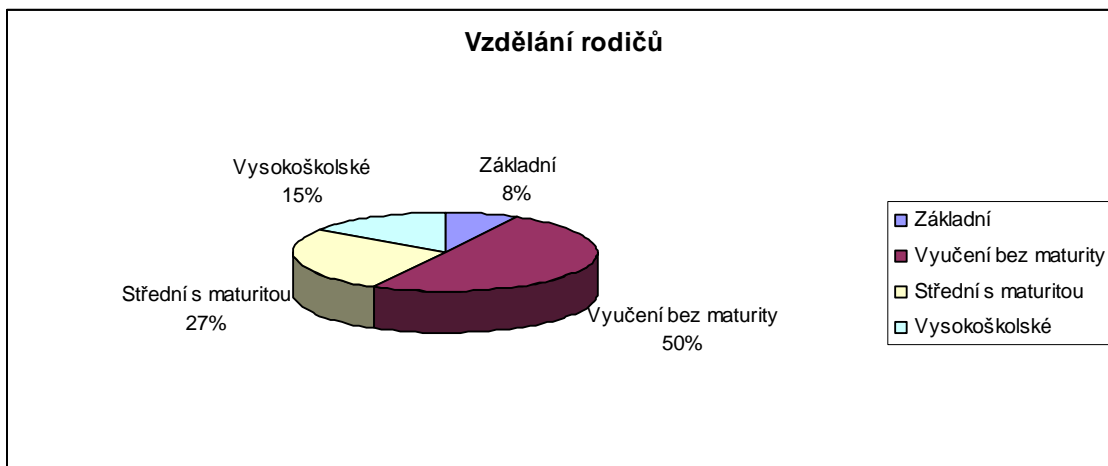
Otázka č.2 *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

Tabulka č.4: Vzdělání rodičů

2. Vzdělání rodičů	Odpovědi	%
Základní	2	7,69%
Vyučení bez maturity	13	50,00%
Střední s maturitou	7	26,92%
Vysokoškolské	4	15,38%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.4: Vzdělání rodičů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z grafu č.4 vyplývá, že na výzkumné šetření odpovídali nejčastěji rodiče s nejvyšším dosažením vzděláním vyučením bez maturity (50%), dále respondenti s maturitou (27%), s vysokoškolským vzděláním (15%) a nejméně respondentů uvedlo základní vzdělání (8%).

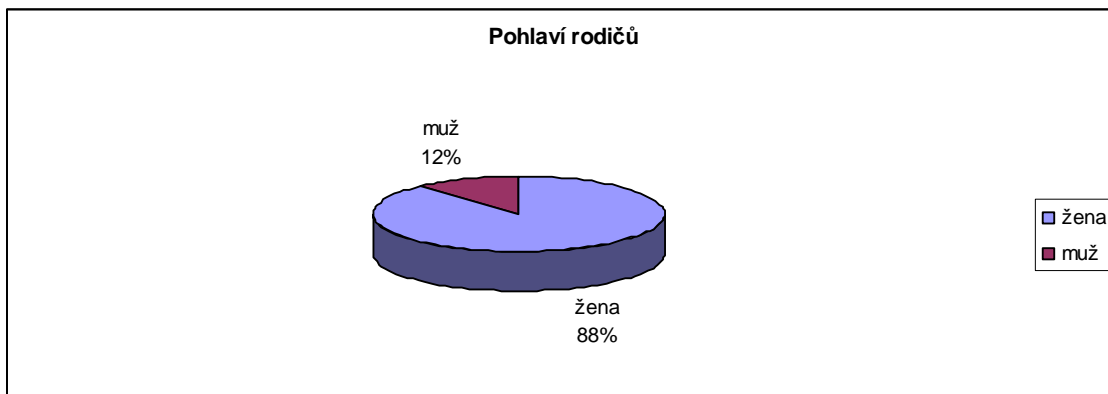
Otázka č.3 *Vaše pohlaví?*

Tabulka č.5: Pohlaví respondentů

3. Pohlaví rodičů	Odpovědi	%
žena	23	88,46%
muž	3	11,54%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.5: Pohlaví respondentů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.5 ukazuje, že nejčastěji na dotazník odpovídaly ženy, celých 88%. Mezi dotazovanými se objevili jen 3 muži, tj. 12%. Toto rozložení lze vysvětlit obecně známým faktem, že jsou to zpravidla ženy, kdo se v domácnosti primárně zabývá výchovou a vzděláváním dětí.

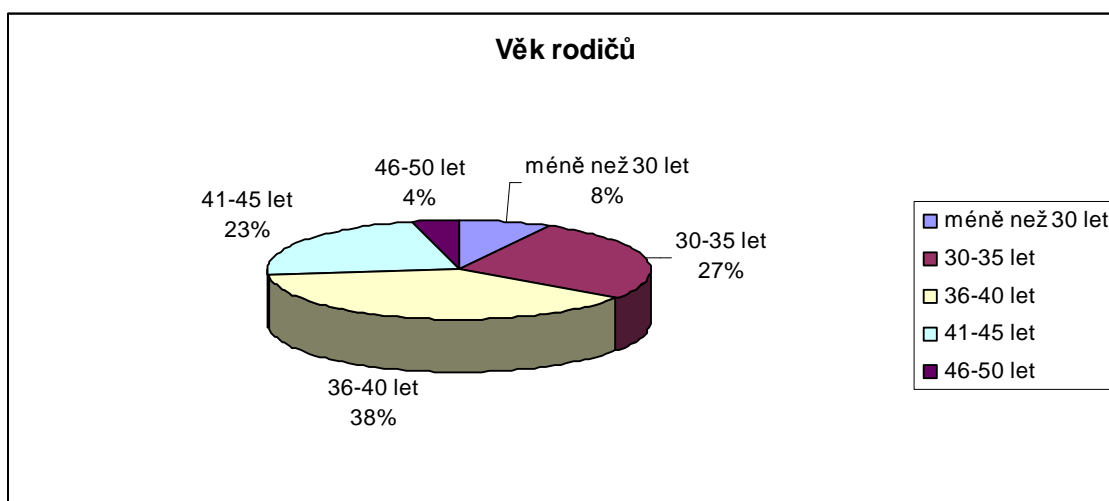
Otázka č.4 *Jaký je Váš věk?*

Tabulka č.6: Věkové rozložení rodičů

4a. Věk respondentů rodičů	Odpovědi	%
méně než 30 let	2	7,69%
30-35 let	7	26,92%
36-40 let	10	38,46%
41-45 let	6	23,08%
46-50 let	1	3,85%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.6: Věkové rozložení rodičů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Věkové kategorie prakticky odpovídaly faktu, že se jednalo o rodiče dětí mladšího školního věku. Výzkumu se zúčastnilo nejvíce respondentů ve věkovém rozmezí 36 – 40 let.

Úvodní statistické otázky pro pedagogy

Jako statistické byly pro pedagogy určeny otázky č.1 (*Jaká je délka Vaší praxe?*), otázka č.3 (*Vaše pohlaví?*) a otázka č.4 (*Jaký je Váš věk?*). Ze zadaných

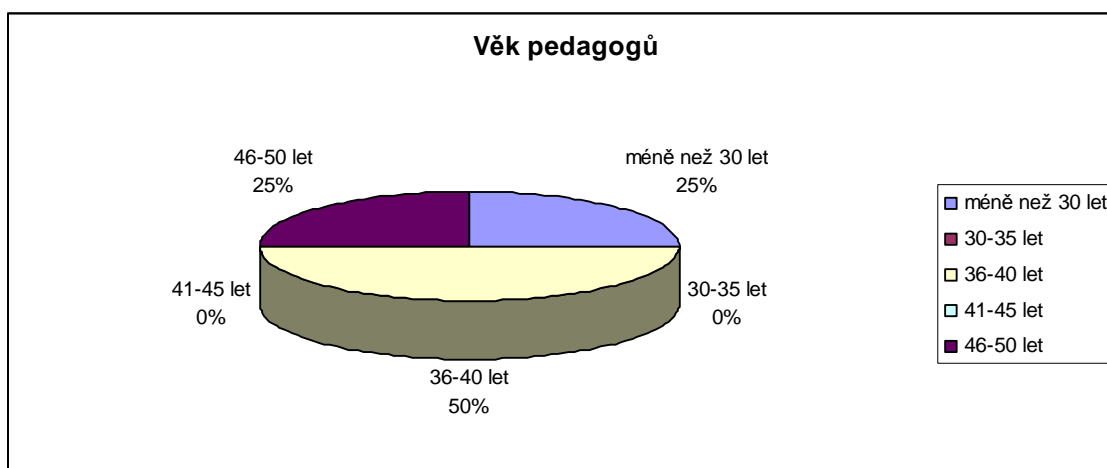
odpovědí je patrné, že dotazník vyplnily 4 ženy, jejichž délka praxe je 2 roky, 5 let, 10 let a 31 let. Věkové rozložení pedagogů znázorňuje graf č.7.

Tabulka č.7: Věkové rozložení pedagogů

4b. Věk respondentů pedagogů	Odpovědi	%
méně než 30 let	1	25,00%
30-35 let	0	0,00%
36-40 let	2	50,00%
41-45 let	0	0,00%
46-50 let	1	25,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.7: Věkové rozložení pedagogů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č.2 (*Učíte na 1.stupni jako třídní učitel(ka)?*) představovala kontrolní otázku, jejímž účelem bylo ověření, zda respondenti pedagogové splňují podmínku působení na 1. stupni Základní školy praktické. Kdyby danou podmínku nesplňovali bylo by nutné dotazník vyřadit z výzkumného zpracování. Což se vzhledem k distribuci dotazníků osobní cestou nestalo.

Pohled respondentů na vztah rodiny a školy

Následující dvě otázky zjišťují, do jaké míry si rodiče a pedagogové uvědomují nezbytnost vzájemné spolupráce. V dnešní době se můžeme setkat s řadou rodičů, kteří stále odmítají spolupracovat se školským zařízením a řídit se při výchově dítěte radami a doporučeními pedagogických pracovníků. Cílem otázek je zjistit, jak se na tuto problematiku dívají rodiče a pedagogové daného výzkumného vzorku.

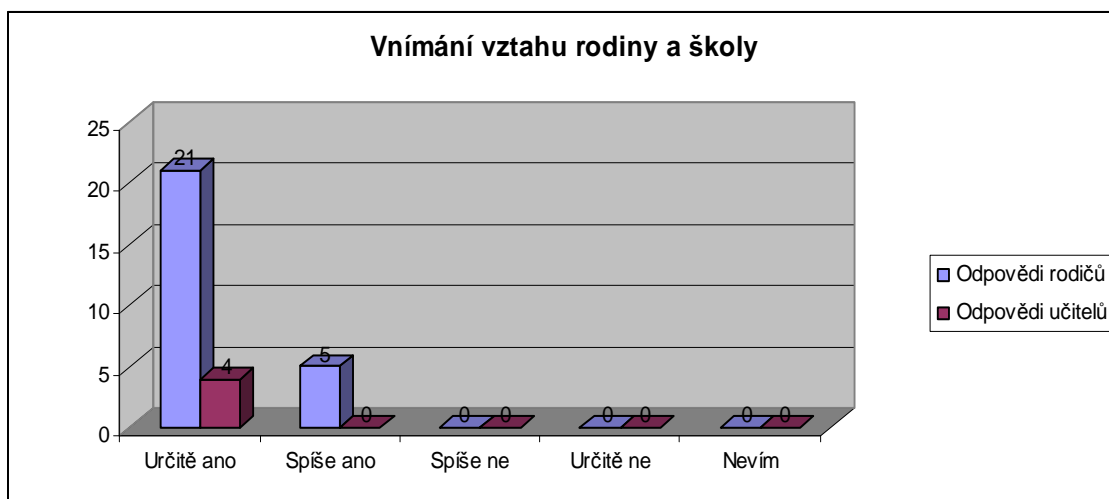
Otázka č.5 *Považujete dobrý vztah rodiny a školy za důležitý a žádoucí pro vhodný rozvoj dítěte?*

Tabulka č.8: Vnímání vztahu rodiny a školy

5. Vnímání vztahu rodiny a školy	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Určitě ano	21	80,77%	4	100,00%
Spíše ano	5	19,23%	0	0,00%
Spíše ne	0	0,00%	0	0,00%
Určitě ne	0	0,00%	0	0,00%
Nevím	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č. 8: Vnímání vztahu rodiny a školy



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Je potěšující, že téměř všichni respondenti shodně uvedli, že dobrý vztah mezi rodinou žáka a školou, kterou navštěvuje, je pro jeho rozvoj žádoucí. Celých 21 rodičů uvedlo možnost „určitě ano“ a 5 rodičů zvolilo „spíše ano“. Varianty „spíše ne“ či „určitě ne“ se ve zvolených neobjevily vůbec. Odpovědi pedagogů jsou naprosto shodné, všichni si plně uvědomují důležitost dobře fungujícího vztahu s rodiči.

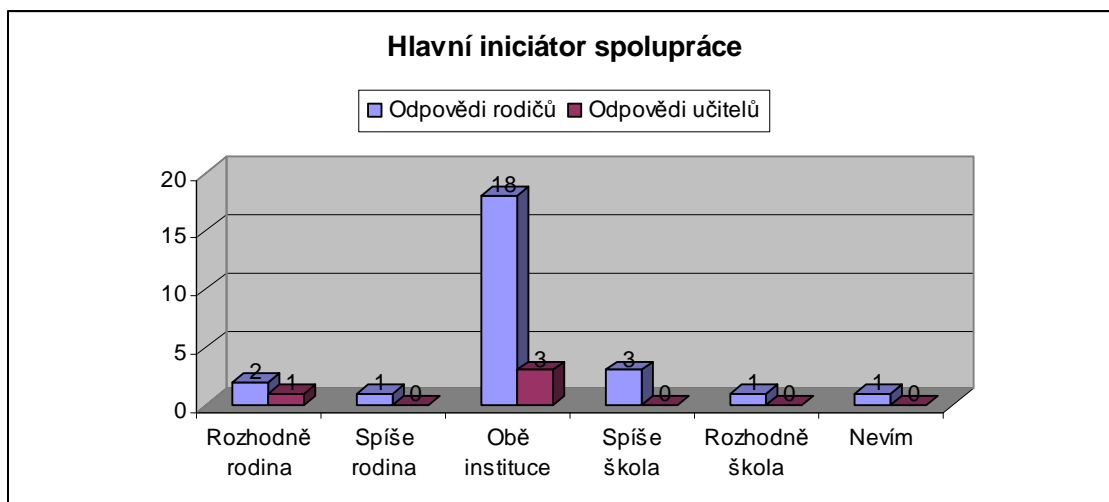
Otázka č.6 *Kdo by měl být dle Vás hlavním iniciátorem ve spolupráci mezi rodinou a školou?*

Tabulka č.9: Hlavní iniciátor spolupráce

6. Hlavní iniciátor spolupráce	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Rozhodně rodina	2	7,69%	1	25,00%
Spíše rodina	1	3,85%	0	0,00%
Obě instituce	18	69,23%	3	75,00%
Spíše škola	3	11,54%	0	0,00%
Rozhodně škola	1	3,85%	0	0,00%
Nevím	1	3,85%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.9: Hlavní iniciátor spolupráce



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Získaná data otázkou č.6 potvrdila předešlou položku. Nejen, že si rodiče a pedagogové uvědomují nutnost spolupráce, ale z grafu č.9 je patrné, že jsou si vědomi faktu oboustranné iniciativy. Tento fakt je nezbytným předpokladem pro další fungování vzájemného vztahu, pro případné snahy o jeho další vylepšování a zavádění nových způsobů spolupráce.

