



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Problémy ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte se specifickou poruchou učení a chování

Vypracovala: Bc. Kateřina Čechová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této diplomové práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne:

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování rad a cenných připomínek, její trpělivost, vstřícnost, čas a ochotu, kterou mi po celou dobu věnovala. Také vybrané základní škole, kde byl výzkum realizován, za pomoc při realizaci výzkumu a také rodičům a pedagogům, za jejich čas a ochotu k poskytnutí rozhovorů. V neposlední řadě také mé rodině a přátelům za jejich podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem problémů ve vzájemné komunikaci mezi učiteli a rodiči dětí se specifickou poruchou učení a chování na konkrétní základní škole. Cílem práce je zachytit neefektivní a efektivní procesy vzájemné komunikace učitele a rodiče dítěte se SPUCH a vytvoření nástinu souboru kroků pro efektivní komunikaci. Dále zjištění vlivu proinkluzivního nastavení učitele na ochotu řešení problému. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou a etiologií specifických poruch učení a chování. Následně není opomenuta ani klasifikace těchto poruch. Věnuje se také spolupráci mezi rodinou a školou a jejich vzájemnou komunikací. Popsány jsou i komunikační chyby a bariéry, ale i efektivní přístupy. Zmíněny jsou i méně obvyklé a alternativní možnosti spolupráce. Praktická část je zaměřena na analýzu získaných dat a shrnutí výsledků výzkumného šetření. Pro naplnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkum. Pro sběr dat byly vytvořeny dvě varianty polostrukturovaných rozhovorů – pro třídní učitele a pro rodiče dětí se SPUCH. Výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že klíčovým faktorem pro funkční vzájemnou komunikaci je nastavení systému spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Důležitá je vzájemná ochota spolupráce, dostatečná zpětná vazba, rovnocenný přístup, zájem a snaha. Signifikantní roli hraje postoj učitele k dítěti se SPUCH, který je rodiči vnímán rozporuplně a mnohdy převažuje výrazná nespokojenost. Z výzkumu dále vyvstal problém v rozdílnosti názorů školy a ŠPZ na práci s dětmi se SPUCH, kdy z pohledu rodičů často vyplývá, že podpůrná opatření nejsou školou dostatečně naplňována. Některé negativní aspekty se týkaly školy jako celku, nikoli konkrétních respondentů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Specifické poruchy učení (SPU), specifické poruchy chování (SPCH), vzájemná komunikace a spolupráce rodiny a školy, efektivní a neefektivní přístupy v komunikaci

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic regarding communication problems between teachers and parents of children with Specific developmental disorders of scholastic skills and Hyperkinetic Disorder at a particular elementary school. The aim of the thesis is to examine both inefficient and efficient processes in communication between a teacher and a parent of a child with specific learning and behavioral disabilities and to create an outline of a set of steps to achieve effective communication. Another goal is to determine the influence of the teacher's inclusive setting on the willingness to solve problems. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with the characteristics and etiology of specific learning and behavioral disorders. The classification of these disorders is included. On top of that, the theoretical part focuses on cooperation and communication between the family and the school. The communication errors and barriers as well as effective approaches are described. The less common or alternative means of cooperation are discussed as well. The practical part focuses on analyzing the collected data and summarizing the research results. Qualitative research was chosen to fulfill the goal. Two variants of semi-structured interviews were created for the data collection – for class teachers and for parents of children with specific learning and behavioral disabilities. The results of the research indicate that the key factor responsible for functional communication is setting up a system of cooperation between all involved. Mutual willingness to cooperate, sufficient feedback, equal approach, interest and effort are all important. The teacher's attitude towards a child with specific learning or behavioral disabilities, which is perceived by the parents as a complete contradiction and is often dominated by significant dissatisfaction, plays a significant role. The problem of different opinions of the school and the school counseling facility on working with children with specific learning and behavioral disabilities arose from the research. From the parents' point of view it often appears that the school does not sufficiently implement the support measures. Some negative aspects related to the school as a whole, not to specific respondents.

KEY WORDS:

Specific Learning Disability, Specific Behavioral Disorders, mutual communication and cooperation of family and school, effective and ineffective approaches in communication

OBSAH

ÚVOD	9
1. Specifické poruchy učení (SPU)	11
1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení	11
1.2 Výskyt specifických poruch učení v populaci	13
1.3 Etiologie vzniku specifických poruch učení	13
1.4 Klasifikace specifických poruch učení	15
1.4.1 Dyslexie	18
1.4.2 Dysgrafie	19
1.4.3 Dysortografie	20
1.4.4 Dyskalkulie	21
1.4.5 Ostatní specifické poruchy učení	22
1.5 Podpůrná opatření u žáků se SPU	23
2. Specifické poruchy chování (SPCH)	25
2.1 Terminologické vymezení	26
2.2 Etiologie specifických poruch chování	27
2.3 Klasifikace a symptomy specifických poruch chování	28
3. Komunikace mezi rodinou a školou	31
3.1 Rodina	31
3.2 Škola	31
3.3 Komunikace	33
3.3.2 Druhy komunikace	34
3.3.3 Pedagogická komunikace	36
3.4 Chyby a bariéry v komunikaci rodiny a školy	36
3.5 Efektivní přístupy ke komunikaci	40
4. Spolupráce rodiny a školy	42
4.1. Formy vzájemné spolupráce rodiny a školy	43

4.2.	Role rodičů ve škole	45
4.3.	Méně obvyklé a alternativní přístupy v komunikaci a spolupráci rodiny a školy ..	46
5.	Cíl a výzkumné otázky	49
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	49
6.	Metodologický postup	50
6.1	Polostrukturovaný rozhovor	50
6.2	Zakotvená teorie.....	51
6.3	Etické zásady výzkumu	52
7.	Výzkumné prostředí a respondenti	53
7.1	Informace o základní škole	53
7.2	Respondenti	53
7.3	Realizace výzkumného šetření.....	54
8.	Výsledky	56
8.1	Analýza rozhovorů – učitelé.....	58
8.2	Analýza rozhovorů – rodiče	63
8.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	68
	DISKUZE.....	72
	ZÁVĚR.....	78
	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	80
	SEZNAM ZKRATEK	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Diplomové práce se zaměřuje na problémy ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte se specifickými poruchami učení a chování. V posledních letech jsou specifické poruchy učení a chování stále výraznější a častěji diskutované. Odborníci se shodují, že je nutné věnovat těmto dětem větší pozornost, avšak i po zavedení inkluze a nastavení podpůrných opatření je to náročné. Specifické poruchy učení a chování často neomezují pouze dítě samotné, ale také celou jeho rodinu. Někteří rodiče i přes podezření, že jejich dítě trpí nějakou poruchou, nemají odvahu podstoupit vyšetření či jednoduše nechtějí. Tím však vystavují své dítě nepříjemným situacím v prostředí školy. Ve vztahu ke škole je spolupráce mezi rodiči a školou u dětí s těmito specifickými vývojovými poruchami ještě důležitější než za běžných okolností (Bartoňová, 2019; Slowík, 2016; Pokorná, 2001).

Vzájemná komunikace učitele a rodiče hraje klíčovou roli ve výchově a vzdělávání dětí. Nicméně na mnoha školách stále není komunikace na dostatečně vysoké úrovni, a mezi školami jsou v této oblasti patrné rozdíly. Někteří odborníci tvrdí, že zlepšení komunikace by mohlo přispět k vyšší prestiži učitelů u nás. Problémů ve vzájemné komunikaci je celá řada, avšak podstatným limitem jsou zaseté mnoholeté modely, kdy škola nedovolovala rodině se příliš zapojovat do jejího dění. V současné době je však nutné tyto stereotypy překonat a nahradit je novými přístupy, které rodiče více zapojí do života školy. Dále se setkáváme s tím, že jedna strana má pocit, že druhá se komunikaci vyhýbá. Je tedy důležité, aby obě strany spolupracovaly a snažily se překonat tyto rozdíly ve vnímání komunikace (Rabušicová, 2004).

Úroveň komunikace mezi rodinou a školou má velký vliv také na školní úspěšnost dítěte. Komunikace obou stran a na ní závislá spolupráce je nadmíru podstatnou složkou při vývoji dítěte. Proto jsem si dala za cíl zachytit neefektivní a efektivní procesy vzájemné komunikace učitele a rodiče dítěte se SPUCH na konkrétní základní škole. Následně se pokusit navrhnout soubor efektivních kroků komunikace. A zjistit, zda proinkluzivní nastavení daného učitele se projevuje v ochotě řešení problému.

Toto téma diplomové práce jsem si zvolila hned z několika důvodů. Prvním z nich je blízkost tématu mně samotné, jelikož také patřím do skupiny jedinců se specifickými

poruchami učení – přesněji dyslexií, která mi byla diagnostikována již na konci 2. ročníku základní školy, ale díky mojí mamince jsem tam, kde jsem a cesta vzdělávacím procesem pro mě nebyla příliš trnitá. I když z jejího vyprávění vím, že komunikace se školou a ochota některých pedagogů nebyla mnohdy zrovna přívětivá, o čemž jsem se na vlastní kůži přesvědčila později na střední škole. Kromě osobní zkušenosti mě na toto téma přivedla nyní již skoro dvouletá pedagogická zkušenost na jedné základní škole, přesněji dotazy/prosby některých rodičů ohledně podpory a nespokojenosti s komunikací a spoluprací se školou, potažmo učiteli ve vzdělávání jejich dětí se SPUCH. Dalším důvodem byl návrh paní ředitelky na realizaci tohoto výzkumu, neboť v této oblasti vnímá slabé stránky školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruchy učení (SPU)

1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení

S pojmem specifické poruchy učení (dále jen SPU) se v dnešní době setkáváme velice často, a to především u žáků na základních školách. Jedná se o již velmi běžnou problematiku. Specifické poruchy učení jsou jedním z nejčastějších druhů znevýhodnění, které dítě řadí do kategorie integrovaných žáků, respektive žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A to primárně díky tomu, že nejsou spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu ani v chování jedince, jako je tomu například u dětí s mozkovou obrnou. Dříve SPU byly rozpoznány jen zřídka, ale ještě dnes se najdou tací, kteří o existenci těchto poruch pochybují anebo tuto diagnózu vnímají jako nepodstatný moderní fenomén, mezi tyto jedince spadají i někteří učitelé (Slowík, 2016).

I přesto, že se oproti jiným postižením či znevýhodněním specifické poruchy učení mohou jevit, jak již bylo řečeno, jako méně závažné, tak pro děti s těmito poruchami a jejich rodiče ovšem znamenají velkou překážku ve vzdělávání. Jelikož SPU bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat za použití běžných výukových metod při průměrném intelektu dítěte a příznivých sociokulturních příležitostech (Bartoňová, 2019). Přičemž Matějček (1988) uvádí, že se jedná o souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují zřejmými obtížemi při osvojování si a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.

Tím, že se jedná o heterogenní skupinu poruch, které mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy (dále jen CNS) (Bartoňová, 2019). Jak již bylo zmíněno jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popřípadě jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Proto se na SPU můžeme dívat jako na civilizační chorobu, jelikož neustále něco čteme, ať emaily, SMS či zprávy na internetu. Dříve člověk mohl být ve svém oboru úspěšný i přesto, že neuměl správně číst či psát, tyto dovednosti nebyly potřebné, dnes je tomu

jinak (Krejčová, 2018). SPU mohou být doprovázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky. Se smyslovým postižením či sníženým/opožděným vývojem rozumových schopností tyto poruchy spojeny nejsou. Způsobují neúspěch žáka a promítají se do celého edukačního procesu. Žák nezvládá plnit běžné úkoly a instrukce učitele, nepřiměřeně reaguje, nerozumí pokynům. Neúspěchy v dotyčném vyvolávají strach a úzkost (Bartoňová, 2019; Jucovičová, 2014a; Jucovičová, 2014b).

SPU se mohou objevit samostatně, ale mnohdy tvoří komplex poruch. Časté je spojení dyslexie, dysgrafie a dysortografie, ale vyskytují se společně i se syndromem poruchy pozornosti a syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, 2014a). Dle aktuální 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN), jejíž česká verze vyšla teprve koncem března tohoto roku, jsou jak vývojové poruchy učení, tak poruchy pozornosti zařazovány do neurovývojových poruch. Mezi tento typ poruch spadají poruchy kognitivních funkcí a chování, které vznikají ve vývojovém období jedince a zahrnují značné obtíže při osvojování a provádění specifických intelektuálních, jazykových, motorických, či sociálních funkcí (MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti, 2024). Žáci se SPU jsou po rozumové stránce v pásmu průměru, avšak najdou se jedinci spadající do pásma nadprůměru, přesto jsou ve vzdělávacím procesu znevýhodněni. SPU představují totiž velkou překážku v osvojování si vědomostí, které ale při včasné diagnostice, řádné podpoře a stimulaci lze kompenzovat (Michalová, 2016; Jucovičová, 2014a).

Co se týče terminologie, v současnosti se můžeme setkat s rozdílným označením. Například vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení, v běžné řeči se objevuje také pouze pojem poruchy učení. Označení vývojové poruchy se používá proto, že jejich příčinou je vývojově podmíněný projev. Pojem specifické je propojován s obtížemi, které se začínají projevovat zejména v období školní docházky, prvního stupně. Pro specifické poruchy učení používáme předponu „dys“ připojenou ke slovnímu základu, který charakterizuje narušení několika funkcí. Jedná se o narušení funkcí percepčních, kognitivních, motorické koordinace, intersenzorických funkcí a sensoricko-motorických. Všechny výše zmíněné termíny jsou

nadřazeny specializovanějším pojmům – dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Někdy se můžeme setkat s pojmy dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Pokorná, 2001).

1.2 Výskyt specifických poruch učení v populaci

V současnosti statistiky vypovídají o tom, že ve školních třídách se učí bezmála 5 % oficiálně integrovaných žáků se specifickými poruchami učení. Třikrát častěji chlapců. Těmto žákům dle doporučení pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) škola poskytuje adekvátní podpůrná opatření (dále jen PO) či individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), na které jsou čerpány finanční podpory. Ovšem musíme brát zřetel, že určitá skupina žáků dosahuje pouze mírnějších obtíží a vzdělávání zvládají jen s podporou učitele, například prvním stupněm podpory, takzvaným plánem pedagogické podpory (dále jen PLPP), tudíž poradnou SPU diagnostikované nemají. Krejčová (2018, s. 6) ve své knize uvádí, že si s odhadem troufají tvrdit, že: *„...počet takových žáků je přibližně totožný s počtem těch integrovaných. Hovoříme tedy o deseti procentech žáků se specifickými poruchami učení. To není malé číslo, které navíc říká, že žáci se specifickými poruchami učení jsou vůbec nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou v našich školách máme.“* Již Matějček (1995) uvádí, že diagnostikované poruchy učení se objevují u 2 % dětí, avšak reálně lze vybrané symptomy SPU nalézt u mnohem větších počtů jedinců, a to až 15 % naší populace. Podstatné je si uvědomit, že specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské, ale i dospělé populace (Bartoňová, 2019). Dle Michalové (2016) většina vyspělých států světa uvádí, že specifickými poruchami učení trpí 10 % populace, což orientačně znamená, že po celém světě touto poruchou trpí okolo 700 miliónů jedinců. Nové poznatky identifikace předběžných znaků SPU se týkají dle Bartoňové (2019) především včasného rozpoznání dětí s možným rizikem poruchy učení a včasné podpory rizikových dětí vedoucí k prevenci těchto poruch.

1.3 Etiologie vzniku specifických poruch učení

Jednoznačné příčiny vzniku SPU nejsou za roky jejich existence jasně stanoveny, proto nemůžeme říct jeden jasný etiologický koncept. Specifické poruchy učení můžeme

zkoumat z různých aspektů, které se odvíjí od přístupů jednotlivých výzkumníků (Michalová, 2016). Nepochybně, dle odborných výzkumů v současnosti, můžeme říct, že specifické poruchy učení nejsou zapříčiněny pouze jedním faktorem. Příčina SPU je multifaktoriální (McDowell, 2018; Peterson, 2024).

Michalová (2016) uvádí že, potíže patrně spočívají změnami ve stavbě a funkci CNS, nedostatečným rozvojem vybraných psychických funkcí a také nedostatečnou propojeností, spoluprací obou hemisfér. I dle Matějčka (2011) hledáme příčiny především ve funkci, či vlastně dysfunkci CNS dítěte. Dále uvádí, že v mnohých případech jde o vlastní příčinu v genetickém kódu, který řídí vývoj mozkových buněk, případně v drobném difuzním poškození CNS, ke kterým došlo nejčastěji v prenatálním či perinatálním období. V určitém procentu případů se příčiny (genetika i poškození mozku) spojují. Matějček (2011) dále uvádí, že deprivativní okolnosti mohou být přitěžujícím, ale i spouštějícím faktorem.

Výzkumů zaměřujících se na aspekty tohoto jevu je opravdu mnoho – neurofyziologické, speciálněpedagogické, psychologické, sociologické i lingvistické (Pokorná, 2001). Za jeden z nejvýznamnějších výzkumů etiologie specifických poruch učení v 60. letech 20. století byl považován výzkum Otakara Kučery, ze kterého vycházelo pojetí našich autorů, nicméně vzhledem k dnes již lepším možnostem diagnostiky a neurovědy je jeho výzkum překonaný, ale ve své době již velmi přesně naznačil multifaktoriální bázi těchto poruch. Kučera (1961) na základě rozborů svých dětských klientů rozlišil čtyři základní etiologické skupiny:

- *lehká mozková dysfunkce (dále jen LMD) (encefalopatie)* – takřka 50 % jedinců, u kterých bylo prokázáno lehké poškození mozku. Poškození získáno v prenatálním, perinatálním nebo časném postnatálním období. Objevují se zde příznaky LMD nebo poruchy ve vnímání v malé míře. Porucha čtení, psaní a pravopisu má těžší formu. Náprava je poměrně náročná. Poruchy chování mohou být přítomny.
- *dědičnost (hereditární etiologie)* – u 20 % jedinců se v anamnéze příbuzných objevuje příznačný výskyt stejných nebo obdobných poruch. Většinou poruchy řeči, a právě specifické poruchy učení.

- *kombinace (hereditárně-encefalopatická)* – etiologicky v 15 % případů, kombinace obou výše uvedených vlivů. Obtíže u předchozích skupin se vzájemně prolínají a ovlivňují.
- *neurotická neboli nejasná etiologie* – v 15 % nelze přesně říct o jaký podklad se jedná.

Dle Bartoňové (2019) mezi dispoziční příčiny poruch učení patří:

- *genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému*
- *lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit*
- *nepříznivé vlivy rodinného prostředí*
- *podmínky školního prostředí*

1.4 Klasifikace specifických poruch učení

Klasifikovat a diferenciovat specifické poruchy učení lze hned dle několika kritérií. Nejvíce používané je dělení dle postižených školních dovedností, což je právě porucha psaní – dysgrafie, poruch čtení – dyslexie, porucha počítání – dyskalkulie, porucha pravopisu – dysortografie, porucha obratnosti – dyspraxie, porucha vnímání a reprodukce hudby – dysmúzie a vývojová porucha kreslení – dyspinxie (Bartoňová, 2019). Všechny zmíněné poruchy si v krátkosti přiblížíme v dalších podkapitolách.