Spokojenost respondentů s aktuálním stavem vzájemné spolupráce

Otázky této oblasti se snaží zmapovat současnou míru spokojenosti rodičů i pedagogů s úrovní vztahu rodiny a školy, vzájemné komunikace a informovanosti rodičů v různých oblastech výchovy a vzdělávání na Základní škole praktické, Libčická.

Dále zjišťují případné negativní zkušenosti respondentů v oblasti komunikace s protistranou.

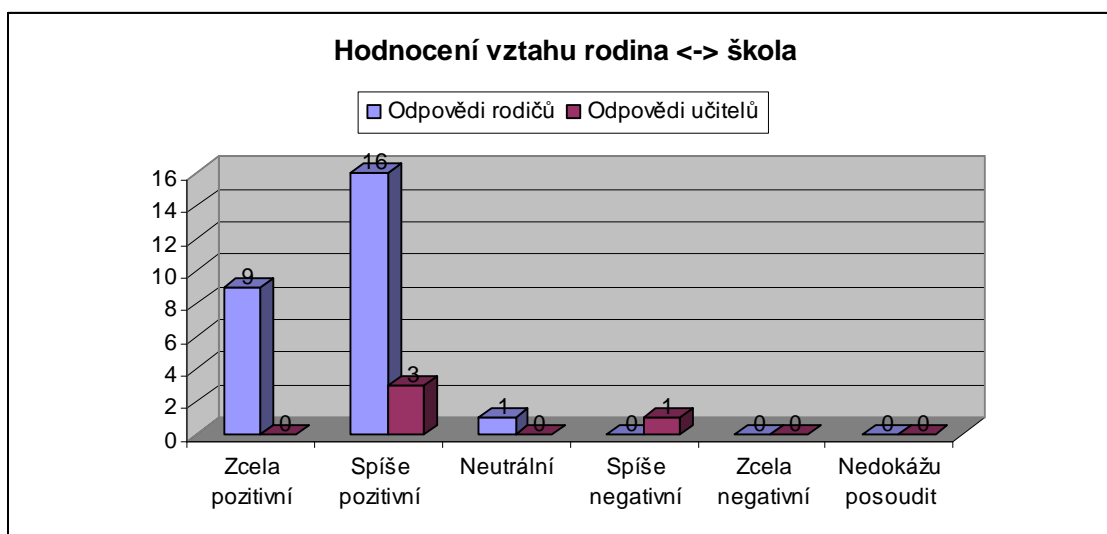
Otázka č.7 *Jak byste celkově zhodnotil(a) Váš vztah se školou? / Jak byste celkově zhodnotil(a)Váš vztah s rodiči žáků?*

Tabulka č.10: Zhodnocení vztahu rodina a škola

7. Zhodnocení vztahu rodina a škola	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Zcela pozitivní	9	34,62%	0	0,00%
Spíše pozitivní	16	61,54%	3	75,00%
Neutrální	1	3,85%	0	0,00%
Spíše negativní	0	0,00%	1	25,00%
Zcela negativní	0	0,00%	0	0,00%
Nedokážu posoudit	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.10: Zhodnocení vztahu rodina a škola



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z vyhodnocení této otázky vyplývá, že rodiče i učitelé jsou se vzájemným vztahem vcelku spokojeni. Spokojenost, ať již úplnou či částečnou, uvedlo celých 96,16% dotázaných rodičů a 75% pedagogů. Detailnější rozložení zadaných odpovědí znázorňuje graf č.10.

Někteří respondenti využili i možnost svou odpověď zdůvodnit. Mezi kladné odpovědi rodičů lze uvést: „zatím se nevyskytly žádné závažné problémy, pedagog vždy vyjde vstříc“, „vše OK“, „jsme ve škole spokojeni“, „škola se snaží/snažila stále

vyjít vstříc našim požadavkům ve věci vzdělávání našeho dítěte“, „výborná spolupráce s třídní učitelkou“, „vaše škola zcela odpovídá potřebám mé dcery“ a „škola má velmi dobré zázemí, pedagogové jsou vstřícní a příjemní“.

V dotaznících pro pedagogy se našla i 1 negativní odpověď: „nezájem rodičů o dění ve škole, o výsledky dětí“.

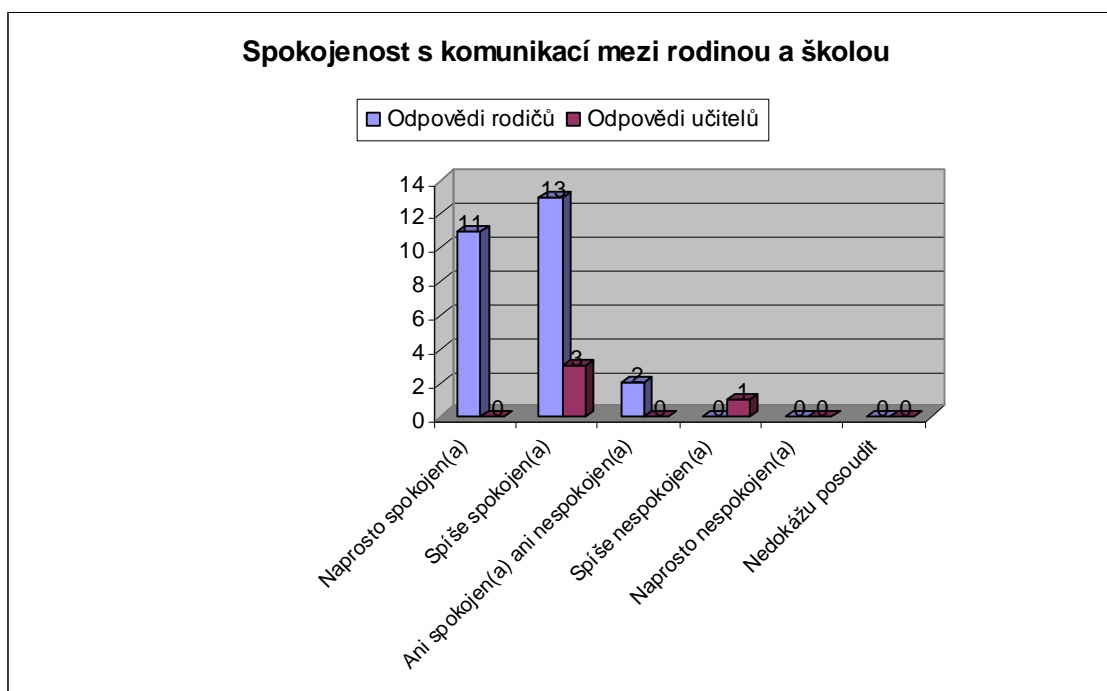
Otázka č.8 *Jak jste celkově spokojen(a) s komunikací školy směrem k Vám, jako rodiči? / Jak jste celkově spokojen(a) s komunikací rodičů směrem k Vám, jako učitelé jejich dětí?*

Tabulka č.11: Spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou

8. Spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Naprosto spokojen(a)	11	42,31%	0	0,00%
Spíše spokojen(a)	13	50,00%	3	75,00%
Ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	2	7,69%	0	0,00%
Spíše nespokojen(a)	0	0,00%	1	25,00%
Naprosto nespokojen(a)	0	0,00%	0	0,00%
Nedokážu posoudit	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.11: Spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Celková spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou se od zhodnocení úrovně vztahu příliš neliší. Spokojenost je patrná i z grafu č.11, který znázorňuje, že téměř všichni rodiče (24) jsou s komunikací se školou více či méně spokojeni, jen 2 uvedli neutrální variantu. Většina učitelů zvolila mírnou spokojenost (3) a 1 pedagog uvedl mírnou nespokojenost v oblasti komunikace s rodiči žáků.

Stejně jako v otázce č.7, i zde se objevilo větší množství zdůvodněných odpovědí. Rodiče mezi pozitivními uváděli: „spokojenost se vzájemnou komunikací“, „ano, obzvlášť s naší třídní paní učitelkou“, „vše OK“, „velmi vstřícná třídní učitelka“, „pedagog vždy vyjde vstříc“ a „komunikace je naprosto bez problémů, příjemná, se snahou dobrat se společnému cíli“.

A z negativních odpovědí lze uvést důvody jedné matky, která uvádí: „paní učitelka by mohla respektovat, že rodiče nejsou stroje na každodenní precizní čtení všech informací (a jejich podepisování), kterými nás zásobuje v ŽK, notýsku a různých přídatných papírcích, např. při kontrole notýsku v horečce, zimnici a bolení hlavy, krku (dost nesnesitelného) + neskutečné únavy spojené s křečemi svalů člověk může nějakou důležitou informaci přehlédnout a podepsat něco zcela mechanicky jen, aby paní učitelka měla každodenně ten svůj podpis tam, kde ho vyžaduje“. Oproti tomu lze uvést negativní tvrzení jedné paní učitelky: „nereagují na mé prosby, nečtou notýsek“.

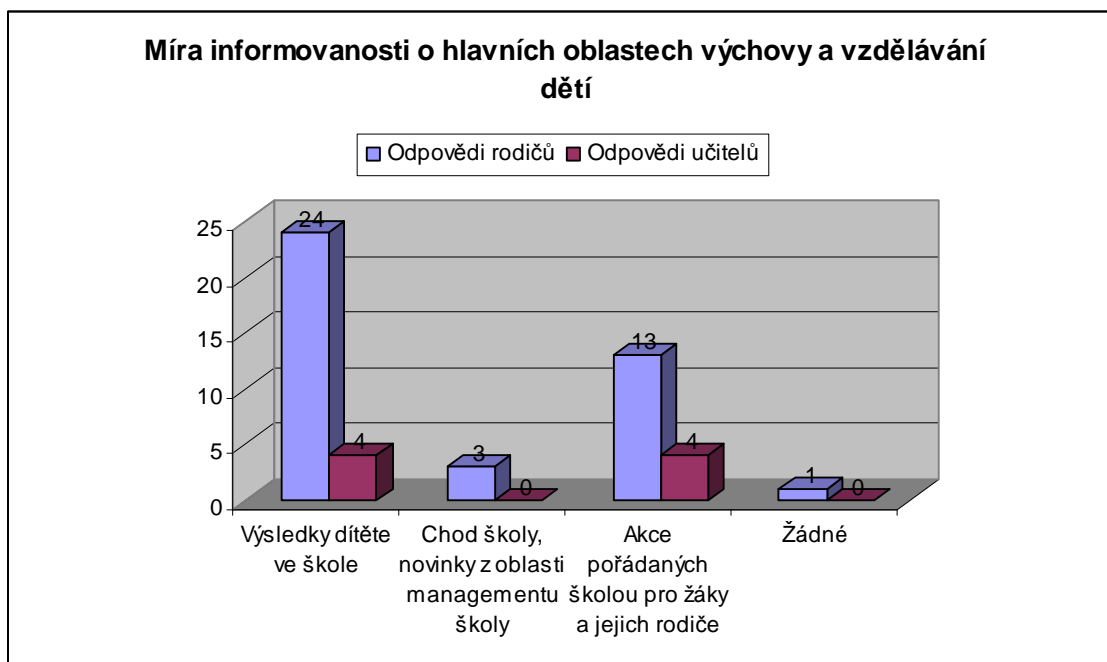
Otázka č.9 *Myslíte si, že jste dostatečně informován(a) o následujících oblastech? / Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně informováni o následujících oblastech?*

Tabulka č.12: Míra informovanosti o hlavních oblastech výchovy a vzdělávání dětí

9.Míra informovanosti o hlavních oblastech výchovy a vzdělávání dětí	Odpovědi rodičů	% z 26 respondentů	Odpovědi učitelů	% ze 4 respondentů
Výsledky dítěte ve škole	24	92,31%	4	100,00%
Chod školy, novinky z oblasti managementu školy	3	11,54%	0	0,00%
Akce pořádaných školou pro žáky a jejich rodiče	13	50,00%	4	100,00%
Žádné	1	3,85%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.12: Míra informovanosti o hlavních oblastech výchovy a vzdělávání dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Nejvíce dotazovaných rodičů uvedlo, že jsou dostatečně informováni o výsledcích jejich potomka ve škole (24) a o akcích pořádaných školou pro žáky a jejich rodiče (13). O oblasti chodu a managementu školy dostatečnou informovanost uvedlo jen minimum rodičů (3). Učitelé odpovídali obdobně a shodně uvedli, že rodiče jsou ze strany školy dostatečně informováni pouze v oblasti výsledků dítěte a ohledně akcí školy. Cílem otázky bylo zjistit, kterých informací se komunikace mezi rodiči a učiteli nejčastěji týká. A zda existuje oblast, kde by bylo možno informovanost směrem k rodičům vylepšit.