Názvosloví jednotlivých poruch je odvozeno z řeckých pojmů, ke kterým je přidána předpona „dys-“, která nám vyjadřuje zmiňovanou poruchu či změnu od normálu. Jednotlivé poruchy však nejsou homogenní a dále se rozlišují například na dyslexii sémantickou (obtíže v chápání smyslu čteného), fonemickou (obtíže zvládat hláskový systém jazyka), optickou (obtíže ve zrakové a prostorové analýze) a agramatickou (obtíže v osvojování si gramatiky). Stejně jako u dyslexie má několik typů i dyskalkulie (Slowík, 2016). Také se můžeme setkat s typologií dyslexie od pana profesora Matějčka, který klasifikoval dyslektiky do několika typů (např.: typ sluchově-zrakový, typ s narušenou motorickou oblastí, typ s převahou poruch v integračních mechanismech nebo typ s poruchou v reaktivitě, impulsivitě a ulpívavosti). U některých ze zmíněných typů

existují ještě takzvané podtyp (Michalová, 2016). Dál zmíním například Bakkeru či Košča, kteří se klasifikací SPU také zabírali (Slowík, 2016).

Narušení dílčích funkcí jsou hlavními symptomy SPU. Řadíme mezi ně třeba sluchovou a zrakovou diferenciaci, paměť, pravolevou a prostorovou orientaci. Zmíněné oblasti deficitů mohou být jedním z klasifikačních kritérií. Další mohou být převažující symptomy – hyperaktivita či hypoaktivita, oslabení zrakové nebo sluchové percepce. Rozdělení může být i podle činnosti mozku, takzvané funkční rozdělení, a to na pravohemisférové a levohemisférové. Existuje samozřejmě i rozdělení na těžké a lehké formy (Slowík, 2016).

Problematika SPU získává podobu interdisciplinární, jelikož se rozvíjí v úzké součinnosti teorie a praxe, a díky této multifaktoritě působí na prostředí, a hlavně osobnost člověka. Proto se touto problematikou zabývá několik vědních disciplín (Bartoňová, 2019). Když zmíníme problematiku SPU, mnohé z nás napadne, že spadá do oblasti pedagogiky či psychologie, ale nesmíme opomenout i vědy lékařské a další příbuzné obory (Zelinková, 2003).

Světová zdravotnická organizace (dále jen WHO) ve své Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize užívá tuto číselnou klasifikaci a tyto pojmy:

F00-F99 – Poruchy duševní a poruchy chování

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

- *F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*
- *F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*
 - *81.0 Specifická porucha čtení*
 - *81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*
 - *81.2 Specifická porucha počítání*
 - *81.3 Smíšená porucha školních dovedností*
 - *81.8 Jiná vývojová poruchy školních dovedností*
 - *81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná“*
- *Specifická vývojová porucha motorických funkcí*

- *Smíšené specifické vývojové poruchy*
- *Pervazivní vývojové poruchy*
- *Jiné poruchy psychického vývoje*
- *Neurčená porucha psychického vývoje*

(F80-F89 - Poruchy psychického vývoje, 2023)

Nástup vždy v kojeneckém věku nebo v dětství, postižení či opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému CNS, stálý průběh bez relapsů a remisí. Často narušena motorická koordinace, prostorová orientace a řeč. Výskyt deficitů, opoždění či poškození bývá patrný velmi časně. Stárnutím jedince však projevy slábnou, přesto menší defekty mnohdy přetrvávají až do dospělosti (F80-F89 - Poruchy psychického vývoje, 2023).

Zmiňovaná klasifikace byla dlouhé roky používána, ovšem dnes již máme 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, která uvádí toto rozdělení:

Neurovývojové poruchy

- *6A00 Poruchy vývoje intelektu*
- *6A01 Vývojové poruchy řeči nebo jazyka*
- *6A02 Porucha autistického spektra*
- ***6A03 Vývojová porucha učení***
 - ***6A03.0 Vývojová porucha učení s poruchou čtení***
 - ***6A03.1 Vývojová porucha učení s poruchou v písemném vyjadřování***
 - ***6A03.2 Vývojová porucha učení s poruchou v matematice***
 - ***6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou určenou poruchou učení***
 - ***6A03.Z Vývojová porucha učení, neurčená***
- *6A04 Vývojová porucha motorické koordinace*
- *6A05 Porucha pozornosti s hyperaktivitou*

- *6A06 Stereotypní pohybová porucha*

(MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti, 2024)

1.4.1 Dyslexie

Jedná se o všeobecně nejznámější a nejčastější specifickou poruchu učení, která se projevuje obtížemi ve čtení (Zelinková, 2013). Selikowitz (2000) ji definuje jako závažné a nevysvětlitelné opoždění čtení u intelektově průměrného či nadprůměrného jedince a jedná se tedy o formu SPU, kde konkrétní narušenou dovedností je čtení. Bartoňová (2019) a Michalová (2016) se shodují, že dyslexie se projevuje neschopností osvojení si techniky čtení pomocí běžných výukových metod. V mnoha případech se dyslexie objevuje ve spojení s dysgrafií či dysortografií, o kterých si blíže povíme později.

Projevy dyslexie jsou patrné v tempu a plynulosti čtení. Časté je i neporozumění čtenému. Dyslektik si daný text musí například přečíst opakovaně a většinou tichým čtením a vynaložit velké úsilí, aby pochopil a věděl, o čem čte. Dyslexie se promítá do všech oblastí vzdělávání, a to díky již zmíněnému pomalému tempu, narušení plynulosti či neporozumění textu (Jucovičová, 2014a; Jucovičová, 2014b). Z osobní zkušenosti vím, že zažívání neúspěchu je v podstatě každodenní záležitost, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i ostatních předmětech, neboť velice časté je nepochopení zadání úloh či nedostatek času na přípravu a realizaci úkolu. Vše vyjmenované vede ke školnímu neúspěchu, zhoršení prospěchu a často až k demotivaci žáka. Proto je důležité volit vhodnou podporu – např.: dostatek času, ústní zkoušení aj.

Dyslexie v překladu dle Bartoňové (2019) je potíž se slovy, přesněji ve zpracování psané řeči (čtení) a v projevu řeči psanou (psaní). Při této poruše jsou zřetelné některé deficity – fonologický deficit (problém s dekodováním slov, narušení schopnosti hláskové analýzy a syntézy, fonologické diferenciaci, fonologické manipulace a paměti). Na podkladě fonologického deficitu dle současných poznatků vnikají závažnější formy dyslexie (Michalová, 2016). Deficit vizuální (zraková diferenciaci, optická paměť, optická koncentrace pozornosti) s tímto deficitem je spojen také problém v pravolevé a prostorové orientaci, deficit motorický a senzomotorický (motorika mluvidel,

mikromotorika očních pohybů a vizuomotorika). Související může být též obtíž s propojeností hemisfér a lateralizací (Michalová, 2016; Jucovičová, 2014a).

Čtení u dyslektiků dělíme na takzvané pravohemisférové čtení a levohemisférové čtení. Když dítě využívá převážně pravou mozkovou hemisféru (je charakteristické pro předčtenářské období a počátek čtení), tak ve čtení je viditelně menší výskyt chyb, ale čtení je pomalé, těžkopádné, se zárazy a pro jedince je hodně namáhavé. Naopak používání převážně levé mozkové hemisféry se projevuje překotným čtením se zvýšenou chybovostí. Michalová (2016) ve své knize levohemisférové čtení pojmenovává jako jakýsi čtenářský trysk.

Záměna písmen, které mají podobný tvar (m-n), písmena zrcadlově převrácená (b, d, p), podobně znějí (d-t), vynechávání či přidávání nadbytečných písmen, spojování slov a přesmykování slabik, vynechávání částí textu, koncovek či diakritických znamének. To všechno jsou takzvané specifické chyby (Jucovičová, 2014a; Selikowitz, 2000).

1.4.2 *Dysgrafie*

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihující především celkovou úpravu a čitelnost písma. Mezi hlavní symptomy této poruchy řadíme: osvojování si podoby písmen psacího písma, napodobení tvaru písmen, uspořádání písmen a slabik ve slovech, případně jejich vynechání – v některých případech vynechání celých slov ve větě, neschopnost udržet správnou velikost písmen, psaní v pravolevém směru, obtíž se zachováním směru psaní a správného sklonu, občasné jsou problémy v dodržování adekvátního rozestupu mezi písmeny ve slovech, někdy mezi slovy, mohou se objevit i chyby ve stanovení hranice slov – špatné dělení slov, spojování. Kromě zhoršené čitelnosti je zřetelné pomalé tempo psaní a nedostatečný či naopak příliš silný přítlak na psací načiní. Dalším symptomem může být roztřesená linie písmen (Patel, 2015; Jucovičová, 2014a; Matějček, 2011). Matějček (2011) uvádí, že dítě s dysgrafickými obtížemi netrpí žádnou závažnou pohybovou či smyslovou poruchou.

Již proces psaní dysgrafické dítě vyčerpá, a to po stránce pozornosti a ono poté už není plně schopno se soustředit na gramatickou a obsahovou stránku písemného projevu. Jedinci s touto specifickou poruchou po sobě mnohdy písmo ani nepřečtou.

Časté je nesprávné držení těla a psacího náčiní, s tím je spojená rychlejší unavitelnost dítěte. Dysgrafici volí kombinaci tiskacího písma s psacím, ale častější je pouze písmo tiskací, jelikož plynulé posouvání ruky po papíru a navazování jednotlivých písmen je pro ně náročné. Objevuje se také obtíž s uspořádáním písma na stránce, potažmo na řádku či vůči okrajům (Bartoňová, 2019; Michalová, 2016).

Při práci s dysgrafikem je dobré zohledňovat jeho specifika a uvědomovat si, že dysgrafie stejně jako dyslexie se promítá do všech předmětů. V návaznosti na výše vyjmenované symptomy je podstatné dítěti poskytnout dostatek času na písemný projev, nabídnout možnost psát na PC, nehodnotit písemný projev, ale zaměřovat se na znalosti dítěte, zařazovat ústní zkoušení a mnohé další (Michalová, 2016; Selikowitz, 2000).

1.4.3 *Dysortografie*

Specifickými poruchami v pravopisu se projevuje takzvaná dysortografie. Vzniká na podkladě poruch fonemického sluchu. Narušená je sluchová percepce – sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciacce, sluchová paměť. Dost často je u dysortografiků zhoršený jazykový cit. V kombinaci s poruchou koncentrace pozornosti se dysortografické obtíže prohlubují. Tato porucha má nejzřetelnější projevy ve specifické chybovosti v diktátech, jelikož pro tyto jedince je velice složité sluchem zachytit dané slovo a následně ho převést do psané formy. Časté jsou gramatické chyby v písemném projevu, které jsou specifické tím, že dítě gramatické pravidlo ovládá a ústně jej správně odůvodní a umí aplikovat, ale v písemné projevu se přesto dopouští chyb v důsledku neschopnosti pohoťové aplikace. Proto je podstatné zajistit disproporci mezi písemným a ústním výkonem a odlišit chybovost způsobenou neznalostí gramatiky. Avšak najdou se i jedinci, kteří mají v pravopisných pravidlech zmatek, a i přes jejich znalost nejsou schopni je uplatnit v praxi. Chybovost se může objevit i u opisu, přepisu či audiodiktátu (dítě si samo diktuje po přečtení textu slova polohlasem a písemně je zaznamenává) (Slowík, 2016; Jucovičová, 2014a).

K typickým dysortografickým chybám řadíme například: vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění písmen, slov či diakritických znamének, záměny hlásek zvukově

podobných, mnohdy souvisí s vadou řeči – jak si dítě slovo vysloví, tak jej i napíše, obtíže s diferenciací měkkých a tvrdých slabik, přesmykování slabik (molo – lomo) a další (Jucovičová, 2014b).

Jucovičová (2014a) ve své knize uvádí, že i tato porucha se pojí s obtížemi v pracovním tempu dítěte. Například děti s dysortografií v kombinaci s dysgrafií mají velice pomalé pracovní tempo, musí se více soustředit na psaní, a proto přitom nezvládnou odůvodnit pravopis a ani při následné kontrole chyby nejsou schopny objevit. Při poskytnutí dostatečného časového prostoru pro psaní a následnou kontrolu napsaného se obtíže většinou zmírní.

Na závěr je důležité podotknout, že dysortografické problémy se neprojevují pouze v českém jazyce, ale i u osvojování si jazyků cizích. Neopomenutelné jsou i ostatní naukové předměty či matematika, když si dítě musí psát poznámky z ústního výkladu učitele (Jucovičová, 2014a).

1.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha početní či chcete-li, matematických schopností. Dle Michalové (2016) jde o obdobu dyslexií, avšak tato porucha je doprovázena hlavně obtížemi v abstraktním myšlení vázaného na intelektovou vyspělost se zaměřením na pochopení symbolické povahy grafických znaků (čísel). Dyskalkulici si nedokážou osvojit symbolickou hodnotu čísla, jelikož setrvávají na názorných představách. Mechanicky se zvládnou naučit například řadu čísel do 10, ale obtíže přicházejí již při přiřazení množství k danému číslu či při přechodu přes desítku.

Bartoňová (2019) a Michalová (2016) ve svých publikacích popisují formy dyskalkulií dle charakteru potíží:

- *praktognostická dyskalkulie*
- *verbální dyskalkulie*
- *lexická dyskalkulie*
- *grafická dyskalkulie*
- *operacionální dyskalkulie*

- *ideognostická dyskalkulie*

Dle DSM – 5 (Raboch, 2015) má dyskalkulie pět forem:

- *alexie a agrafie číslic a číslovek*
- *prostorová dyskalkulie*
- *anaritmetie*
- *dyskalkulie daná poruchou pozornosti při ADHD*
- *smíšené formy*

Symptomy projevující se ve vzdělávacím procesu jsou následující: nespojení čísla s počtem, problém s rozlišením geometrických tvarů, nedokonalá představa číselné řady a orientace v ní, záměny operací (sčítání–odčítání, dělení– násobení), obtíže se čtením matematických znaků, neschopnost či snížená schopnost psát diktát nebo přepis matematický znaků a čísel, problémy provádět matematické operace a další (Michalová, 2016; Jucovičová, 2014b).

U dyskalkulíků je vhodné využívat například názorné pomůcky, tabulky, dostatek času na osvojování a upevňování nového učiva, znovuvyvozování početních operací, poskytovat průběžnou zpětnou vazbu a dostatek časové dotace na úkol a kontrolu, hodnotit jednotlivé kroky pracovního postupu i přes nesprávný výsledek, umožnit opravy, do hodnocení nezahrnovat úlohy, co dítě nestihlo aj. (Jucovičová, 2014b; Selikowitz, 2000).

1.4.5 *Ostatní specifické poruchy učení*

Nyní si jen v krátkosti představíme nepříliš známé, avšak v naší populaci zastoupené specifické poruchy, které také ovlivňují osvojování si učiva.

První z poruch je takzvaná dyspinxie. Jedná se o specifickou poruchu kreslení, která se projevuje primitivností kresby vzhledem k chronologickému věku, chudá je jak stránka formální, tak obsahová. Obtíže jsou primárně v oblasti motoriky. Jedinec zachází s kresebným náčiním neobratně, není schopen si rozvrhnout postup. Specifické znaky dyspinxie jsou dále například: roztřesenost linie čar, deformace formálních znaků kresby,

narušení proporcionality, neschopnost rozvržení kresebné plochy, silný tlak na tužku a časté gumování, potíže s pochopením perspektivy, či zachycení trojrozměrného prostoru (Kroupová, 2016).

Tato porucha patří k méně často diagnostikovaným, avšak její projevy se mohou kombinovat s projevy dysgrafie či grafické dyskalkulie – dítě například nedokáže napodobit jednoduchý geometrický tvar. Dítě s dyspinií neprojevuje zájem o kresebnou aktivitu, poněvadž s ní má negativní zkušenost (Kroupová, 2016; Michalová, 2016).

Dysmúzie je druhou ze tří poruch. Jde o specifickou poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování výšky tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus či pokračovat v posloupnosti hudebních prvků (Bartoňová, 2019; Kroupová, 2016). Dysmúzie spadá relativně mezi častější specifické projevy, ale nemá tak markantní dopad do vzdělávání, jako je tomu například u dyskalkulie či dyslexie (Michalová, 2016).

Poslední z poruch je dyspraxie. Specifická porucha motorických funkcí. Projevuje se deficitem v oblasti hrubé i jemné motoriky a koordinace složitějších pohybů. Děti s dyspraxií se projevují většinou nešikovností (nepřesnost koordinace pohybů rukou a nohou), pomalým tempem, mají potíže s vykonáním každodenních činností ve spojitosti se sebeobsluhou, jejich práce jsou nevhledné. Dále nešikovností na sporty a neobratností mluvidel, s čímž jsou spjaty problémy s artikulací a výslovností. Dyspraktické děti mají mnohdy odpor k motorickým aktivitám. Do vzdělávacího procesu se tato porucha promítá v oblasti psaní a jednotlivých výchov (Bartoňová, 2019; Kroupová, 2016; Slowík, 2016)

1.5 Podpůrná opatření u žáků se SPU

Žáci se specifickými poruchami učení se nejčastěji pohybují v rozmezí 1. až 3. stupně podpůrných opatření. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka a jsou nastavována samotnou školou, takzvaným plánem pedagogické podpory. Pokud je ve škole školní speciální pedagog, může poskytovat dítěti poradenské služby přímo ve škole (Bartoňová, 2019).

Druhý a třetí stupeň je nastavován již na podkladě odborného vyšetření ve školském pedagogickém zařízení. Obtíže spadající do druhého stupně PO vyžadují zvýšený individuální přístup pedagoga k danému žákovi. Děti s 2. stupněm podpůrných opatření lze kompenzovat využitím například speciálních pomůcek a učebnic, úpravami v práci učitele (organizací výuky) nebo podporou předmětu speciálně pedagogické péče. Do tohoto stupně se řadí děti s lehkými poruchy učení. Ovšem již tyto PO mohou vyžadovat normovanou finanční náročnost v oblasti právě již zmiňované speciálně pedagogické péče, pedagogické intervence či v oblasti pomůcek. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů stanovuje, že v případě, kdy má žák přiznané již podpůrné opatřeními druhého stupně, může být využito PO v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Podkladem pro vypracování je výstup vyšetření školského poradenského zařízení – tedy pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Pro jeho naplňování je důležitou podmínkou týmová spolupráce vyučujících, rodičů a dítěte (Bartoňová, 2019; Jucovičová, 2014a).

Třetí stupeň PO vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání i hodnocení žáka. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb dítěte je dle tohoto stupně PO popisován jako závažná porucha učení. V odůvodněných případech je možné dělat úpravy obsahů vzdělávání, nastaven může být individuální vzdělávací plán a podpora prostřednictvím přidělení asistenta pedagoga (Bartoňová, 2019).

Jucovičová (2014a) uvádí konkrétní základní možnosti podpory dětí se specifickými poruchami učení:

- Zvýšení časové rezervy na napsání a kontrolu práce
- Využívání potřebných reedukačních a kompenzačních pomůcek
- Nezahrnování specifických chyb do hodnocení
- Volba neadekvátnějšího způsobu ověřování znalostí dítěte
- Věnování zvýšené pozornosti rozboru chybovosti
- Snižování rozsahu prací
- Respektování pomalejšího tempa čtení a psaní
- Oceňování snahy a sebemenších pokroků atd.