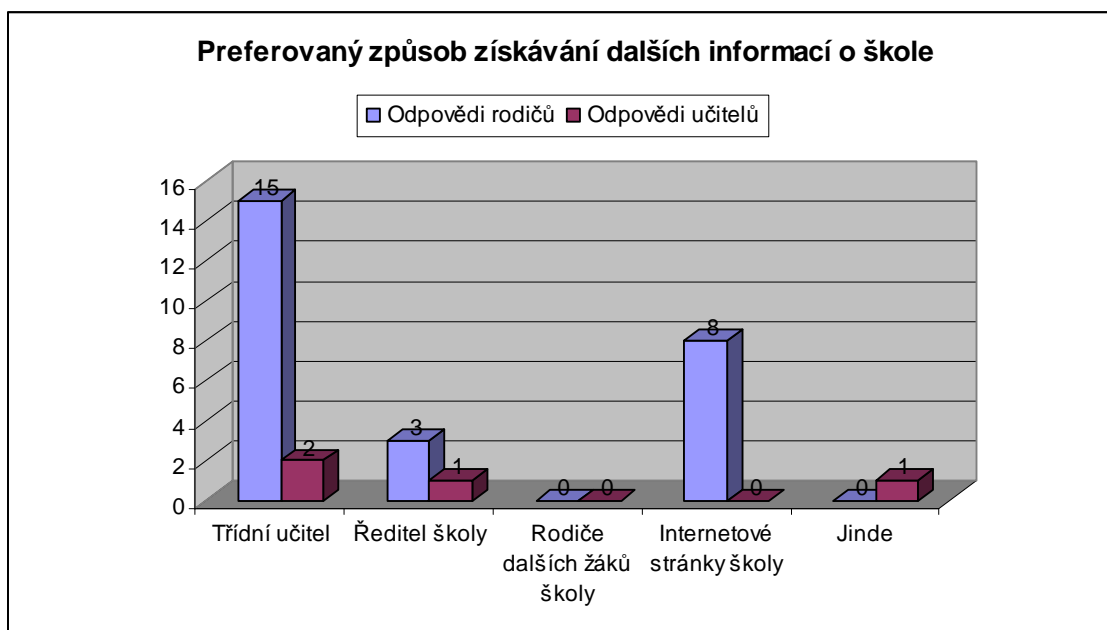
Otázka č.10 *Pokud byste se o Vaší škole chtěl(a) dovědět více informací, kam byste se obrátil(a) jako první? / Pokud by se rodiče o Vaší škole chtěli dovědět více informací, kam by se dle Vás měli obrátit jako první?*

Tabulka č.13: Preferovaný způsob získávání dalších informací o škole

10. Preferovaný způsob získávání dalších informací o škole	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Třídní učitel	15	57,69%	2	50,00%
Ředitel školy	3	11,54%	1	25,00%
Rodiče dalších žáků školy	0	0,00%	0	0,00%
Internetové stránky školy	8	30,77%	0	0,00%
Jinde	0	0,00%	1	25,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.13: Preferovaný způsob získávání dalších informací o škole



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

V případě, že by rodiče měli potřebu získat další informace, jejich dotazy by nejčastěji směřovaly k třídním učitelům jejich dětí (15 respondentů). Další zmíněné způsoby získávání informací představují internetové stránky školy (8x) a v minimální míře se objevila možnost dotázání se ředitele školy (3x). Z odpovědí pedagogů vyplývá, že polovina z nich nemá problém přijmout dotazy rodičů a také si myslí, že by se rodiče měli s dotazy obracet primárně na třídního učitele. Jedna z učitelek by raději

volila ředitele školy a jedna v možnosti jiné uvedla jako zdroj informací výchovného poradce.

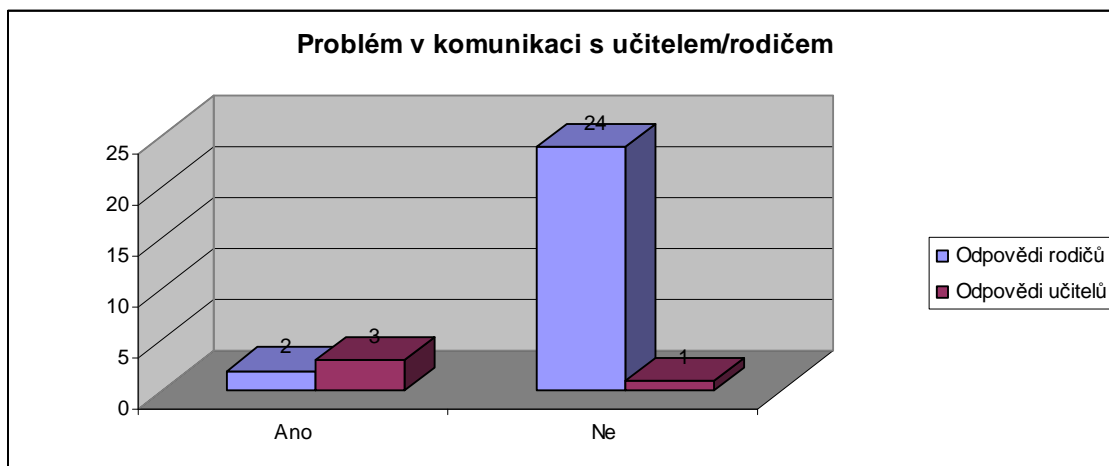
Otázka č.11 *Zažil(a) jste v komunikaci s učitelem Vašeho dítěte nějaký problém? / Zažil(a) jste v komunikaci s některým z rodičů nějaký problém?*

Tabulka č.14: Problém v komunikaci s učitelem/rodičem

11. Problém v komunikaci s učitelem/rodičem	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Ano	2	7,69%	3	75,00%
Ne	24	92,31%	1	25,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.14: Problém v komunikaci s učitelem/rodičem



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Negativní zkušenost s učitelem uvedli pouze 2 rodiče. Znění jejich vypsaných odpovědí je následující: „*Tato paní učitelka trestala (kárala) za stejnou chybu 3 měsíce. Vše se ale nakonec vyřešilo s třídní pani učitelkou k mé spokojenosti*“ a „*Paní učitelka je velmi výřečná, na úkor této vlastnosti (neúmyslně) ponechává málo prostoru na reakci při společné komunikaci s rodiči*“.

Naopak učitelé uváděli negativních zkušeností více. Mezi zmíněné patří: „*neomluvené hodiny – zanedbání docházky, za dítě jednal rodič, který ale není zákonným zástupcem dítěte, rodič nereaguje na pozvání do školy*“, „*neodůvodněné stížnosti ze strany rodičů nebo naopak nezájem*“ a „*u rodičů, kde byla podle mého názoru nedostatečná péče o dítě*“.

Zapojení rodičů ve vzdělávání dítěte

Poslední část otázek se věnuje konkrétním způsobům a frekvenci zapojení rodičů do výchovy a vzdělávání jejich dětí. Cílem je zjistit preference a možnosti rodičů i pedagogů z oblasti zapojení rodičů do školní přípravy, způsobů předávání informací a akcí školy pro žáky a jejich rodiče.

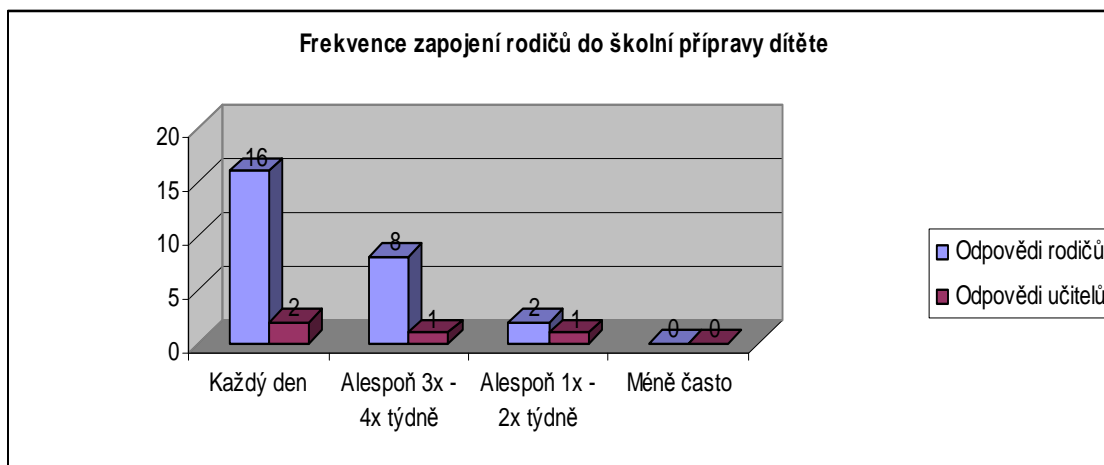
Otázka č.12 *Jak často se učíte se svým dítětem (připravujete na školní výuku)? / Jak často by se dle Vašeho názoru měli rodiče s dětmi učit (připravovat na školní výuku)?*

Tabulka č.15: Frekvence zapojení rodičů do školní přípravy dítěte

12. Frekvence zapojení rodičů do školní přípravy dítěte	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Každý den	16	61,54%	2	50,00%
Alespoň 3x - 4x týdně	8	30,77%	1	25,00%
Alespoň 1x - 2x týdně	2	7,69%	1	25,00%
Méně často	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.15: Frekvence zapojení rodičů do školní přípravy dítěte



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z grafu č.15 je patrné, že většina rodičů splňuje požadavky třídních učitelů a školním povinnostem svých dětí se věnují každý den (16 rodičů), alespoň 3x – 4x za týden (8) či alespoň 1x – 2x do týdne (2).

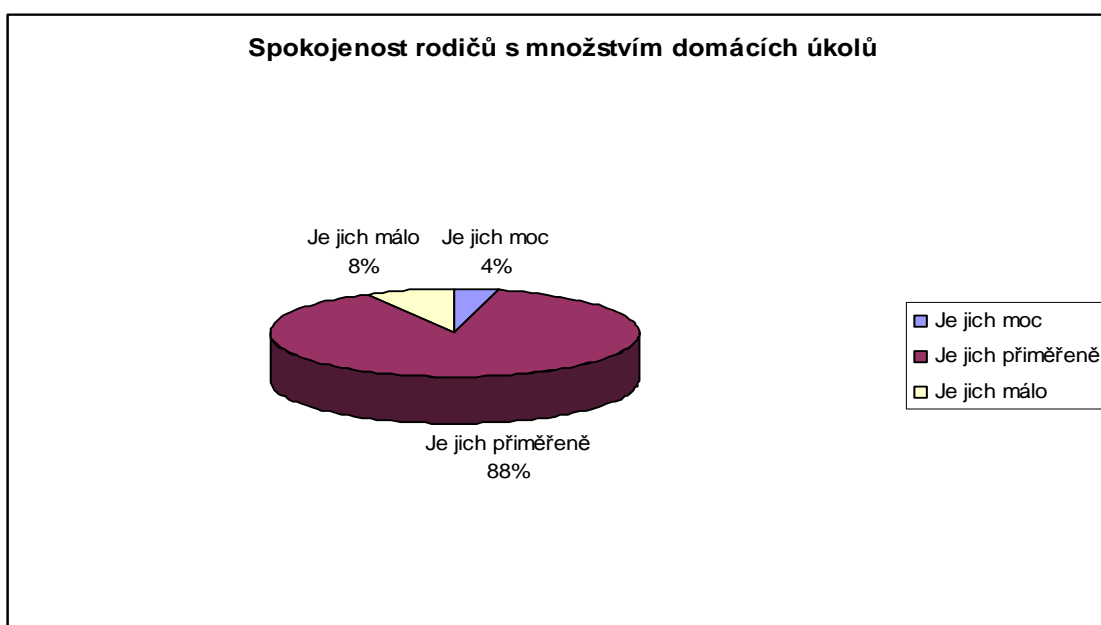
Otázka č.13 pro rodiče *Jak jste spokojen(a) s množstvím domácích úkolů, které Vaše dítě dostává?*

Tabulka č.16: Spokojenost rodičů s množstvím domácích úkolů

13a. Množství domácích úkolů	Odpovědi	%
Je jich moc	1	3,85%
Je jich přiměřeně	23	88,46%
Je jich málo	2	7,69%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.16: Spokojenost rodičů s množstvím domácích úkolů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Spokojenost rodičů lze spatřovat i v učiteli zvolené frekvenci zadávání domácích úkolů. Přes 88% rodičů popisuje množství domácích úloh jako přiměřené.

Otázka č.13 pro pedagogy *Jak často dětem zadáváte domácí úkoly?*

Tabulka č.17: Množství zadaných domácích úkolů

13b. Množství zadaných domácích úkolů	Odpovědi	%
Každý den	1	25,00%
Alespoň 3x - 4x týdně	3	75,00%
Alespoň 1x - 2x týdně	0	0,00%
Méně často	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.17: Množství zadaných domácích úkolů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pravidelné procvičování probírané látky upřednostňují i paní učitelky, které na výzkumné otázky odpovídaly. Ze 4 dotázaných 3 uvedly pravidelné zadávání domácích úkolů alespoň 3x – 4x do týdne a 1 dokonce každý den.

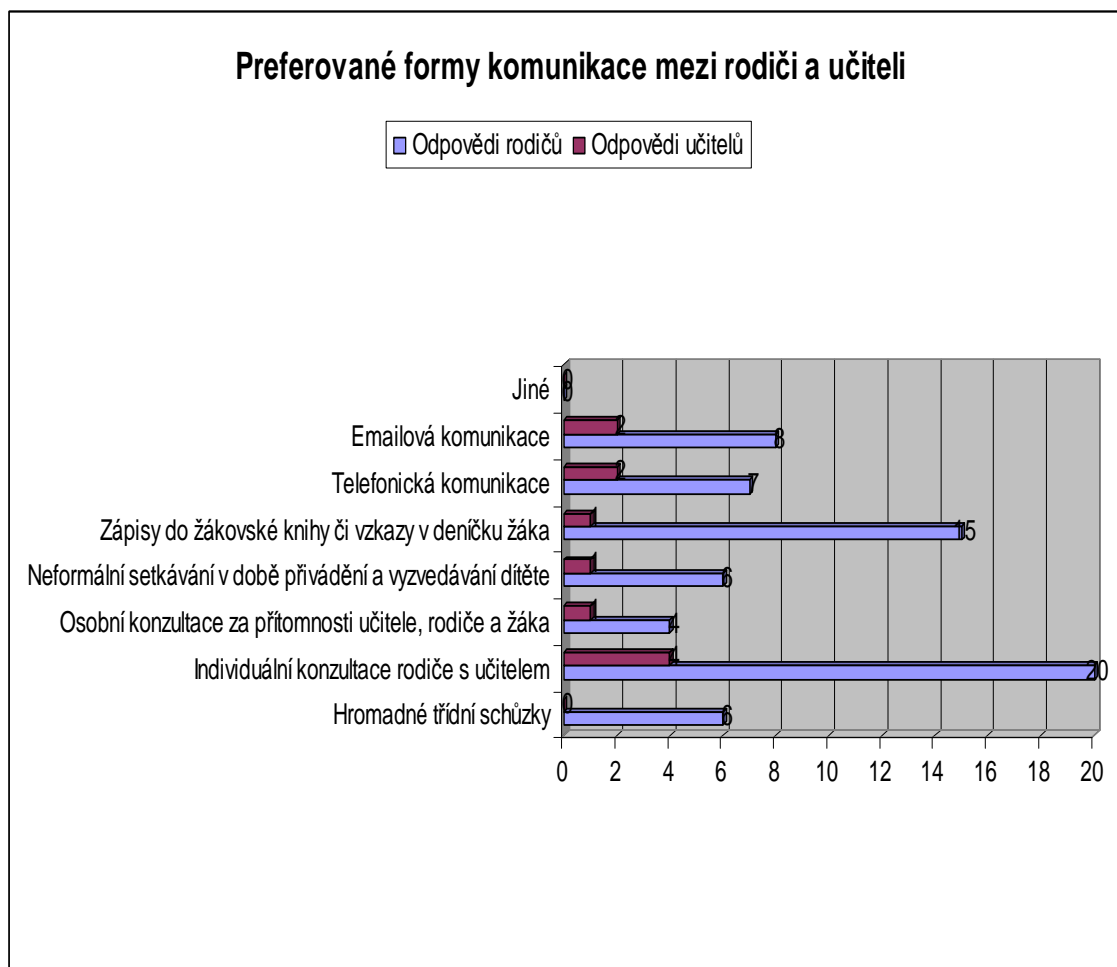
Otázka č.14 *Které z uvedených forem předávání informací mezi rodiči a školou (učitelí) Vám vyhovují, upřednostňujete?*

Tabulka č.18: Preferované formy komunikace mezi rodiči a školou

14. Preferované formy komunikace mezi rodiči a školou	Odpovědi rodičů	% z 26 respondentů	Odpovědi učitelů	% ze 4 respondentů
Hromadné třídní schůzky	6	23,08%	0	0,00%
Individuální konzultace rodiče s učitelem	20	76,92%	4	100,00%
Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka	4	15,38%	1	25,00%
Neformální setkávání v době přivádění a vyzvedávání dítěte	6	23,08%	1	25,00%
Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka	15	57,69%	1	25,00%
Telefonická komunikace	7	26,92%	2	50,00%
Emailová komunikace	8	30,77%	2	50,00%
Jiné	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.18: Preferované formy komunikace mezi rodiči a školou



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dle zadaných odpovědí je nejvíce preferovaným způsobem komunikace mezi učiteli a rodiči jasně ústní forma individuální konzultace (20 rodičů a 4 učitelé) a písemná forma pomocí zápisů do žákovských knížek či deníků žáků (15 rodičů a 1 učitel). Další umístění znázorňuje graf č.18.