2. Specifické poruchy chování (SPCH)

Tato kapitola navazuje na předchozí, jelikož o propojení specifických poruch učení a specifických poruch chování (dále jen SPCH) není dle Pokorné (2001) vůbec pochyb. Někteří v této spojitosti hovoří o tom, že poruchy chování jsou sekundárním projevem specifických poruch učení, protože nechuť ke školní práci doprovázená dlouhodobým a opakovaným neúspěchem ústí v nepřizpůsobivé a problémové chování (Bartoňová, 2019; Pokorná, 2001). Bartoňová (2019, s. 63) například uvádí, že: „*Specifické poruchy chování u osob se specifickými poruchami učení mohou být způsobeny primárně jako součást obrazu lehké mozkové dysfunkce a deficitů dílčích funkcí.*“ Dále se shoduje s Pokornou (2001), že SPCH jsou důsledkem prožívání neúspěchu, negativního hodnocení dospělých a zejména jako „výraz pocitu bezmoci vůči obtížím“. Samozřejmě, že propojenost SPU a SPCH je také proto, že narušená pozornost a schopnost soustředění mají zásadní vliv na proces osvojování si základních školních dovedností (Slowík, 2016).

Pokorná (2001) také ve své publikaci rozebírá výsledky vybraných studií, které poukazují přinejmenším na čtyři skupiny nápadností v chování:

- *Obranné a vyhýbavé mechanismy* – zvyšující se tlak doma i ve škole, aby dítě více četlo a psalo, vede k odmítání dítěte (nepíše úkoly, ztrácí sešity, falšuje podpisy rodičů). Chování lze charakterizovat jako generalizovanou opozici vůči všemu, co je nějakým způsobem spjato se školou.
- *Kompenzační chování* – neohromí výkony, proto šaškují, zlobí, vytahují se.
- *Agresivita a projevy nepřátelství* – napětí způsobené neúspěchem vyústí do agrese, tím se dítě odreaguje. Agrese se může projevovat: ponižováním, výsměchem, žalováním, ale i neposlušností, šikanováním a ubližováním druhým.
- *Úzkostné stažení se do sebe* – obrovský strach ze školy, může se projevit až psychosomatickými obtížemi (bolestmi břicha, hlavy, zvracením, nechutenstvím, častou nemocností či poruchami spánku). Častý je pocit méněcennosti. Děti jsou labilní, apatické, neklidné, plačtivé.

2.1 Terminologické vymezení

Specifické poruchy chování je termín, který je používán v pedagogicko-psychologické terminologii pro poruchy chování, jež jsou vrozené, dlouhodobé a mají specifické projevy (Michalová, 2011). S tímto termínem SPCH pracuje i školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění a na něj navazující vyhlášky. Dříve, přesněji v roce 1930, se pro tyto poruchy začal používat termín malá mozková dysfunkce (MMD), poté přišel termín lehká dětská encefalopatie (LDE) a až následně se začal prosazovat termín lehká mozková dysfunkce (LMD), který se užíval déle jak třicet let (Jucovičová, 2010). V klinické i pedagogické praxi se však s označením LMD setkáváme dodnes, přestože již od roku 1993 je neplatný (Michalová, 2011). V současné době se nejčastěji setkáváme s termíny, které uvádí materiál Americké psychiatrické asociace Diagnostický a statistický manuál–DSM-V a těmi jsou ADHD či ADD. Jde o deficit poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD – Attention Deficit Hyperaktivity Disorder) a deficit poruchy pozornosti (ADD – Attention Deficit Disorder) (Jucovičová, 2014b; Munden, 2006). Ovšem ADD je dnes již překonanou kategorií, jedná se už jen o subtyp ADHD, ale v praxi se s tímto označením dosud setkáváme. Dle donedávna používané Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize jsme se mohli setkat také s pojmem hyperkinetické poruchy. Ty se následně dělí na Poruchy aktivity a pozornosti, Hyperkinetické poruchy chování, Jiné hyperkinetické poruchy a Hyperkinetická porucha NS (F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání, 2023). Nynější klasifikace 11. revize MKN tyto poruchy řadí do skupiny neurovývojových poruch (viz výše). Poruchy pozornosti s hyperaktivitou jsou následně děleny na: 6A05.0 Porucha pozornosti s hyperaktivitou, s převládajícími projevy nepozornosti; 6A05.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně hyperaktivní-impulzivní projev a 6A05.2 Kombinovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou (MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti, 2024).

Pro zajímavost, zastoupení SPCH je těžko definovatelné, jelikož procenta se velice liší. Některé zdroje uvádějí 3-5 %, jiné zas kolem 15 % a některé dokonce třeba 24 % dětské populace. Rozdílnosti v procentuálním zastoupením jedinců s tímto typem poruch souvisí s úrovní diagnostiky daného státu. Také se hovoří o dramatickém nárůstu těchto diagnóz, avšak jedná se spíše jen o zvýšené společenské povědomí o této problematice (Rief, 2012; Michalová, 2007; Bragdon, 2006).

2.2 Etiologie specifických poruch chování

Etiologie specifických poruch chování je dosud nejednoznačná. V současnosti se vzniku SPCH připisují faktory dědičnosti a jiní biologičtí činitelé (Rief, 2012; Brown, 2009). Hypotéz existuje několik, avšak mezi nejčastějšími příčinami ADHD jsou rizikové či negativní faktory v prenatálním, perinatálním a postnatálním období (Michalová, 2007). Bartoňová (2019) společně s Michalovou (2007) ve svých publikacích popisují stejné příčiny dle doby vzniku, při kterých může dojít k určitému poškození mozku:

- Prenatální období (poškození vzniklé v období těhotenství/nitroděložního vývoje) – řadíme sem například: genetické vlivy, infekční, psychické a endokrinní onemocnění, požívání psychotropních látek či působení dalších teratogenů.
- Perinatální období (období porodu) – nedonošenost, přenášení, protahovaný či překotný porod, abnormality polohy plodu, poškození hlavičky novorozence, účinek medikace při porodu, při které dochází k anoxii.
- Postnatální období (již po narození) – infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění (rizikové do dvou let věku dítěte), úrazy hlavy, jedy a toxiny, metabolické nebo cévní poruchy.

Mnohé zdroje se shodují, že ADHD se vyskytuje u 50 % až 80 % dětí, kde tuto poruchu mají oba rodiče (Závěrková, 2016; Jucovičová, 2014b; Michalová, 2007). Řada lékařů považuje tyto poruchy za neurologickou poruchu, která postihuje oblast mozku, která je spojena s dovednostmi, jež souvisí s exekutivní pozorností (Rief, 2012; Bragdon, 2006). Kombinace výše uvedených faktorů je velmi častá. Jak již bylo řečeno, příčiny vzniku jsou někdy nejasné nebo nejednoznačné, je však zřejmé, že se vždy jedná o problematiku vrozenou, ne získanou vnějšími vlivy. Obtíže, které dítě samo z velké míry zpočátku nemůže ani ovlivnit vůlí. Tyto projevy je ale možné vhodnou terapií, výchovným přístupem k dítěti a případně i medikací ovlivnit tak, že jsou přijatelné a nebrání dítěti v plnohodnotném životě (Čermáková, 2020; Jucovičová, 2010).

2.3 Klasifikace a symptomy specifických poruch chování

Čermáková (2020) uvádí, že ADHD je dědičný neurovývojový syndrom daný narušeným fungováním v těch oblastech mozku, které souvisejí s předvídáním, plánováním, zaměřením a udržením pozornosti a sebeovládáním. Věkem dítěte dochází ke zmírňování viditelných symptomů hyperaktivity, která se projevuje netrpělivostí a neustálým pohybem (vrcení, poskakování atd.) dětí. Lidově se říká, že jsou to „dětí z divokých vajec, na pérkách či děti, co mají motorek“. V dospělosti však mnohdy přetrvávají obtíže plynoucí z nepozornosti, impulzivního chování a pokračuje pocit vnitřního neklidu. U těchto jedinců zůstává takzvaná emoční labilita – náhlé změny nálad, výbuchy hněvu apod. Specifické je i zkratkovité jednání („nejdřív konám a až následně myslím“).

ADD je, jak již bylo výše nastíněno obdobnou poruchou pozornosti, ovšem bez hyperaktivity. Osoby s touto poruchou mnohdy vzbuzují pocit, jako by žili v jiném světě. Učitelé tyto děti nejsou schopni často identifikovat. Zasněnost, „nepřítomnost“ v dané situaci je na denní bázi. Stejně jak u ADHD jsou u ADD obtíže v soustředění delší časový úsek, objevují se problémy s dokončováním úkolů, časté je lehké vyrušení irelevantními podněty, dále například zapomínání věcí nebo událostí a celkový chaos. Ale tyto poruchy nejsou pouze o negativěch, jelikož v některých případech jsou jedinci s ADHD schopni se soustředit až nadlidsky. Většinou v pro ně poutavých tématech, avšak i toto má určitá úskalí a to ta, že je obtížné je následně od práce odtrhnout (Čermáková, 2020; Rief, 2012).

Třemi základními symptomy je tedy nepozornost, impulsivita a (v případě ADHD) hyperaktivita (Rietzler, 2016). U každého dítěte může převažovat jiný silněji se projevující symptom. DSM-V (2015) dle jejího klasifikačního systému rozlišuje tři typy:

- Převažuje nepozornost
- Převažuje hyperaktivita a impulsivita
- Smíšený obraz (tzv. kombinovaný typ)

Často se k výše uvedeným symptomům přidružují další obtíže. První z nich jsou poruchy kognitivních funkcí (obtíže v paměti, myšlení či řeči). Druhé jsou percepčně-

motorické poruchy (vedou k specifickým poruchám učení) a nemůžeme opomenout poruchy emoční (Jucovičová, 2014b).

Nyní si v krátkosti nastíníme jednotlivé symptomy specifických poruch chování. Nepozornost – projevuje se tím, že dítě není schopno udržet koncentraci pozornosti po delší dobu. Jeho pozornost je nevýběrová – sleduje všechny podněty z okolí a reaguje na ně bez posouzení důležitosti, neoddělí podstatné od nepodstatného. V podstatě dává pozor „na vše“, vše je pro ně důležité. S tím je spjata rychlá unavitelnost. Rychlá není jen jeho unavitelnost, ale také pracovní tempo. Jedinci pracují velice rychle a povrchně s velkou chybovostí, kterou si po sobě ani nezkontrolují. Mnohdy mají problém s dokončením započaté práce či projektu. Typické bývají i výkyvy ve výkonnosti, což souvisí právě s kolísáním koncentrace pozornosti i již zmíněnou rychlejší unavitelností, těkavostí. Kolísání lze pozorovat při denních činnostech ve vyučování nebo i při sledování hodnocení žáka – období dobrých a špatných známek. Výkony jsou spíše tedy viditelně nevyrovnané. Do této kategorie bychom například zařadili i děti, tzv. snílky, kteří působí, že mají vlastní svět, zapomínají atd. Jedinci s problémem ve vědomém ovlivňování své pozornosti mnohdy slýchají fráze: „Tak se konečně soustřed.“ „Posloucháš mě?!“ a mnohé další. Ovšem když je činnost nadchne, tak najednou svou pozornost plně koncentrují a působí jako kdyby neviděli či neslyšeli (Reimann-Höhn, 2018; Rietzler, 2016; Jucovičová, 2014b).

Impulsivita – bez rozmyslu udělají to, co je první napadne, aniž by přemýšlely o důsledcích svého jednání. Vše, co jim přijde na mysl, mají potřebu okamžitě zrealizovat. Schopnost kontrolovat impulzivní chování a potlačovat nepřiměřené reakce narušuje nedostatečný inhibiční mechanismus. Ve školním prostředí se to projevuje například tím, že děti v hodinách vykřikují, při hře se rvou o míč či skáčou do řeči. Projevem tohoto symptomu je i neschopnost ovládat své emoce. Nedokážou zachovat chladnou hlavu, při vzteku rozbíjejí věci a mlátí vše a všechny, kdo jsou poblíž. Jejich impulsivita způsobuje sociální vyloučení. Nerespektují osobní prostor ostatních, berou věci bez dovolení. Často slýchají: „Musíš pořád vyvádět hlouposti?!“ „Musíš kvůli tomu tak vyvádět?!“ „Počkej, nejsi na řadě.“ „Vidím to, dej ruce dál od mého obličeje.“ A tak dále (Reimann-Höhn, 2018; Rietzler, 2016; Train, 1996).

Hyperaktivita – jde o změnu aktivační úrovně centrální nervové soustavy. Při pozorování je zřetelný psychomotorický neklid – kroucení se, padání ze židle, komíhání nohama, hraní si s prsty či předměty, pobíhání, poskakování. Tento neklid může mít buď lehké či silné projevy (u silných – zvýšené i riziko úrazů – bouchnou, shodí druhého). Je to nejnápadnější ze symptomů. Hyperaktivní dítě se ovšem neprojevuje typickou unaveností, ba naopak při únavě reaguje zvýšenou aktivitou. Budí dojem, že nejdou „vypnout“. Klidné sezení je pro tyto děti utrpením. Mezi další projevy hyperaktivity spadá častá a rychlá mluva. Tyto děti převážně slýchají: „Můžeš být chvíli v klidu?!“ „Nehýbej se?!“ „Sedni si a dej pokoj!“ (Reimann-Höhn, 2018; Rietzler, 2016; Jucovičová, 2014b).

Symptomy specifických poruch chování je možné ve velké míře ovlivnit výchovou, úpravou pracovního prostředí a návyků, samozřejmě též používáním vhodných pomůcek. Velmi účinná bývá též psychoterapie, především kognitivně behaviorální terapie (dále jen KBT). V mnoha případech pomůže vhodná medikace, obzvláště když se jedná o spojení SPCH s agresivitou. Děti s těmito projevy se svým chováním podobají tzv. opozičnímu chování. Nikdy nevidí chybu ve svém chování, ale pokaždé na straně druhých (Čermáková, 2020; Bartoňová, 2019).

3. Komunikace mezi rodinou a školou

Nyní se dostáváme k hlavnímu tématu této práce, a tím je komunikace mezi školou a rodinou. Je důležité si uvědomit, jak se jednotlivé pojmy prolínají, a jak úzce spolu souvisejí. V následujících kapitolách se pokusím problematiku ve stručnosti obsáhnout a zaměřit se i na chyby a bariéry ve vzájemné komunikaci a zároveň i na efektivní přístupy.

3.1 Rodina

Rodina je primární skupinou, v níž prožíváme všechny fáze našeho života, formuje osobnost dítěte již od počátku. Krejčová (2003) ve své publikaci uvádí, že rodiny mají nejvýznamnější vliv na výchovu a vývoj dětí. Nesou odpovědnost za jejich vzdělání, z tohoto důvodu vlastní právo spolurozhodovat o jeho naplňování, díky tomu jsou rodiče a učitelé rovnocennými partnery. Pro dítě není důležitějšího prostředí, než je jeho rodina. Zásadní změna přichází s nástupem povinné školní docházky, kdy na výchovně vzdělávacím procesu dítěte začíná spolupracovat rodina se školou (Čapek, 2013).

3.2 Škola

Dle Průchy (2001, s. 238) je škola *„Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“* Koťa (2002) uvádí, že lidé si školu spojují s řadou velmi osobních a značně emotivních vzpomínek. Škola je první místo, kam dítě vykročí z kruhu rodiny a domova, vykročí na práh velkého světa. Naváží zde spoustu mnohdy i významných vztahů s vrstevníky i dospělými mimo rodinný kruh. Musí dítě rodině „odejmout“, ale zároveň ho nesmí izolovat spíše se snažit určitým způsobem s rodinou dítěte spolupracovat. Výchovný činitel je ve školách reprezentován primárně učiteli. Škola dle Štecha (2009) je spíše jen jako zprostředkující člen a jako určitý štít chránící dítě před světem a svět před dítětem. Stojí tedy mezi rodinou a světem. *„Škola však vůbec není světem a ani jím nesmí chtít být, je spíš institucí, kterou klademe mezi soukromou sféru a svět, aby byl mezi rodinou a světem přechod vůbec možný. Škola (učitelé) má tedy jinou odpovědnost než rodiče. Nejde tolik o blaho dítěte a prosazení*

jeho požadavků. Škola se musí postarat, aby toto nové (dítě) dozrávalo ve vztahu ke světu, jaký je.“ (Štech, 2009, s. 2).

V návaznosti na výrok Štecha (2009) bych ráda zmínila školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), které zajišťuje odbornou podporu nejen samotným dětem, ale i jejich rodičům a učitelům přímo v prostředí školy. Při vzdělávání dochází k situacím, kdy je potřeba odborné pomoci, to ať psychologické tak speciálněpedagogické. V kompetenci ŠPP je řešit nejen výchovné a výukové problémy, ale i vývojové obtíže žáků. Školní poradenské pracoviště tedy zajišťuje poskytování poradenských služeb ve škole a tento podpůrný pedagogický systém má u nás již dlouholetou tradici. Působení ŠPP je charakterizováno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a též ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (Kucharská, 2013).

Zmiňované pracoviště může být organizováno ve dvou modelech z hlediska zapojení příslušných odborníků. První je základní model, který je personálně zajišťován výchovným poradcem a metodikem prevence. Tyto funkce zastávají většinou učitelé dané školy s rozšiřujícím specializačním studiem, které absolvovali v rámci celoživotního vzdělávání. Druhý model máme rozšiřující, ten v současnosti začíná být častější, avšak záleží na možnosti škol. Tento model je personálně obohacen o školního speciálního pedagoga a školního psychologa, nebo alespoň o jednoho z nich (Jedlička, 2018; Kucharská, 2013).

Kucharská (2013, s.27) popisuje, co je nutné k optimálnímu fungování školního poradenského pracoviště:

- *Vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole*
- *Dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků*
- *Pověřit některého z odborníků koordinací činností ŠPP*
- *Nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelných setkání členů týmu*
- *Koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu (ŠPZ – PPP, SPC; SVP atd.)*

- Vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.
- Vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků
- Vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, na Dnu otevřených dveří apod.)
- Zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci apod.)

3.3 Komunikace

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Trower, 1979 cit. podle Vybíral, 2000, s. 17).

Dnešní slovníky a příručky komunikaci definují například jako tok informací z jednoho bodu do druhého. Avšak je důležité podotknout, že jasné definování pojmu komunikace je téměř nemožné, obecně platná definice komunikace neexistuje, jelikož existuje nespočet definic, nespočet úhlů pohledů a nespočet výkladů od jednotlivých autorů. Ovšem zřejmé je, že termín komunikace pochází z latinského slova *communicare*, což znamená dorozumívat se, radit se s někým, informovat či oznamovat, ale může označovat i styk nebo spojení (Vymětal, 2008; Vybíral, 2005).

Komunikace je sociální proces, díky kterému si dokážeme vzájemně vyměňovat názory, postoje, informace, sdílet pocity a nálady. Pro člověka je nezbytně nutný kontakt a blízkost s druhými, takzvaná sociální interakce. Komunikace je vlastním nositelem společenského dění, proto tuto mezilidskou komunikaci nazýváme sociální komunikací. Jedinec se stává člověkem tehdy, když rozumí světu, který jej obklopuje, rozumí chování druhých lidí. Komunikační výměnou mnoho psychologů vnímá jak sdílení, tak sdělování

(Mešková, 2012; Vymětal, 2008; Vybíral, 2005; Hošková, 1994). Pozitivní zpráva je, že se jedná o sociální dovednost a každé sociální dovednosti je možno se naučit, proto je nutno zdůraznit, že nelze nekomunikovat. Člověk už tím, že je, komunikuje, vysílá o sobě zprávy okolí. Komunikace je prostě nevyhnutelná, dochází k ní i když si to nepřejeme (Mešková, 2012; Šedřová, 2012).