U této otázky bylo třeba zaznačit všechny vyhovující formy předávání informací mezi rodinou a školou žáka.

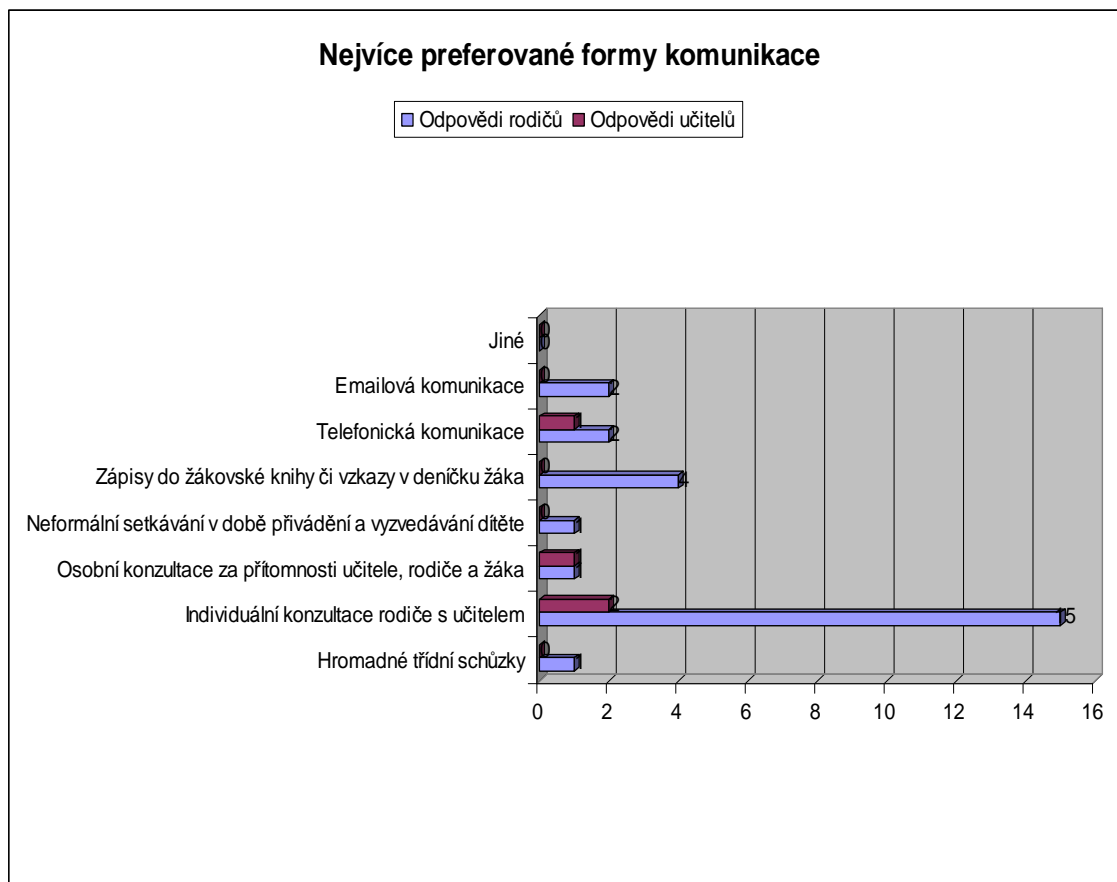
Otázka č.15 *Která z Vámi výše zvolených forem předávání informací mezi rodiči a školou (učiteli) Vám vyhovuje nejvíce?*

Tabulka č.19: Nejvíce preferované formy komunikace

15. Nejvíce preferované formy komunikace	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Hromadné třídní schůzky	1	3,85%	0	0,00%
Individuální konzultace rodiče s učitelem	15	57,69%	2	50,00%
Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka	1	3,85%	1	25,00%
Neformální setkávání v době přivádění a vyzvedávání dítěte	1	3,85%	0	0,00%
Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka	4	15,38%	0	0,00%
Telefonická komunikace	2	7,69%	1	25,00%
Emailová komunikace	2	7,69%	0	0,00%
Jiné	0	0,00%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.19: Nejvíce preferované formy komunikace



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Při omezení a nutnosti výběru pouze jedné nejpreferovanější odpovědi se potvrdilo upřednostňování individuální konzultace rodiče s učitelem, kterou by zvolila více než polovina rodičů (57,69%) a přesná polovina pedagogů (50%).

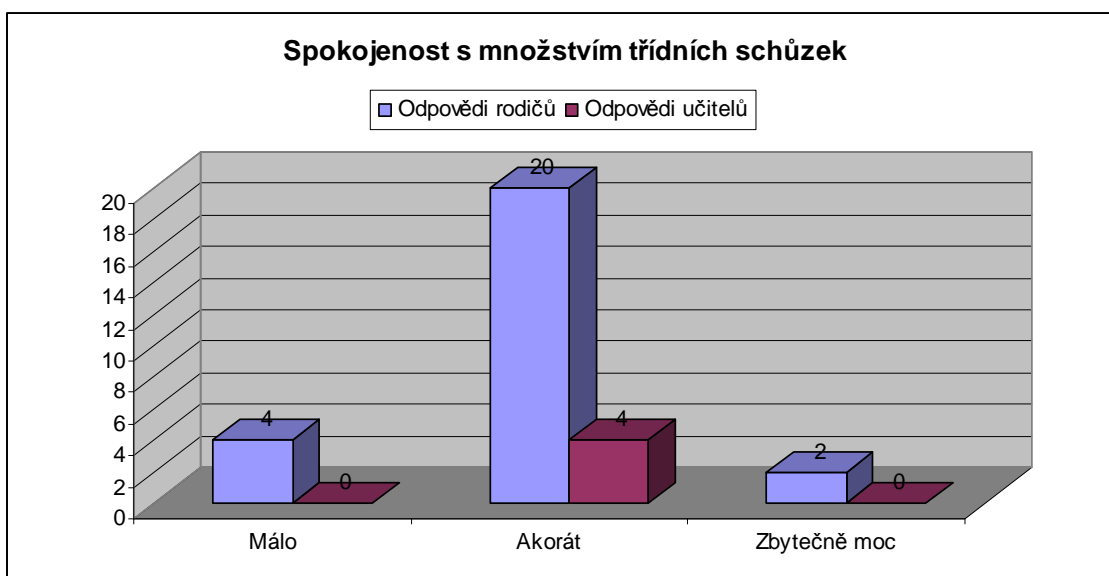
Otázka č. 16 *Třídní schůzky škola pořádá 3x za školní rok. Myslíte si, že je jich málo, akorát nebo zbytečně moc?*

Tabulka č.20: Spokojenost s množstvím třídních schůzek

16. Zhodnocení frekvence třídních schůzek	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Málo	4	15,38%	0	0,00%
Akorát	20	76,92%	4	100,00%
Zbytečně moc	2	7,69%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.20: Spokojenost s množstvím třídních schůzek



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Nejvíce dotazovaných (20 rodičů a 4 učitelé) má za to, že třídních schůzek pro rodiče škola pořádá dostatečné množství. Kromě nich 4 rodiče uvedli, že by třídních schůzek uvítali více a jen 2 rodiče si myslí, že by jich mohlo být méně než nyní.

Otázka č.17 *Vaše škola pravidelně pořádá následující akce. Ohodnoťte prosím ty, kterých jste se jako rodič zúčastnil(a)? Jak byste tedy zhodnotil(a) následující akce pořádané Vaší školou? Vyberte prosím, zda se Vám daná akce velmi líbila, spíše líbila, spíše nelíbila či vůbec nelíbila. / Jak byste zhodnotil(a) následující akce pořádané Vaší školou? Vyberte prosím, zda se Vám daná akce velmi líbila, spíše líbila, spíše nelíbila či vůbec nelíbila.*

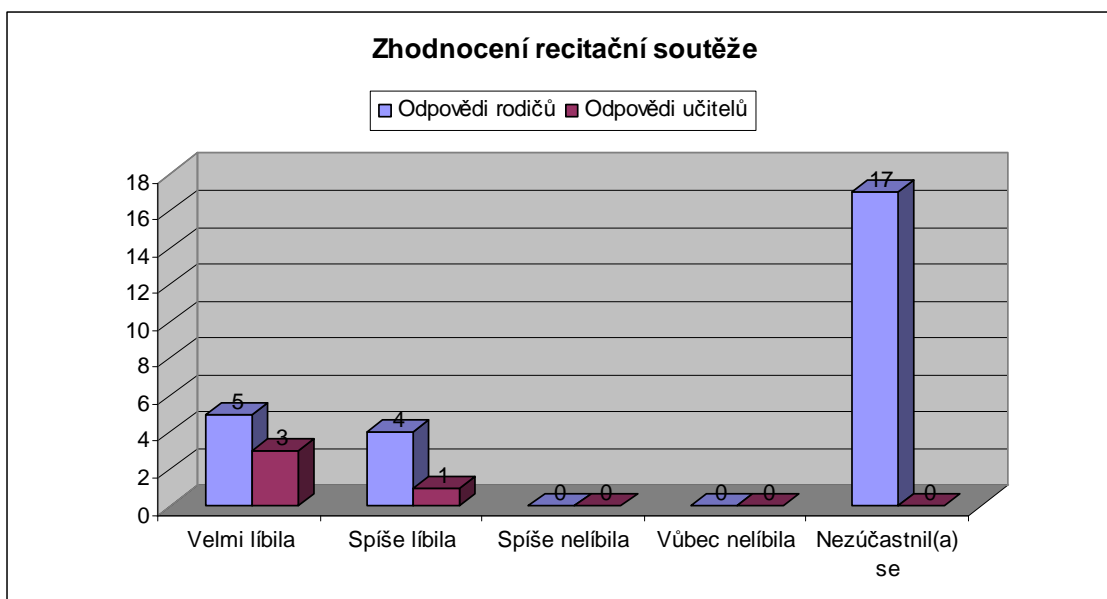
Následující 4 grafy popisují spokojenost rodičů a pedagogů s akcemi školy určené pro žáky a jejich rodiče. Z analýzy výročních zpráv školy vyplynuly následující akce, které škola pravidelně pořádá – recitační soutěž za účasti rodičů, školní vánoční bazar s ukázkami prací žáků pro rodiče a další veřejnost, vánoční besídka ve třídách s programem s možností účasti rodičů a školní velikonoční bazar.

Tabulka č.21: Zhodnocení akce „Recitační soutěž za účasti rodičů“

17a. Zhodnocení recitační soutěže	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Velmi líbila	5	19,23%	3	75,00%
Spíše líbila	4	15,38%	1	25,00%
Spíše nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Vůbec nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Nezúčastnil(a) se	17	65,38%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.21: Zhodnocení akce „Recitační soutěž za účasti rodičů“



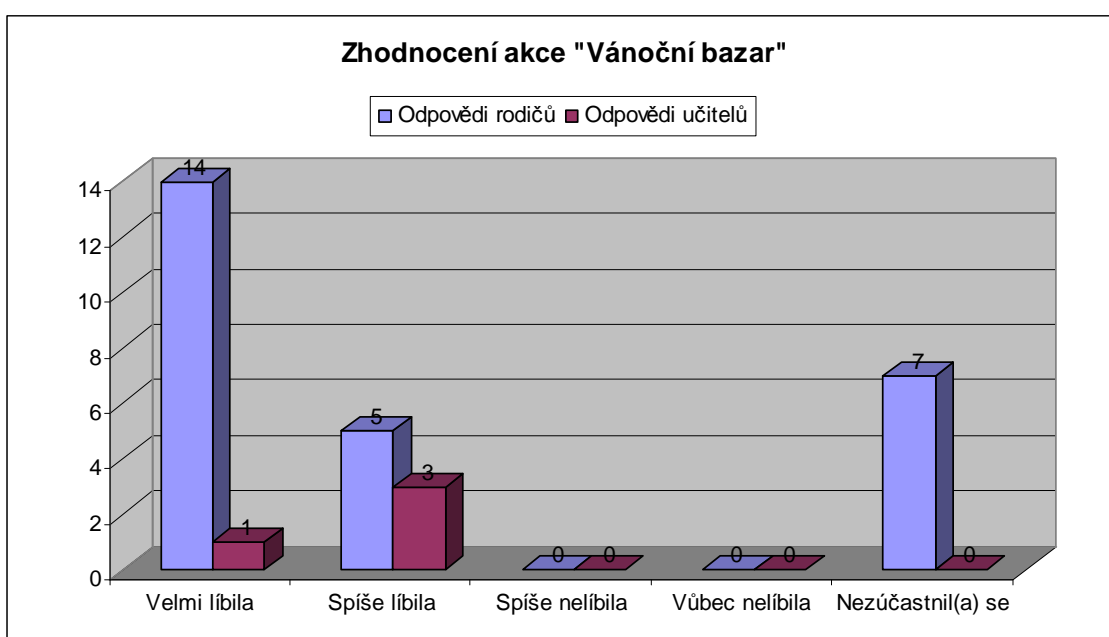
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka č.22: Zhodnocení akce „Školní Vánoční bazar“

17b. Zhodnocení akce Vánoční bazar	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Velmi líbila	14	53,85%	1	25,00%
Spíše líbila	5	19,23%	3	75,00%
Spíše nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Vůbec nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Nezúčastnil(a) se	7	26,92%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.22: Zhodnocení akce „Školní Vánoční bazar“