Komunikace je mocný čaroděj, kterým lze důmyslně odvést pozornost či dokonce „léčit“. Nejedná se pouze o slovní (verbální) formu sdělování, máme i mimoslovní komunikaci (nonverbální), pod kterou se skrývají například doteky, gesta, pohledy či výrazy naší mimiky. Zmíněnou sociální komunikaci můžeme dělit do tří základních druhů, a to ústní, písemnou a vizuální. Do ústní komunikace řadíme vysvětlování, dotazy, rozhovory, diskuse anebo výklad. V písemné komunikaci se setkáme se zprávou, dopisem, poznámkou, e-mailem či manuálem. Mezi poslední takzvanou vizuální komunikaci patří například graf, tabulka, fotografie, film nebo powerpointová prezentace a další (Vymětal, 2008).

Každá komunikace má bezesporu svůj účel a smysl. Momentálně se naše společnost nachází ve vývojové fázi. Fázi, kterou lze nazvat informační společnost. Jde o societu, v níž závisí kvalita života na zvyšující se míře informací. Globální rozvoj technologií (elektroniky, umělé inteligence, informačních a komunikačních technologií) je základem informatizace společnosti (Vymětal, 2008; Vybíral, 2005).

3.3.2 *Druhy komunikace*

Každý živočich i každá societa žijících na Zemi spolu určitou formou komunikují. Komunikaci u zvířat můžeme zaznamenat prostřednictvím nejrůznějších skřeků, pachů, dotyků, ale i tancem či změnou barvy. U mezilidské komunikace lze také hovořit o funkci, kterou hodlá plnit, nebo kterou bezděčně plní. Vymětal (2008, s. 24) ve své knize uvádí například tyto funkce komunikace:

- *Informativní*
- *Poznávací*
- *Vzdělávací a výchovná*

- *Socializační a společensky integrující*
- *Přesvědčovací*
- *Posilující a motivující*
- *Zábavná*

Komunikaci však můžeme dělit různými způsoby. Prvotně můžeme komunikaci dělit dle charakteru na interpersonální (mezilidskou), skupinovou a masovou. Dále dle účelu a cíle na komunikaci se záměrem předat někomu informace a znalosti, případně se záměrem usměrnit chování dané osoby nebo skupiny či se záměrem komplexní komunikace o možném riziku. V neposlední řadě dělíme komunikaci dle prostředku – verbální a neverbální, což je asi jedno z neznámějších dělení.

Nejčastěji volíme verbální komunikaci, která je specifická pouze pro lidský druh. Může být buďto mluvená či psaná forma řeči. Základní jednotkou je slovo, proto se tato komunikace nazývá také slovní (Nelešovská, 2005). Klenková (2006) uvádí, že mezi verbální komunikaci řadíme všechny komunikační procesy realizující se právě mluveným nebo psaným slovem. Diskutujeme, informujeme se, vedeme rozhovory, je prostě součástí našeho každodenního života. Pro představu si zmíníme, co nám spadá do verbální komunikace: dotazování, rozhovory či paralingvistická komunikace (hlasitost projevu, plynulost řeči, tón hlasu, barva hlasu, frázování, emoční zabarvení atd.) (Vymětal, 2008).

Neverbální čili mimoslovní komunikace je souborem doprovodných znaků slovní i bezeslovní komunikace, zpřesňuje verbální komunikaci, aby byla adekvátně pochopena. Pomocí ní sdělujeme emoce – pocity, nálady, afekty. Vyjadřujeme díky ní postoj či vztah k druhému (Hošková, 1994). Jde o komplexní systém mimoslovních signálů, takzvané řeči těla. Do neverbální komunikace řadíme gesta, mimiku (výrazy obličeje), haptiku (doteky), viziku (řeč očí), kineziku (pohyby), posturologii (postoje), proxemiku (vzdálenost od komunikačního partnera) (Jedlička, 2018; Vymětal, 2008; Vybíral, 2005). Nelešovská (2005) uvádí ve své publikaci, že řeč těla je mnohdy daleko upřímnější než samotná slova.

3.3.3 Pedagogická komunikace

Tento typ komunikace je zásadním prostředkem interakce mezi učitelem a žákem, ovšem i učitelem a rodiči. Komunikace učitele s rodiči žáků je bezpochyby součástí pedagogické činnosti. Pojem pedagogické komunikace může být chápán z různých hledisek a rozlišeném rozsahu i obsahu (Nelešovská, 2005). Gavora (1988, s. 22) ve své publikaci pedagogickou komunikaci definuje, následovně: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.*“. Tuto komunikaci chápe obdobným způsobem i Průcha (2001, s. 155), který uvádí, že pedagogická komunikace je: „*Zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřená na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla.*“.

Označení pedagogická komunikace svádí k závěru, že jde pouze o komunikaci mezi pedagogem a žákem v prostředí školy, potažmo třídy, avšak není tomu tak. Jedná se o širší koncepci. Pedagogická komunikace se odehrává například i v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních či výchovných a převýchovných zařízeních (Průcha, 2001; Mareš, 1995). Skutečností však je, že komunikují-li žáci mezi sebou, jedná se také o pedagogickou komunikaci. Mezi zmiňované účastníky pedagogické komunikace řadíme samozřejmě učitele či přednášejícího, vychovatele a na druhé straně bezpochyby žáka, studenta nebo posluchače. Nesmíme opomenout také rodiče, kteří se výrazně podílejí na procesu vzdělání (Khoshimova, 2022; Nelešovská, 2005).

Ráda bych zmínila teorii komunikace od Andersonové (1993, s. 94), která ji přirovnává k ping-pongu: „*Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu.*“. Tímto výrokem sice autorka popisuje komunikaci mezi rodičem a dítětem, ale stejná pravidla platí i v pedagogické komunikaci (Nelešovská, 2005).

3.4 Chyby a bariéry v komunikaci rodiny a školy

V rámci komunikace mezi rodinou a školou je potřeba zvolit dobrou komunikační metodu, avšak i přesto může nastat situace, kdy se jedna ze stran dopustí komunikační chyby, a to naruší celý komunikační proces. Zpravidla se jedná o chyby nezáměrné,

emocionální či podvědomé – prostě posuzujeme druhé dle sebe, podle svých přesvědčení a postojů. Jestliže chceme dosáhnout největší efektivity, je potřeba určité sebereflexe. Při komunikaci rodičů se školou prostřednictvím učitelů, by odborníkem na komunikaci měl být samozřejmě učitel. Jakýkoli komunikační proces je vždy značně ovlivněn osobností a charakterovými rysy účastníků (Bednaříková, 2006).

Čapek (2013) ve své publikaci popisuje hojné chyby, kterých se dopouštějí učitelé při komunikaci s rodiči.

- *Vlastní zkušenost* – často se stává, že rodič má tendenci soudit na základě vlastních zkušeností z dob svého učení. Problém může nastat jen kvůli podobnému prostředí školy či třídy, která mu vzpomínku vyvolá. Pokud byl rodič sám žákem stejné školy jako je nyní jeho dítě, dochází k tomuto problému častěji. Objevuje se tedy tendence rodiče vnímat situace z pohledu minulosti a nebrat v potaz nynější situaci popisovanou učitelem. Učitelé zase mají v hlavách jen školu a daný problém, který potřebují sdělit, a myslí si, že rodiče přesně ví, o čem oni mluví a co po nich chtějí.
- *Terminologie* – je dalším kamenem úrazu. Psychologie i pedagogika používá svojí vlastní terminologii, která ale nemusí být rodičem pochopena z důvodu například odbornosti. Je možno tedy, že dojde v tomto případě ke komunikačnímu nedorozumění.
- *Rozdílné chápání kontextu* – tento problém se objevuje až po ukončení interakce učitele s rodičem. Obě strany zpětně přemýšlejí o rozhovoru. Může se stát, že při jednání mezi čtyřma očima v prostorách chodby, učitel pojímá jednání spíše zdvořilostním způsobem, rodič naopak čeká jednání otevřené.
- *Kulturní kontext* – při této chybě učitel v rozhovoru s rodičem sděluje nejen informace o žákovi, ale i o své práci. Vyjmenovává, co vše on dělá, a veškeré nedostatky kvality jeho práce se snaží svěst na žáka či rodiče. Učitel se cítí být nadřazeným nad některými z rodičů, což je pro rodiče velice nepříjemná situace.

- *Přemíra poučování* – s předchozí chybou je spjata i takzvaná Goffmanova teorie hraní rolí. To jest, další častý nedostatek při komunikaci. Učitel je v roli učitele, který je chytrý, takže rodiče poučuje, neomylně mu říká, jak to je a bude. Zatímco rodič je v roli žáka, který nic neví, a proto má poslouchat. Pro mnohé z rodičů je tento přístup neakceptovatelný a jsou nespokojení a frustrovaní. To samé platí u tzv. vůdcovské role učitele, avšak někteří rodiče mají na situaci svůj vlastní názor, který chtějí vyjádřit. Dochází pak mnohdy k vyostřenému rozhovoru a střetu eg obou stran.
- *Časová tíseň* – učitel vnímá čas v prostředí školy odlišně než rodič, který přijde na konzultaci ohledně svého dítěte. Učitel ve škole vnímá čas jako něco, co ho tlačí a žene stále vpřed, proto učiteli často chybí trpělivost a schopnost zastavit se v daný moment a soustředit se na řešení konkrétního problému do hloubky. Není pozorným příjemcem sdělení, které mu rodič dává, a má tendenci agovat poznámkami či nevhodným chováním konverzaci tam, kam on chce. Toto chování vede rodiče k pocitu, že učitel nevěnuje dostatečnou váhu a pozornost danému problému.
- *Atribuční chyby*
 - *Haló efekt* – tento problém spočívá v tom, že učitel často jedná s rodičem na základě prvního dojmu a má tendenci přiřazovat nálepky na základě vystupování rodiče při první schůzce.
 - *Stereotypizace* – učitelé mají tendenci házet rodiče a studenty do jednoho pytle na základě stereotypizace. Tento problém je převážně častý u kulturně odlišných rodin.
 - *Předsudky* – učitelé mnohdy dávají na názor jejich kolegy. Často tedy chodí učitel na jednání s rodiči již s určitým předsudkem, který ale nemá z vlastní zkušenosti či interakce s rodiči.
 - *Figura v pozadí* – tento problém vychází z nepříjemného pocitu rodiče, který si při konzultaci připadá jako „na koberečku“, protože prostředí školy je mu cizí, na rozdíl od učitele. Jednoduše záleží na prostředí. Každému rodiči může být příjemného něco jiného –

rozhovor probíhající na chodbě nebo v kabinetu, v přítomnosti jiného kolegy či dítěte. Komunikace pak neprobíhá na stejné úrovni. Pokud by ke konzultaci bylo zvoleno klidné místo, kde by se rodič k řešení daného problému více otevřel a nebál se vyjádřit svoje názory či otázky, probíhal by rozhovor ve vyrovnanějších podmínkách.