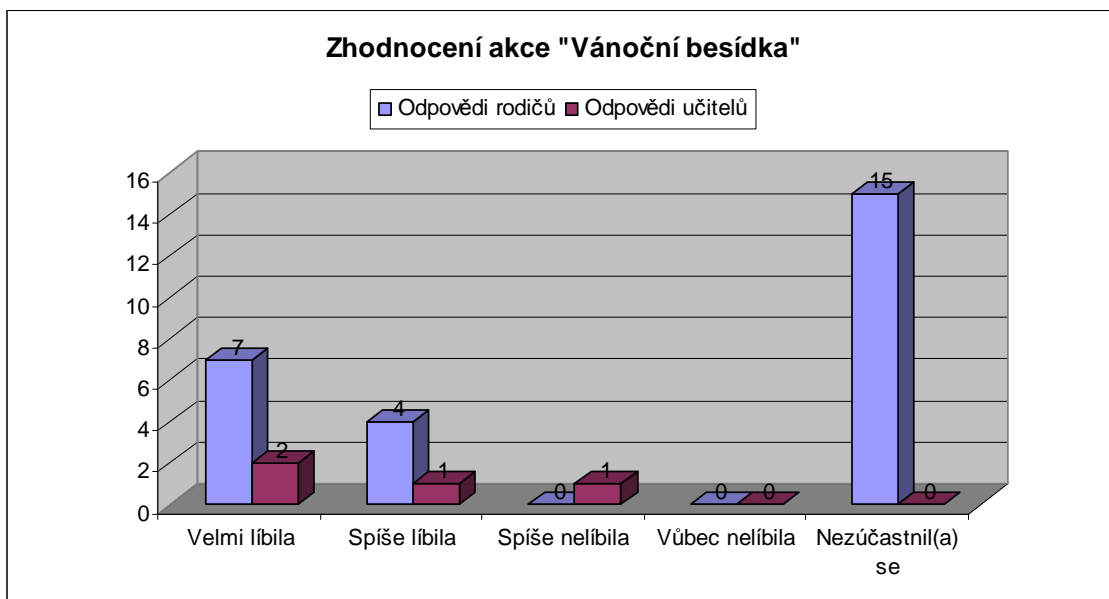
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka č.23: Zhodnocení akce „Vánoční besídka ve třídách“

17c. Zhodnocení akce Vánoční besídka	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Velmi líbila	7	26,92%	2	50,00%
Spíše líbila	4	15,38%	1	25,00%
Spíše nelíbila	0	0,00%	1	25,00%
Vůbec nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Nezúčastnil(a) se	15	57,69%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.23: Zhodnocení akce „Vánoční besídka ve třídách“



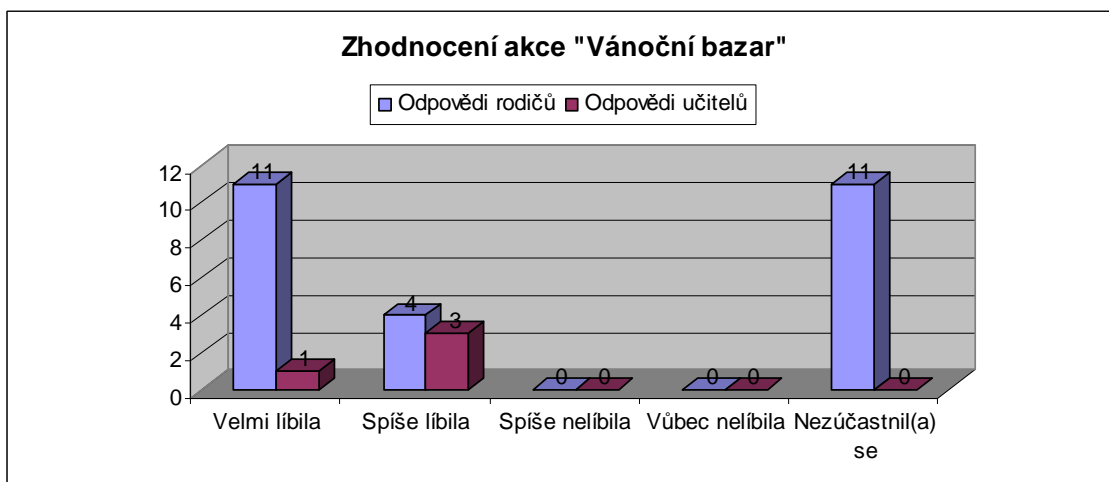
Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka č.24: Zhodnocení akce „Školní velikonoční bazar“

17d. Zhodnocení akce Velikonoční bazar	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Velmi líbila	11	42,31%	1	25,00%
Spíše líbila	4	15,38%	3	75,00%
Spíše nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Vůbec nelíbila	0	0,00%	0	0,00%
Nezáčastnil(a) se	11	42,31%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.24: Zhodnocení akce „Školní velikonoční bazar“



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z analýzy otázky č.17 vyplývá, že rodiče, kteří se akcí školy zúčastní, jsou ve velké míře spokojeni. Problémem se však stává, že velká řada rodičů se akcí školy zúčastnit nemůže či nechce. O to více je třeba v nich bezesporu pěstovat kladný vztah ke škole a společným aktivitám důležitým pro rozvoj motivace dítěte.

Rodiče, kteří se akcí školy nezúčastnili, byli v dotazníku požádáni o uvedení důvodu, čehož využilo jen 6 rodičů. Modusem, tedy nejčastější odpovědí, byly časové důvody. Z vypsaných jsou to konkrétně tyto: „Pracovní důvody, tedy časové“, „vánoční bazar neprobíhá, recitační soutěž jsem nestihla z časových důvodů“, „syn navštěvuje školu teprve krátce“, „z časových důvodů, zaměstnání“, „zúčastnila se pouze manželka, nemůžu tedy hodnotit“ a „nikdo nás nezval“.

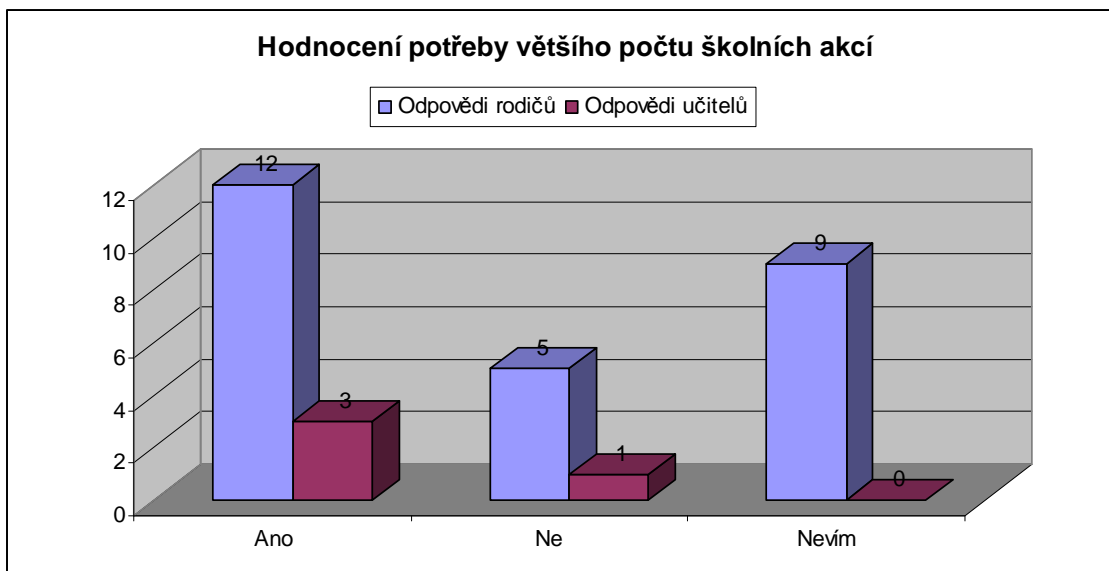
Otázka č.18 *Uvítal(a) byste více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky školy?*

Tabulka č.25: Hodnocení potřeby většího počtu školních akcí

18. Potřeba více akcí školy	Odpovědi rodičů	%	Odpovědi učitelů	%
Ano	12	46,15%	3	75,00%
Ne	5	19,23%	1	25,00%
Nevím	9	34,62%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.25: Hodnocení potřeby většího počtu školních akcí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Kladnou odpověď uvedlo hned 15 respondentů, 12 z řad rodičů a 3 pedagogičtí pracovníci. Až 9 rodičů bohužel uvedlo, že neví, zda by většího množství akcí využili. Z vyhodnocených odpovědí lze konstatovat, že by rodiče i učitelé uvítali více akcí školy pořádaných jako společné setkání rodičů, žáků a učitelů.

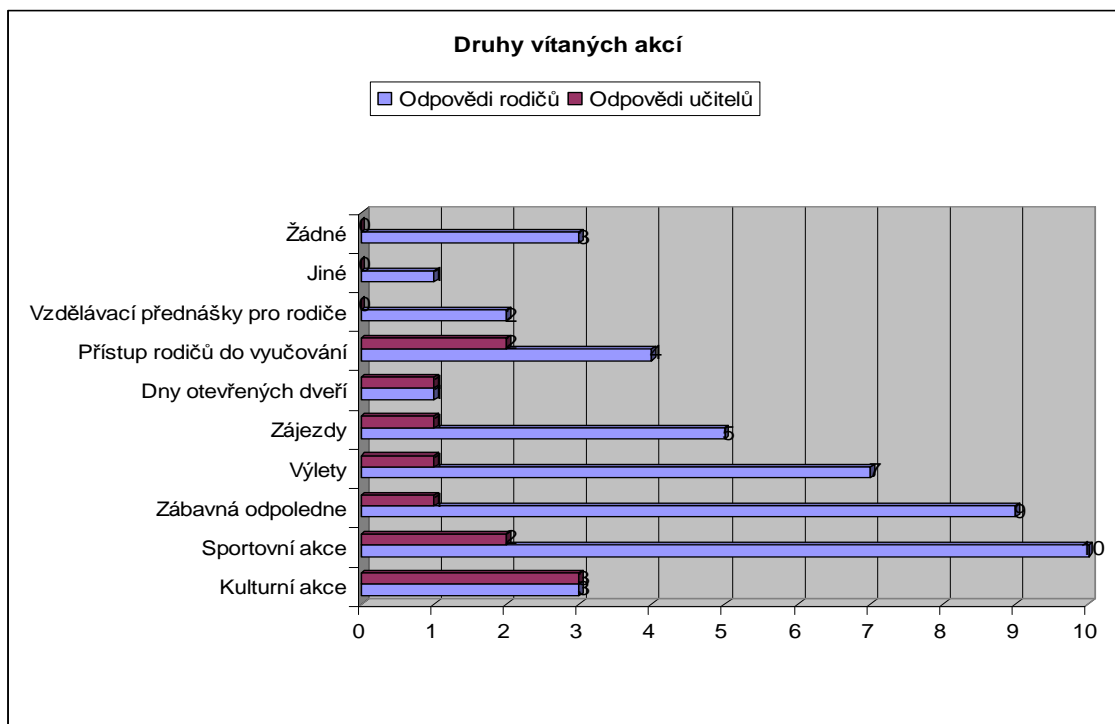
Otázka č.19 *Které z uvedených akcí pro žáky a jejich rodiče byste ve Vaší škole uvítal(a)?*

Tabulka č.26: Druhy vítaných akcí

19. Vítané akce	Odpovědi rodičů	% z 26 respondentů	Odpovědi učitelů	% ze 4 respondentů
Kulturní akce	3	11,54%	3	75,00%
Sportovní akce	10	38,46%	2	50,00%
Zábavná odpoledne	9	34,62%	1	25,00%
Výlety	7	26,92%	1	25,00%
Zájezdy	5	19,23%	1	25,00%
Dny otevřených dveří	1	3,85%	1	25,00%
Přístup rodičů do vyučování	4	15,38%	2	50,00%
Vzdělávací přednášky pro rodiče	2	7,69%	0	0,00%
Jiné	1	3,85%	0	0,00%
Žádné	3	11,54%	0	0,00%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.26: Druhy vítaných akcí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Cílem otázky č.19 bylo zjistit, jaké možné formy akcí by škola mohla v budoucnu zavést a které by ze strany rodičů a pedagogů byly vítány. Jedná se vždy o akce za účasti rodin žáků. Tyto akce především podporují dobrý vztah rodičů i dětí ke škole a pozitivní vztahy nejen mezi rodiči a učiteli, ale i mezi rodiči a dítětem samotným. Účelem může být i vzájemné poznávání rodiče a pedagoga a v neposlední řadě rodič může sledovat chování svého dítěte mezi spolužáky.

Z analýzy otázky je patrné, že rodiče žáků by se nejraději zúčastnili sportovních akcí školy (10x). Dále by preferovali zábavná odpoledne (například hry, soutěže, táborák, zpívání apod.) (9x), společné výlety (7x) a několik rodičů by dokonce uvítalo i hromadné zájezdy (5x), ať již školy v přírodě či zájezdy do ciziny. Překvapením je, že až 4 rodiče uvedli, že by využili možnosti přístupu do vyučovací hodiny, což by mohlo být s vhodným přístupem a kvalitní organizací žádoucí jak pro rodiče tak i pro dítě samotné. Kulturní akce, kam spadají školní akademie, besídky, školní ples a podobně, by volili pouze 3 rodiče. Mezi možnými variantami odpovědí se nacházela i možnost vzdělávacích přednášek pro rodiče, které by jim mohli osvětlit určitá témata výchovy a vzdělávání dítěte. Této možnosti by ale využili jen 2 rodiče z 26 dotazovaných. Jedna z respondentek v rámci možnosti „jiné“ navrhovala „širší nabídku různých zájmových kroužků pro děti“. Z odpovědi ale není patrné, zda se jedná o akci za účasti rodičů či nikoli. 3 rodiče by si z vypsanych možností nevybrali žádnou. Je naopak pozitivní, že někteří z 9 rodičů, jež v předchozí otázce uvedli, že neví, zda by uvítali více akcí školy, zde i tak alespoň jednu školní aktivitu zvolili.

Pedagogové by preferovali kulturní akce, sportovní akce a ani přístup rodičů do třídy během vyučování by jim nevadil. Ostatní možnosti zvolil jen 1 či žádný vyučující. Podrobné znázornění odpovědí otázky č.19 vystihuje graf č.26.

Závěrečné doplňující otázky

V závěru dotazníku byly vřazeny dvě doplňující otázky, položka č.20 a 21, na které odpovědělo jen minimum respondentů.

Položka č. 20 Uved'te, prosím, svůj návrh na zlepšení spolupráce se školou. / Uved'te, prosím, svůj návrh na zlepšení spolupráce s rodiči žáků.

Z odpovědí pedagogů jsou patrné snahy o vylepšení spolupráce mezi školou a rodiči žáků. Mezi vypsanyými návrhy se objevily tyto: „zlepšení stránek školy na internetu a lepší informovanost rodičů na www stránkách“, „více komunikace, ať již po telefonu nebo osobně“ a „možnost návštěvy školy v průběhu vyučování“.

Rodiče žáků uvedli: „větší informovanost o možnostech školy v oblasti marketingu a prosazení školy na veřejnosti“ a „co se týká spolupráce se školou, jsem naprosto spokojená“.

Otázka č. 21 *Je něco, co Vám v dotazníku chybělo nebo něco, co byste rád(a) doplnil(a)?*

Na poslední položku dotazníku odpověděli jen 3 respondenti, pouze z řad rodičů. Je třeba konstatovat, že se tyto odpovědi netýkají přímo tématu výzkumu. Ale jako zpětná vazba ze strany rodičů jsou i tyto informace užitečné. Uvádějí následné: „ráda bych doplnila, že z mé zkušenosti je tato škola naprosto skvělá“, „řešení školního stravování a kvalita jídla ve školní jídelně“ a „ráda bych větší různorodost kroužků po škole (angličtina, kreslení, sport)“.

6.6 Interpretace a diskuze výsledků výzkumu

Výsledky výzkumného šetření měly především analyzovat stav spolupráce rodičů dětí mladšího školního věku, navštěvujících základní školu praktickou, a pedagogů těchto žáků. Ke splnění základního cíle je třeba se nejprve zaměřit na zhodnocení jednotlivých dílčích cílů a následně stanovených hypotéz.

Zhodnocení dílčích cílů

Na základě vlastního šetření a analýzy jednotlivých otázek bylo zhotoveno následující shrnutí zhodnocení dílčích cílů výzkumu:

Cíl č.1: Zjistit konkrétní možnosti zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu realizované v Základní škole logopedické a Základní škole praktické, Libčická.

Nejvyužívanější formou předávání informací rodičům o vzdělávání žáků jsou třídní schůzky realizované formou individuálních rozhovorů rodiče a třídního učitele. Třídní schůzky se konají pravidelně 3x během školního roku. Škola také realizuje několik pravidelných i nepravidelných akcí k zapojení rodičů.

Podkladem pro vyhodnocení cíle byly výroční zprávy poskytnuté školou.

Cíl č.2: Zjistit názory pedagogů a rodičů na problematiku vzájemné spolupráce.

Všichni respondenti (rodiče i pedagogové) si plně uvědomují fakt, že kvalitní vztah mezi rodinou a školou je pro vývoj dítěte žádoucí. Zároveň se ve většině (69% rodičů a 75% pedagogů) shodují, že iniciativa by měla vycházet z obou stran.

Odpovědnost za vhodný rozvoj dítěte by na sebe měla tedy vzít jak škola, tak rodina. Toto tvrzení je podloženo výslednými grafy č.8 a 9.

Cíl č.3: Zjistit míru spokojenosti pedagogů a rodičů s aktuálním stavem jejich vzájemné spolupráce.

Míra spokojenosti se spoluprací mezi rodiči a pedagogy na 1. stupni Základní školy praktické, Libčická, je velmi kladná. O tomto závěru vypovídají grafy č.10 a 11, ze kterých je patrné, že až 92% rodičů a 75% pedagogů uvedlo spokojenost jak v celkovém vztahu rodiny a školy, tak ve vzájemné komunikaci.

Nejčastěji řešenými tématy jsou výsledky dítěte ve výuce (jeho pokroky, chování a zájmy) a akce pořádané školou pro žáky a jejich rodiče. Naopak nejméně informací získávají rodiče z oblasti chodu a managementu školy, což znázorňuje graf č.12. Obě strany shodně uvádějí, že, v případě potřeby dalších informací ze strany rodičů, by měl být dotaz nejčastěji směřován k třídnímu učiteli (téměř 58% rodičů a 50% pedagogů).

Negativní zkušenost v oblasti vztahu rodiny a školy mají jen 2 rodiče (necelých 8% dotázaných), ale až 3 pedagogičtí pracovníci (75%).

Cíl č.4: Zjistit četnost a preferované formy zapojení rodičů do vzdělávání dítěte a to jak z pohledu rodičů, tak i pedagogů.

Většina dotazovaných si je vědoma potřeby častého zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na školní výuku, která je nezbytná především u dětí mladšího školního věku. Celých 61,54% rodičů uvedlo, že se se svým dítětem učí každý den a 30,77% zvolilo možnost „Alespoň 3x – 4x týdně“. Nejméně 1x za týden se s dítětem učí jen 2 z dotázaných rodičů (7,69%). Obdobný názor na domácí přípravu zastávají i pedagogové. Většina pedagogů (75%) uvedla, že úlohy k domácímu procvičování zadává alespoň 3x – 4x za týden a 1 paní učitelka dokonce každý den. Z grafu č. 16 je patrné, že rodiče jsou s množstvím zadávaných domácích úloh ve většině případů spokojeni.

Obě strany shodně uvedly, že preferovanou formou vzájemné komunikace jsou individuální konzultace. Rodiče by dále zvolili formu informování se skrze zápisů v žákovské knize (nebo deníku žáka), emailem či telefonicky. Pedagogové kromě individuálních konzultací upřednostňují emailovou a telefonickou komunikaci. Preference dalších způsobů znázorňují grafy č.18 a 19. Počet třídních schůzek, které

škola pořádá formou individuálních konzultací, je dle rodičů i pedagogů přiměřený (viz. graf č.20).

Cíl č.5: Zjistit náměty na další zapojení rodičů do aktivit školy.

S pravidelně pořádanými akcemi školy jsou rodiče i pedagogičtí pracovníci v podstatě spokojeni, jak ukazují grafy č.21, 22, 23 a 24. Ovšem velká část rodičů se akcí převážně z časových důvodů nemohla zúčastnit. Větší část dotazovaných (46,15% rodičů a 75% pedagogů) by uvítalo, kdyby se škola pokusila zrealizovat více obdobných akcí pro rodiče a žáky školy. Konkrétně by se, dle rodičů, mělo jednat o sportovní akce, zábavná odpoledne, výlety či vícedenní zájezdy. Pedagogové by upřednostňovali nejvíce kulturní akce, sportovní programy a přístup rodičů do výuky. Detailní rozložení je patrné z grafu č.26.

Zhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Pedagogové si nutnost vzájemné spolupráce uvědomují více než rodiče žáků.

Vyhodnocení hypotézy H1 vychází konkrétně z otázky č.5. Na základě zhodnocení této otázky, nelze danou hypotézu vyvrátit. Celých 100% dotázaných pedagogů považuje dobré vztahy s rodiči žáků za zcela důležité a žádoucí. Stejný názor má 81% rodičů s tím, že zbytek rodičů volí mírnější variantu souhlasu (19%). Vzhledem k rozložení výzkumného vzorku (nízký počet pedagogů oproti množství dotazovaných rodičů), nelze brát dané zjištění jako platné.

Hypotéza H2: Rodiče s nižším vzděláním mají menší zájem zapojovat se do dění školy než rodiče s vyšším vzděláním.

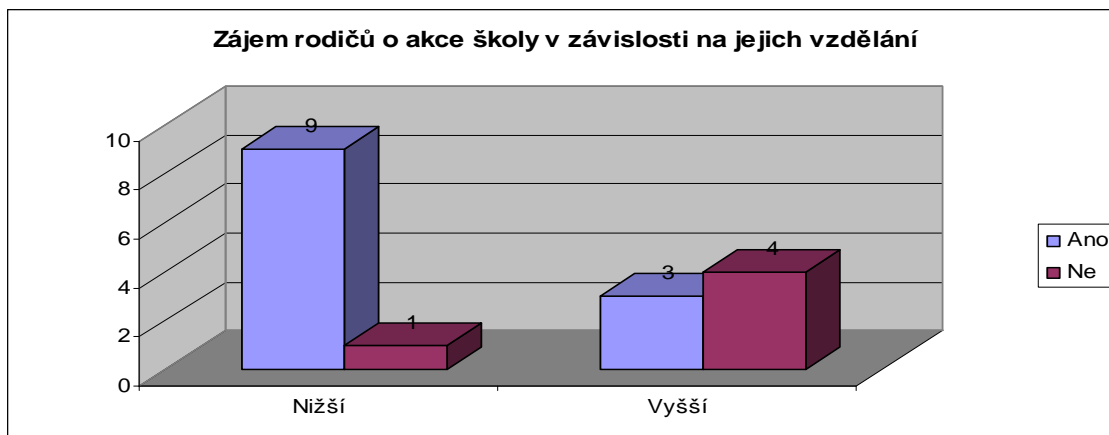
Tato hypotéza souvisí s otázkami č.2 pro rodiče (*Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*) a č.18 (*Uvítal(a) byste více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky školy?*). Pro účely zhodnocení této hypotézy bylo využito pouze 17ti dotazníků, protože 9 z dotazovaných na otázku č.18 neodpovědělo. Jako pomůcka bylo nejvyšší dokončené vzdělání rodičů rozděleno na 2 kategorie. Výsledné zhodnocení ukazuje graf č.27. Graf názorně napovídá, že až 90% rodičů s nižším vzděláním (základním a vyučením bez maturity) by uvítalo více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky. Oproti tomu by si více akcí přálo jen 42,86% rodičů s vyšším vzděláním (maturitou či vysokou školou). Na základě tohoto zjištění lze uvést, že se daná hypotéza nepotvrdila.

Tabulka č.27. Zájem rodičů o akce školy v závislosti na jejich vzdělání

Vzdělání rodičů	Ano	Ne	Celkem	% (zastoupení možnosti ano)
Nižší (základní a vyučení)	9	1	10	90,00%
Vyšší (maturitní a vš)	3	4	7	42,86%

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Graf č.27. Zájem rodičů o akce školy v závislosti na jejich vzdělání



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Hypotéza H3: Většina respondentů by uvítala více akcí školy.

Zde je ke zhodnocení hypotézy třeba využít otázky č.18 (*Uvítal(a) byste více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky školy?*). Z grafu č.25 vyplývá, že danou hypotézu nelze vyvrátit. Celkem 15 respondentů (12 rodičů a 3 pedagogičtí pracovníci), tedy celých 50% všech dotazovaných, uvedlo, že by více akcí školy uvítalo. Oproti tomu jen 6 respondentů (20%) si myslí, že akcí je dostatek a není třeba jich realizovat více. Až 9 dotazovaných (30%), jen z řad rodičů, se k otázce nevyjádřilo.

Hypotéza H4: Hlavní bariérou ve spolupráci rodiny a školy je časové zaneprázdnění rodičů.

Na základě zhodnocení otázky č.17 nelze ani tuto hypotézu vyvrátit. Grafy č.21, 22, 23 a 24 vypovídají o tom, že recitační soutěže se nezúčastnilo až 65,38% rodičů, 26,92% z nich se nezúčastnilo vánočního bazaru, 57,69% nedorazilo na vánoční besídku a 42,31% nebyli součástí akce velikonoční bazar. Neúčast na akcích školy je tedy značná.

Nejčastěji rodiče uváděli časové a pracovní důvody. Mezi dalšími se objevila nevědomost či nedostatečná informovanost o akci či účast druhého rodiče.

Hypotéza H5: Většina rodičů a pedagogů je se vzájemnou spoluprací spokojena.

K vyhodnocení poslední hypotézy slouží především otázky č.7 a 8., kde 92% rodičů a 75% pedagogů uvedlo celkovou spokojenost. Čímž lze tuto hypotézu potvrdit. Konkrétně je pak velice kladným výsledkem 92% spokojenost na straně rodičů.

6.7 Navrhovaná opatření a doporučení pro pedagogickou praxi

Z interpretace a diskuze výsledků výzkumu vyplývá, že rodiče i pedagogové jsou se současným stavem spolupráce, na 1. stupni Základní školy praktické, Libčická, více či méně spokojeni. S tímto zjištěním se však nelze plně spokojit, je třeba se více zaměřit na neustálé snahy danou spoluprací vylepšovat a rozvíjet správným směrem.

Je nezbytné si uvědomit, že práce speciálních pedagogů není zaměřena pouze na děti, ale také na jejich rodiče. Existuje mnoho forem a způsobů, jak rodiče zapojit do komunikace s takovou institucí, jako je škola. V následujících řádcích je uvedeno několik nápadů a doporučení s ohledem na zjištěná data ve výzkumném šetření. Je ale třeba nezapomínat, že hlavním cílem pedagogů je dítě samo. Práce s rodičem je nezbytná, ale neměla by převyšovat péči o žáka.

Doporučená opatření pro vylepšení spolupráce rodiny a školy na Základní škole logopedické a Základní škole praktické, Libčická, jsou rozdělena na dvě vzájemně propojené oblasti - oblast komunikace školy a rodiny a na konkrétní akce školy k zapojení rodin žáků.

Zlepšení vzájemné komunikace

Úspěšnou spoluprací v první řadě podněcuje vzájemná komunikace. S velkou částí rodičů v Základní škole praktické, Libčická, je spolupráce na dobré úrovni. Je ale obecně známo, že mezi rodiči se vždy najdou tací, co se komunikace se školou zdráhají a nevyhledávají ji. Úkolem pedagogů je podpora právě těchto rodičů. Je zde dostatečný prostor vyjít rodičům vstříc v jejich požadavcích a vtáhnout je do výchovně vzdělávacího procesu. K tomu pomáhají nejrůznější akce školy, jejichž cílem je zapojení rodičů do výchovné činnosti. Snahy pedagogů by se měly upínat především k těm rodičům, kteří na dané akce nedocházejí a nezapojují se do dění školy. Je třeba snažit se je přesvědčit o tom, že je jejich aktivita důležitá a seznámit je s výhodami a pozitivy, které přinese jim i jejich dětem. Přesvědčování by ale mělo být vždy

na nenásilné a nenucené bázi. Hlavním cílem pedagogů by vždy mělo být získání si rodiče na svou stranu.

Co se týče konkrétních způsobů komunikace, jednotliví pedagogové i rodiče jsou různí a preferují rozdílné formy dorozumívání se. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejvyhledávanějšími způsoby jsou individuální konzultace, zápisy v žákovské knize či telefonická a emailová komunikace. Obsah komunikace se většinou týká výsledků dítěte ve výuce. Na základě výzkumu je vhodné doporučit zvýšení informovanosti rodičů v dalších oblastech, týkajících se školních akcí a chodu a managementu školy. Možným řešením, i s ohledem na časové možnosti rodičů, je vylepšit internetové stránky školy, kde by bylo možné vyhledat všechny potřebné informace (například i seznam kroužků pro děti, pozvánky na školní akce, atp.). Stránky by také měly umožňovat rodičům sledovat pokroky či nedostatky dítěte nebo například zadání domácích úloh skrze interní informační systém. V neposlední řadě by přes internetové stránky měli mít rodiče možnost vyjádřit své nápady a postřehy. Pro rodiče, kteří internet příliš nevyužívají, by škola mohla zhotovit u vchodu schránku, kam by rodiče své nápady vložili. Kromě internetových stránek škola může zavést vzdělávací přednášky pro rodiče žáků (např. z oblasti psychologie dítěte, řešení problémů ve výchově, speciálně pedagogická témata, informace o nejrůznějších institucích, kam se mohou rodiče obracet o pomoc apod.). Vzdělávání a informování rodičů v těchto oblastech by jim napomohlo k pochopení postavení dítěte s handicapem ve společnosti, poznání jeho specifických potřeb a vyřešení případných problémů a nedostatků ve výchově.

Další doporučení lze spatřovat v tom, že rodiče, či další členové rodiny, by měli mít možnost kdykoli navštívit školu a zúčastnit se výučování. Děti jsou tvárné a na další osoby ve třídě si velmi rychle zvyknou. Rodič ve třídě by měl nejprve zastávat jen roli pozorovatele, ale po čase může působit jako asistent a žákům při práci radit a pomáhat. Zákonný zástupce dítěte se tak naučí metody výuky, které může využít při domácí přípravě žáka, uvidí jak dítě pracuje pod vedením učitele a v kolektivu spolužáků. Zapojením rodičů do výuky lze dosáhnout shody ve výchovném působení a tím zajistit jednotný přístup k dítěti, který je u dětí s mentálním postižením nezbytný.

Pozitivní vliv také mívá pokud škola rodičům, ve spolupráci s dětmi, svěřá například školní výzdobu (v období vánoc, velikonoce, péče o školní nástěnky apod.) či úklid a péči o školní areál. Bariérou tohoto nápadu jsou ale opět časové možnosti rodičů.

V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že je důležitá nejen komunikace školy směrem k rodičům, ale také rodičů směrem ke škole. Rodič by měl pedagoga informovat o zázemí dítěte, jeho zájmech a o případných problémech v rodině, které by mohly ovlivnit školní úspěšnost žáka.

Akce školy k dalšímu zapojení rodin žáků

Z výzkumného šetření vyplývá, že dotazovaní by realizování některých nových akcí školy pro žáky a jejich rodiče nezavrhovali. Určitou překážku lze ale spatřovat v časových možnostech rodičů. Velká část z nich je časově velmi zatížena prací a nezbyvá jim dostatek času na docházení na akce školy.

Některé doporučené činnosti školy směrem k rodinám žáků, za účelem vylepšení vzájemné komunikace, byly již nastíněny výše. Na základě zjištěných dat, ať již analýzou výročních zpráv či dotazníkovým šetřením, lze vybrat několik dalších možných akcí školy. S akcemi, které škola pravidelně pořádá jsou rodiče v celku spokojeni, proto by bylo žádoucí tyto akce realizovat i nadále. Jedná se o:

- kulturní akce (např. recitační soutěž za účasti rodičů žáků, vystoupení hudebního kroužku k ukončení školního roku apod.),
- vánoční a velikonoční bazar,
- besídky ve třídách s programem a možností účasti rodičů (např. vánoční besídky, besídky na oslavu státních svátků či jiných významných dnů v roce, jako byla besídka ke Dni matek),
- tvořivé dílny pro žáky školy a jejich rodiče.

Aby se akce příliš neopakovaly, byla by zde možná určitá inovace těchto aktivit školy (například změnou tematiky apod.).

Z odpovědí respondentů v dotaznících vyllynuly i další akce, které by škola mohla zkusit zavést a vyzkoušet zájem rodičů:

- další kulturní akce (např. školní akademie, plesy s nejrůznějším programem apod.),
- sportovní akce za účasti rodin žáků (kolektivní sporty, turnaje smíšených týmů z řad rodičů, žáků i učitelů),
- zábavná odpoledne pro rodiny žáků (hry, soutěže, táborák, zpívání apod.),
- výlety za účasti rodin žáků (zábavné, poznávací apod.),
- zájezdy za účasti rodin žáků (např. školy v přírodě, zájezdů do ciziny apod.).

Uvedené akce je třeba realizovat mimo jiné i pro celkové odlehčení a zlepšení komunikace mezi rodiči a učiteli.

Zmíněné nápady je možné realizovat pouze za podpory pedagogických pracovníků a vedení zkoumané školy. Významnou roli ovšem hraje osobnost rodičů, žáků i pedagogů a jejich přístup k problematice. Je tedy nutné rodiče v první řadě k zapojení do školních aktivit motivovat a vysvětlit jim podstatu nezbytné spolupráce. Pokud si pedagog rodiče získá a dosáhne tak na požadovanou úroveň komunikace, neměl by ale v žádném případě polevovat.

Možným řešením by tak bylo, jak rodičům, tak pedagogickým pracovníkům, předložit výsledky provedeného výzkumu a zmíněná doporučení. Následně by obě strany měli o zjištěných datech diskutovat a dojít ke společnému řešení, protože v partnerství mezi školou a rodinou je rozhodující, si jasně vymezit hranice tohoto vztahu a dodržovat je. Již zapojení rodičů do rozhodování o daných změnách by mělo jistě pozitivní vliv na jejich přijmutí. Teprve poté bude možné dojít ke společnému cíli. Práce to bude určitě zdlouhavá a náročná, ale dosažení výsledků za takovou snahu rozhodně stojí.

ZÁVĚR

Záměrem této práce bylo zjistit, jak v reálném životě probíhá spolupráce dvou nejdůležitějších institucí v životě dítěte. Teoretických poznatků o této problematice je nepřeberné množství. Je ale třeba se zaměřit i na praktické využití těchto zásad v běžném životě. Protože děti s mentálním postižením vyžadují více pozornosti a podpory ve vývoji, práce je zaměřena právě na ně. Konkrétně jsem zpracovala problematiku dětí mladšího školního věku s lehkým mentálním postižením.

Teoretická část diplomové práce představuje souhrn nejdůležitějších informací, které jsou neodmyslitelně spojeny s problematikou spolupráce pedagogických pracovníků s rodiči dětí navštěvujících základní školu praktickou. Z teoretického pohledu je spolupráce rodiny a školy tématem aktuálním a v každém případě velice diskutovaným, zároveň ale svou hloubkou a rozsahem i přesahujícím rámec diplomové práce. Z toho důvodu jsem se snažila o maximální možné shrnutí a zároveň vymezení důležitých pojmů potřebných k adekvátnímu zpracování části praktické.

Základním cílem empirické části práce bylo zhodnocení spolupráce rodičů a pedagogů na 1. stupni základní školy praktické ve vybrané pražské škole, Základní škole logopedické a Základní škole praktické, Praha 8, Libčická. K dosažení cíle bylo využito kvantitativního šetření formou dotazníku, doplněné analýzou dokumentů poskytnutých školou. Vyhodnocení bylo založeno na 30 kompletně vyplněných dotaznících, z toho 26 od rodičů žáků a 4 od pedagogických pracovníků.

Snahou bylo zmapovat, jaké možnosti škola využívá a jakým způsobem k nim rodiče žáků přistupují. Výsledky výzkumu mohou být určitou zpětnou vazbou pro pedagogy a vedení školy. Získaná data povedou následně k navržení případných opatření a nápadů na vylepšení spolupráce mezi rodiči a školou a na zavedení nových akcí školy k zapojení rodičů do výchovy a vzdělávání jejich dítěte. Mezi navrhované akce školy patří například zapojení rodičů přímo do vyučovací hodiny, sportovní aktivity, zábavná odpoledne, kulturní programy či společné výlety rodin žáků. V oblasti informování jsem navrhla především vylepšení internetových stránek školy či vzdělávací přednášky pro rodiče žáků. V neposlední řadě jsem zdůraznila potřebu motivování rodičů i pedagogů k potřebné spolupráci.

Výzkum přinesl i další zajímavá data a to jak z pohledu potvrzení či vyvrácení daných hypotéz, tak i například v částech, kde v odpovědích docházelo k názorovým shodám i neshodám obou stran. Za velké pozitivum ovšem považuji velice kladný přístup respondentů k dané problematice, jejich snahu o větší zapojení do výchovy

a vzdělávání dětí / žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které i navzdory tempu dnešní doby je výrazně jiné než-li tomu bylo u generace mých rodičů a prarodičů.

Zpracování diplomové práce na toto téma je pro mne velice přínosné. Mezilidské vztahy jsou kapitolou pro 5leté studium samy o sobě, nicméně i tak každá nová informace nalezena během posledních měsíců bude přínosem do dalších desítek let, nejen pro mne, ale i pro mé případné potomky, žáky a studenty, kterým do budoucna hodlám věnovat své úsilí a vést tak jejich vývoj pozitivním směrem.

Celkový cíl práce, týkající se zmapování aktuální situace ve vztazích mezi rodiči a konkrétní školou, byl dle mého názoru splněn. U dílčích cílů by bylo vhodné použít hlubší metody zpracování založené na dlouhodobějším zkoumání (např. sledování konkrétní třídy během celého studia na 1.stupni), aby výsledky výzkumu byly relevantnější a dalo se zhodnotit, jak se přístup rodičů mění v čase.

Je třeba podotknout, že zjištěné výsledky výzkumného šetření nelze zobecňovat. Výzkum byl na velmi malém vzorku respondentů, protože se týkal jen rodičů a pedagogů určité části jedné konkrétní školy. Ačkoli nelze dosažené výsledky generalizovat na celou populaci, je z nich patrné, že situace není nijak zlá, ale není ani zdaleka ideální. Na posílení vzájemného vztahu institucí rodiny a školy je nutné neustále pracovat a vylepšovat ho natolik, aby bylo dosaženo co nejlepšího výsledku, tedy spokojená lidská bytost s dostatkem pochopení a podpory ze strany svých vychovatelů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Česká literatura

- BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením podpora jeho vývoje*. 1. vyd., Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BENDOVIÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd., Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd., Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd., Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd., Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vyd., Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- LANGER, S. *Mentální retardace*. 2. vyd., Hradec Králové : Nakladatelství Kotva, 1995. ISBN 80-900254-6-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd., Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd., Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd., Jinočany : H & H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd., Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 6. aktualit. a rozš. vyd., Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, M. *Rodiče a škola*. In Průcha, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd., Praha: Portál, 2009. 319-323 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 105-116.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S., J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 3. vyd., Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

- ŠEĎOVÁ, K. *Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy*. *Studia Paedagogica*, 2009, roč. 14, č.1, s. 27-51.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd., Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠTECH, S. *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. *Československá psychologie*, 1997, roč. 41, č. 6, s. 487-502.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 4. vyd., Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-889-0.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie – kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. 1. vyd., Olomouc : Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd., Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 2. vyd., Praha : PARTA, 2004. ISBN 80-7320-063-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. 1. vyd., Praha : Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

Zahraniční literatura

- HODAPP, R., M., BURACK, J., A., ZIGLER, E. *Issues in the developmental approach to mental retardation*. 1. st ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. ISBN 0-521-46757-8.
- LYNCH, E., W. *Children with Mental Retardation: A Guide for Teachers, Parents, and Others Who Work with Mentally Retarded Preschoolers*. 1. st ed. Washington D.C. : U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1978. OHDS no. 78-31110.

Internetové zdroje

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. 2005. [cit. 30-1-2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399. [online]. [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.zslogopedicka.cz/>.

Ostatní zdroje

- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2008/2009*. Praha, 2009. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.
- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2009/2010*. Praha, 2010. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.
- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2010/2011*. Praha, 2011. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.
- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2011/2012*. Praha, 2012. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.
- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2012/2013*. Praha, 2013. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.
- FLEISCHMANN, M. *Výroční zpráva školy za školní rok 2013/2014*. Praha, 2014. Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka č.1: návratnost dotazníků od rodičů	63
Tabulka č.2: Účast rodičů na třídních schůzkách	65
Tabulka č.3: Počet respondentů z jednotlivých tříd	67
Tabulka č.4: Vzdělání rodičů	68
Tabulka č.5: Pohlaví respondentů	69
Tabulka č.6: Věkové rozložení rodičů	70
Tabulka č.7: Věkové rozložení pedagogů	71
Tabulka č.8: Vnímání vztahu rodiny a školy	72
Tabulka č.9: Hlavní iniciátor spolupráce	73
Tabulka č.10: Zhodnocení vztahu rodina a škola	74
Tabulka č.11: Spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou	75
Tabulka č.12: Míra informovanosti o hlavních oblastech výchovy a vzdělávání dětí	76
Tabulka č.13: Preferovaný způsob získávání dalších informací o škole	78
Tabulka č.14: Problém v komunikaci s učitelem/rodičem	79
Tabulka č.15: Frekvence zapojení rodičů do školní přípravy dítěte	80
Tabulka č.16: Spokojenost rodičů s množstvím domácích úkolů	81
Tabulka č.17: Množství zadaných domácích úkolů	81
Tabulka č.18: Preferované formy komunikace mezi rodiči a školou	82
Tabulka č.19: Nejvíce preferované formy komunikace	84
Tabulka č.20: Spokojenost s množstvím třídních schůzek	85
Tabulka č.21: Zhodnocení akce „Recitační soutěž za účasti rodičů“	86
Tabulka č.22: Zhodnocení akce „Školní Vánoční bazar“	87
Tabulka č.23: Zhodnocení akce „Vánoční besídka ve třídách“	87
Tabulka č.24: Zhodnocení akce „Školní velikonoční bazar“	88
Tabulka č.25: Hodnocení potřeby většího počtu školních akcí	89
Tabulka č.26: Druhy vítaných akcí	90
Tabulka č.27: Zájem rodičů o akce školy v závislosti na jejich vzdělání	95

Seznam grafů

Graf č.1: Návratnost dotazníků od rodičů	64
Graf č.2: Účast rodičů na třídních schůzkách	65
Graf č.3: Počet respondentů z jednotlivých tříd	68
Graf č.4: Vzdělání rodičů	69
Graf č.5: Pohlaví respondentů	69
Graf č.6: Věkové rozložení rodičů	70
Graf č.7: Věkové rozložení pedagogů	71
Graf č.8: Vnímání vztahu rodiny a školy	72
Graf č.9: Hlavní iniciátor spolupráce	73
Graf č.10: Zhodnocení vztahu rodina a škola	74
Graf č.11: Spokojenost s komunikací mezi rodinou a školou	75
Graf č.12: Míra informovanosti o hlavních oblastech výchovy a vzdělávání dětí	77
Graf č.13: Preferovaný způsob získávání dalších informací o škole	78
Graf č.14: Problém v komunikaci s učitelem/rodičem	79
Graf č.15: Frekvence zapojení rodičů do školní přípravy dítěte	80
Graf č.16: Spokojenost rodičů s množstvím domácích úkolů	81
Graf č.17: Množství zadaných domácích úkolů	82
Graf č.18: Preferované formy komunikace mezi rodiči a školou	83
Graf č.19: Nejvíce preferované formy komunikace	84
Graf č.20: Spokojenost s množstvím třídních schůzek	85
Graf č.21: Zhodnocení akce „Recitační soutěž za účasti rodičů“	86
Graf č.22: Zhodnocení akce „Školní Vánoční bazar“	87
Graf č.23: Zhodnocení akce „Vánoční besídka ve třídách“	88
Graf č.24: Zhodnocení akce „Školní velikonoční bazar“	88
Graf č.25: Hodnocení potřeby většího počtu školních akcí	89
Graf č.26: Druhy vítaných akcí	90
Graf č.27: Zájem rodičů o akce školy v závislosti na jejich vzdělání	95

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro rodiče	I
Příloha B – Dotazník pro pedagogy	V

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro rodiče

Průzkum spolupráce rodiny a školy při vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ praktické

Vážení rodiče,

tímto Vás prosím o vyplnění anonymního dotazníku, který bude sloužit pouze jako podklad diplomové práce. Dotazník je určen rodičům alespoň jednoho dítěte navštěvujícího 1. stupeň ZŠ praktické konkrétně na škole Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399. Jedná se o průzkum zaměřený na spolupráci rodiny a školy při vzdělávání žáků.

Vaše odpovědi budou zcela anonymní a data budou vyhodnocena souhrnně s odpověďmi dalších rodičů. Vyplnění dotazníku Vám zabere 3-5 minut.

Velice děkuji za Vaši pomoc a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Veronika Pešoutová, studentka Speciální pedagogiky, Univerzity J.A.Komenského.

Vámi zvolené odpovědi označte křížkem („X“), u některých otázek můžete označit i více odpovědí (u dané otázky je tato informace poznamenána). V případě vypisovacích otázek, jde jen o Váš názor.

1. Do které třídy dochází Vaše dítě:
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - základní
 - vyučení bez maturity
 - maturita
 - vysokoškolské
3. Vaše pohlaví?
 - žena
 - muž
4. Jaký je Váš věk?
5. Považujete dobrý vztah rodiny a školy za důležitý a žádoucí pro vhodný rozvoj dítěte? (označte pouze jednu odpověď)
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Určitě ne
 - Nevím
6. Kdo by měl být dle Vás hlavním iniciátorem ve spolupráci mezi rodinou a školou? (označte pouze jednu odpověď)
 - Rozhodně rodina
 - Spíše rodina
 - Obě instituce (rodina i škola)
 - Spíše škola
 - Rozhodně škola
 - Nevím

Následující otázky se týkají Vaší spokojenosti se spoluprací mezi Vámi a školou, kterou navštěvuje Vaše dítě.

7. Jak byste celkově zhodnotil(a) Váš vztah se školou? (označte pouze jednu odpověď)
- Zcela pozitivní
 - Spíše pozitivní
 - Neutrální
 - Spíše negativní
 - Zcela negativní
 - Nedokážu posoudit

Zde prosím zdůvodněte svou odpověď:

.....
.....

8. Jak jste celkově spokojen(a) s komunikací školy směrem k Vám, jako rodiči? (označte pouze jednu odpověď)
- Naprosto spokojen(a)
 - Spíše spokojen(a)
 - Ani spokojen(a), ani nespokojen(a)
 - Spíše nespokojen(a)
 - Naprosto nespokojen(a)
 - Nedokážu posoudit

Zde prosím zdůvodněte svou odpověď:

.....
.....

9. Myslíte si, že jste dostatečně informován(a) o následujících oblastech (označte ty oblasti, kde si myslíte, že je informovanost ze strany školy dostatečná)
- O výsledcích dítěte ve škole (jeho pokrocích, vědomostech, dovednostech, zájmech, chování apod.)
 - O chodu školy, novinkách z oblasti managementu školy
 - O akcích pořádaných školou pro žáky a jejich rodiče
 - Další oblasti (vypište jaké)

10. Pokud byste se o Vaší škole chtěl(a) dovědět více informací, kam byste se obrátil(a) jako první? (zaznačte pouze jednu odpověď)
- zeptal(a) bych se třídní učitelky
 - zeptal(a) bych se ředitele školy
 - zeptal(a) bych se rodičů jiných žáků školy
 - na internetové stránky školy
 - jinde (vypište)

11. Zažil(a) jste v komunikaci s učitelem Vašeho dítěte nějaký problém?
- Ano (uveďte příklad(y))
 - Ne

.....
.....

Následující otázky se týkají Vašeho zapojení ve vzdělávání dítěte.

12. Jak často se učíte se svým dítětem (připravujete na školní výuku)? (označte pouze jednu odpověď)
- Každý den
 - Alespoň 3x – 4x týdně
 - Alespoň 1x – 2x týdně
 - Méně často
13. Jak jste spokojen(a) s množstvím domácích úkolů, které Vaše dítě dostává? (označte pouze jednu odpověď)
- Je jich moc (mělo by jich být méně)
 - Je jich přiměřeně
 - Je jich málo (mělo by jich být více)
14. Které z následujících forem předávání informací mezi rodiči a školou (učiteli) Vám vyhovují, upřednostňujete? (můžete zaznačit více odpovědí)
- Hromadné třídní schůzky
 - Individuální konzultace rodiče s učitelem
 - Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka
 - Neformální setkávání s učitelem v době přivádění či vyzvedávání dítěte
 - Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka
 - Telefonická komunikace s učitelem
 - Emailová komunikace s učitelem
 - Jiné (vypište)
15. Která z Vámi výše zvolených forem předávání informací mezi rodiči a školou (učiteli) Vám vyhovují nejvíce? (zaznačte pouze jednu odpověď)
- Hromadné třídní schůzky
 - Individuální konzultace rodiče s učitelem
 - Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka
 - Neformální setkávání s učitelem v době přivádění či vyzvedávání dítěte
 - Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka
 - Telefonická komunikace s učitelem
 - Emailová komunikace s učitelem
 - Jiné (vypište)
16. Třídní schůzky škola pořádá 3x za školní rok. Myslíte si, že je jich: (označte pouze jednu odpověď)
- Málo
 - Akorát
 - Zbytečně moc
17. Vaše škola pravidelně pořádá následující akce. Ohodnoťte prosím ty, kterých jste se jako rodič zúčastnil(a)? Jak byste tedy zhodnotil(a) následující akce pořádané Vaší školou? Vyberte prosím, zda se Vám daná akce velmi líbila, spíše líbila, spíše nelíbila či vůbec nelíbila: (označte u každé akce vždy pouze jednu odpověď)
- recitační soutěž za účasti rodičů
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
 - dané akce jsem se nezúčastnil(a)

- školní vánoční bazar s ukázkami prací žáků pro rodiče a další veřejnost
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
 - dané akce jsem se nezúčastnil(a)
- vánoční besídky ve třídách s programem a s možností účasti rodičů
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
 - dané akce jsem se nezúčastnil(a)
- školní velikonoční bazar s ukázkami prací žáků pro rodiče a další veřejnost
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
 - dané akce jsem se nezúčastnil(a)

Pokud jste se některé z akcí školy nezúčastnil(a), uveďte prosím důvod?

.....

18. Uvítal(a) byste více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky školy?

- ano
- ne
- nevím

19. Které z uvedených akcí pro žáky a jejich rodiče byste ve Vaší škole uvítal(a)? (můžete zaznačit více odpovědí)

- kulturní akce (školní akademie, besídky, školní ples)
- sportovní akce za účasti rodin žáků
- zábavná odpoledne pro rodiny žáků (hry, soutěže, táborák, zpívání apod.)
- výlety za účasti rodin žáků
- zájezdy za účasti rodin žáků (např. školy v přírodě, zájezdů do ciziny apod.)
- dny otevřených dveří
- přístup rodičů do třídy během vyučování
- vzdělávací přednášky pro rodiče žáků
- jiné (vypište jaké)

20. Uveďte, prosím, Váš návrh na zlepšení spolupráce se školou:

.....

21. Je něco co Vám v dotazníku chybělo nebo něco co byste rád(a) doplnil(a)? Pokud ANO vypište prosím.

.....

Příloha B – Dotazník pro pedagogy

Průzkum spolupráce rodiny a školy při vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ praktické

Vážení pedagogové,

tímto Vás prosím o vyplnění anonymního dotazníku, který bude sloužit pouze jako podklad diplomové práce. Dotazník je určen třídním učitelům 1. stupně ZŠ praktické konkrétně na škole Základní škola logopedická a Základní škola praktická, Praha 8, Libčická 399. Jedná se o průzkum zaměřený na spolupráci rodiny a školy při vzdělávání žáků.

Vaše odpovědi budou zcela anonymní a data budou vyhodnocena souhrnně s odpověďmi dalších učitelů. Vyplnění dotazníku Vám zabere 3-5 minut.

Velice děkuji za Vaši pomoc a čas věnovaný tomuto dotazníku.

Veronika Pešoutová, studentka Speciální pedagogiky, Univerzity J.A.Komenského.

Vámi zvolené odpovědi označte křížkem („X“), u některých otázek můžete označit i více odpovědí (u dané otázky je tato informace poznamenána). V případě vypisovacích otázek, jde jen o Váš názor.

1. Jaká je délka Vaší praxe (přibližně v letech)
2. Učíte na 1. stupni jako třídní učitel(ka)?
 - ano
 - ne
3. Vaše pohlaví?
 - žena
 - muž
4. Jaký je Váš věk?
5. Považujete dobrý vztah rodiny a školy za důležitý a žádoucí pro vhodný rozvoj dítěte? (označte pouze jednu odpověď)
 - Určitě ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Určitě ne
 - Nevím
6. Kdo by měl být dle Vás hlavním iniciátorem ve spolupráci mezi rodinou a školou? (označte pouze jednu odpověď)
 - Rozhodně rodina
 - Spíše rodina
 - Obě instituce (rodina i škola)
 - Spíše škola
 - Rozhodně škola
 - Nevím

Následující otázky se týkají Vaší spokojenosti se spoluprací mezi Vámi a rodinami žáků.

7. Jak byste celkově zhodnotil(a) Váš vztah s rodiči žáků? (označte pouze jednu odpověď)
- Zcela pozitivní
 - Spíše pozitivní
 - Neutrální
 - Spíše negativní
 - Zcela negativní
 - Nedokážu posoudit

Zde prosím odůvodněte svou odpověď:

.....
.....

8. Jak jste celkově spokojen(a) s komunikací rodičů směrem k Vám, jako učiteli jejich dětí? (označte pouze jednu odpověď)
- Naprosto spokojen(a)
 - Spíše spokojen(a)
 - Ani spokojen(a), ani nespokojen(a)
 - Spíše nespokojen(a)
 - Naprosto nespokojen(a)
 - Nedokážu posoudit

Zde prosím odůvodněte svou odpověď:

.....
.....

9. Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně informováni o následujících oblastech (označte ty oblasti, kde si myslíte, že jsou rodiče informováni ze strany školy dostatečně)
- O výsledcích dítěte ve škole (jeho pokrocích, vědomostech, dovednostech, zájmech, chování apod.)
 - O chodu školy, novinkách z oblasti managementu školy
 - O akcích pořádaných školou pro žáky a jejich rodiče
 - Další oblasti (vypište jaké)

10. Pokud by se rodiče o Vaší škole chtěli dovědět více informací, kam by se dle Vás měli obrátit jako první? (zaznačte pouze jednu odpověď)
- zeptat se třídní učitelky
 - zeptat se ředitele školy
 - zeptat se rodičů jiných žáků školy
 - na internetové stránky školy
 - jinde (vypište)

11. Zažil(a) jste v komunikaci s některým z rodičů nějaký problém?
- Ano (uveďte příklad(y))
 - Ne

.....
.....

Následující otázky se týkají zapojení rodičů ve vzdělávání dítěte.

12. Jak často by se dle Vašeho názoru měli rodiče s dětmi doma učit (připravovat na školní výuku)? *(označte pouze jednu odpověď)*
- Každý den
 - Alespoň 3x – 4x týdně
 - Alespoň 1x – 2x týdně
 - Méně často
13. Jak často dětem zadáváte domácí úkoly? *(označte pouze jednu odpověď)*
- Každý den
 - Alespoň 3x – 4x týdně
 - Alespoň 1x – 2x týdně
 - Méně často
14. Které z následujících forem předávání informací mezi rodiči a školou (učiteli) Vám vyhovují, upřednostňujete? *(můžete zaznačit více odpovědí)*
- Hromadné třídní schůzky
 - Individuální konzultace rodiče s učitelem
 - Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka
 - Neformální setkávání s učitelem v době přivádění či vyzvedávání dítěte
 - Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka
 - Telefonická komunikace s učitelem
 - Emailová komunikace s učitelem
 - Jiné (vypište)
15. Která z Vámi výše zvolených forem předávání informací mezi rodiči a školou (učiteli) Vám vyhovují nejvíce? *(zaznačte pouze jednu odpověď)*
- Hromadné třídní schůzky
 - Individuální konzultace rodiče s učitelem
 - Osobní konzultace za přítomnosti učitele, rodiče a žáka
 - Neformální setkávání s učitelem v době přivádění či vyzvedávání dítěte
 - Zápisy do žákovské knihy či vzkazy v deníčku žáka
 - Telefonická komunikace s učitelem
 - Emailová komunikace s učitelem
 - Jiné (vypište)
16. Třídní schůzky škola pořádá 3x za školní rok. Myslíte si, že je jich: *(označte pouze jednu odpověď)*
- Málo
 - Akorát
 - Zbytečně moc
 - Nedokážu posoudit
17. Jak byste zhodnotil(a) následující akce pořádané Vaší školou? Vyberte prosím, zda se Vám daná akce velmi líbila, spíše líbila, spíše nelíbila či vůbec nelíbila:
- recitační soutěž za účasti rodičů
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila

- školní vánoční bazar s ukázkami prací žáků pro rodiče a další veřejnost
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
- vánoční besídky ve třídách s programem a s možností účasti rodičů
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila
- školní velikonoční bazar s ukázkami prací žáků pro rodiče a další veřejnost
 - velmi líbila
 - spíše líbila
 - spíše nelíbila
 - vůbec nelíbila

18. Uvítal(a) byste více akcí školy pořádaných pro rodiče a žáky školy?

- ano
- ne
- nevím

19. Které z uvedených akcí pro žáky a jejich rodiče byste ve Vaší škole uvítal(a)? (můžete zaznačit více odpovědí)

- kulturní akce (školní akademie, besídky, školní ples)
- sportovní akce za účasti rodin žáků
- zábavná odpoledne pro rodiny žáků (hry, soutěže, táborák, zpívání apod.)
- výlety za účasti rodin žáků
- zájezdy za účasti rodin žáků (např. školy v přírodě, zájezdů do ciziny apod.)
- dny otevřených dveří
- přístup rodičů do třídy během vyučování
- vzdělávací přednášky pro rodiče žáků
- jiné (vypište jaké)

20. Uveďte, prosím, Váš návrh na zlepšení spolupráce s rodiči žáků:

.....

.....

21. Je něco co Vám v dotazníku chybělo nebo něco co byste rád(a) doplnil(a)? Pokud ANO vypište prosím.

.....

.....

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Pešoutová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Prezenční

Název práce: Spolupráce rodiny při vzdělávání dětí na 1. stupni Základní školy logopedické a Základní školy praktické, Praha 8, Libčická

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 93

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 6

Vedoucí práce: Mgr. Eva Setnická