- *Přenos* – nejen v komunikaci se objevuje aspekt sympatičnosti. Samozřejmě, že s někým, s kým se ztotožňujeme nebo kdo je nám právě sympatický, se chováme jinak než s někým, kdo je třeba o několik generací starší. Jednotliví rodiče mohou v učitelích vyvolávat určité archetypy „moudrý stařec“, ale i „stará ježibaba“. Je však důležité, aby učitelé nepřenášli tyto archetypy na rodiče a nedovoľovali svým emocím, aby ovlivňovaly samotné jednání s rodiči.

Čapek (2013) jako poslední chybu v komunikaci rodič-učitel zmiňuje fakt, že třeba jen nejsme dobrými komunikátory. V rozhovoru se projevuje nervozita, neumíme se vyjádřit, jsme nejistí anebo mluvíme tiše a pomalu. Ovšem s tím vším jde pracovat.

V dobré komunikaci mezi rodičem a učitelem mohou stát určité bariéry, které úzce souvisejí s výše popsanými chybami, takže není potřeba je znovu popisovat, avšak jen bych ráda zmínila zahraniční autory, kteří tuto problematiku popisují. Například Graham-Clay (2005) popisuje nedostatečnou motivaci rodičů a podporu rodin, které řeší řadu problémů. Dále se taky shoduje s bariérou kulturních odlišností s Colombo (2005). Finders (1994) popisuje časové a ekonomické omezení, které může být překážkou efektivní komunikace. Popisuje, že by si učitel měl udělat průzkum časových možností rodin již na začátku roku a rovněž rodičům sdělit jak a kdy jej mohou kontaktovat.

Bariéru, kterou chci zmíním je bariéra nejen v komunikaci, ale i ve spolupráci rodiny a školy. Jedná se o nedostatečnou technologickou vybavenost rodiny, což zjistilo velké procento škol v době pandemie Covid-19 při online výuce. Škola by tedy neměla spoléhat, že žák má v rodině přístup k nejnovějším technologiím. Proto by bylo dobré si tyto možnosti rodiny předem zjistit. Zároveň je však podstatné ponechávat v celkové komunikační strategii školy i papírově psanou komunikaci i přes rozsáhlé technologické inovace (Ramirez, 2001).

Štech (2001) také popisuje, že jsou stále existující bariéry v komunikaci mezi rodinou a školou zaviněné nedostatkem vzájemné důvěry a respektu.

3.5 Efektivní přístupy ke komunikaci

Efektivní komunikace a spolupráce mezi rodičem a učitelem může fungovat na každé škole, avšak každý vztah potřebuje péči z obou stran, aby byl funkční. Nejdůležitější je ovšem vzájemný respekt, dialog a kooperace (Efektivní komunikace školy s rodiči, 2022). Avšak učitelům stále chybí efektivní formy komunikace s rodiči, své postupy popisují jako metodu pokus a omyl (Štech, 2001).

Kvalitní a efektivní komunikace dosáhneme otevřeností a transparentností. Předpokladů efektivního rozhovoru učitele s rodičem je mnoho. Důležité je vždy vytvořit určité podmínky, kterými jsou: klidná atmosféra, dostatečný časový prostor, soukromí atd. Vždy je dobrá pečlivá příprava pedagoga před samotným rozhovorem s rodičem (Efektivní komunikace školy s rodiči, 2022). Pro úspěch v komunikaci s rodičem je dle Breaux (2020) dobré dělat tyto kroky:

- Na začátku roku poslat rodičům žáka seznamovací e-mail, v němž se představíte, nastíníte průběh vyučování a sdělíte jim, že rádi budete učit jejich děti.
- Každý den některému z rodičů pošlete stručnou zprávu, o tom, co se jeho dítěti povedlo a na čem je případně potřeba zapracovat, pokud se jedná o dítě s podpůrnými opatřeními. Samozřejmě by vždy měla převažovat pozitiva a díky pravidelné pozitivní zpětné vazbě s vámi rodiče budou spolupracovat.
- Poslat rodičům fotografie žáků při práci.
- Jednou za čas vést děti k sepsání krátké zprávy rodičům, jak se jim ve škole vede či vedlo.
- Při řešení problému vždy ocenit, že na schůzku rodič dorazil. Začít vždy něčím pozitivním o dítěti. A zachovávat klid a profesionalitu, i když rodič je rozzlobený či agresivní.

Ve vzájemné komunikaci by se měl popisovat a konstatovat daný stav bez subjektivního zabarvení, sdělovat informace a oznámení, vyjadřovat vlastní potřeby a očekávání, nabízet možnosti postupů či řešení, volit srozumitelná slova a samozřejmě dát prostor pro spoluúčast. Všechny tyto techniky by měli praktikovat obě strany zúčastněných (Mešková, 2012).

Nyní se vrátíme zpět k již zmiňované důležitosti respektu, a to z pohledu efektivity v případě žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Aby byla komunikace a spolupráce mezi učitelem a rodičem kvalitní a funkční, hraje v tom též roli určité proinkluzivní nastavení učitele k danému dítěti (Lang, 1998).

4. Spolupráce rodiny a školy

Nyní navážeme plynule na předchozí kapitolu, jelikož téma komunikace a spolupráce od sebe jen tak jednoduše oddělit nelze. Reciproční spolupráce rodiny a školy je zásadní ve výchovně-vzdělávacím procesu, zejména na základních školách. Vybudování partnerského vztahu rodiny a školy je nezbytné za účelem nejefektivnější podpory žáků a naplnění jejich potřeb. Avšak stále nám zůstává otázka, do jaké míry je na českých školách tato spolupráce naplňována. Jelikož někteří pedagogové stále vnímají intervence rodičů velmi nelibě a nejraději by rodiče po celý rok ve škole neviděli (Čapek, 2013). Epstein (2018) popisuje několik stupňů navázání rodiny se školou:

- *Plnění primárních rodičovských povinností.*
- *Komunikace škola-rodiče.*
- *Zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy.*
- *Zapojení rodičů do domácí přípravy.*
- *Zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy.*
- *Zapojení rodičů do školní komunity.*

Čapek (2013) v návaznosti uvádí, že se setkáváme s faktem, že ke vzájemné komunikaci na českých školách dochází prakticky jen na úrovni běžných třídních schůzek, tudíž druhé úrovni dle Epstein. Máme však případy rodičů, kteří i tento způsob spolupráce absentují.

Štech (2000) popisuje klíčové znaky konvenčního modelu vztahů mezi školou a rodinou. Mezi první rys řadíme separaci – odlišné postavení rolí učitele a rodiče na poli výchovy i výuky žáka. Nedochozí tu k adekvátní součinnosti, jelikož účastníci stojí na opačných pólech. Problémy s prospěchem či chováním žáka a veškeré negace jsou většinou jediným zdrojem jejich vzájemné komunikace. V tomto případě často dochází k jednostranné komunikaci, kdy učitel sděluje připomínky rodiči, ale absentuje hledání společného řešení s rodičem žáka. Tento stav nazýváme takzvanou jednostrannou komunikací. Selektivnost je rysem druhým. V tomto případě si učitel selektuje situace, které usoudí on za vhodné, a do nich požaduje angažovanost rodiče. S druhým rysem úzce souvisí třetí, a tím je úkolování. Učitel s rodiči komunikuje pouze formou

požadavků, žádostí a zadávání úkolů, které je potřeba neodkladně splnit, a vůbec neakceptuje individuální potřeby žáka ani rodiny. Dalším a posledním rysem je formálnost vztahů mezi rodiči a školou. Ve školách se setkáváme s dlouholetě ověřenými způsoby komunikace a spolupráce, které stále i po těch letech zůstávají aktuálními, i když rodiče staví do pozice pasivního účastníka, který jen přijímá informace.

4.1. *Formy vzájemné spolupráce rodiny a školy*

Forem spolupráce máme celou řadu, avšak záleží na daném učiteli i rodiči, která z forem pro ně je nejvíce vyhovující. Není pravidlem, že veškeré níže zmíněné formy by měly být iniciovány výhradně ze strany školy či učitele, rodiče by též měli svoji pomoc škole nabídnout a snažit efektivně spolupracovat. Rabušicová (2004) ve své knize uvádí, že školy mnohdy nejsou ochotny zavádět nové způsoby pro rozvíjení vztahu a spolupráce s rodinou žáka. Raději se drží starých stereotypních způsobů, které podle nich nějakým způsobem fungují, ale dnes se již ukazuje, že důvodů pro změnu je celá řada. Čapek (2013) ovšem dodává, že abychom byli korektní, je nutno konstatovat, že ani rodiče nepřicházejí s nápady a iniciativou.

Abychom mohli budovat fungující spolupráci či partnerství rodiny a školy, je podstatné dávat příležitosti, které umožňují rodičům nakouknout a včlenit se do školního života, přinejlepším se podílet na spoluvytváření. Čapek (2013) konstatuje, že vztah školy s rodiči může být identifikátorem kvality vzdělávání v dané škole či práce konkrétního učitele.

Mezi nejdůležitější a realizované formy spolupráce v našich podmínka bez pochyby spadá již prvotní informační schůzka při vstupu dítěte na základní školu. Zde by měl být prostor k nastínění spolupráce, vytvoření přátelské atmosféry a škola by měla ukázat svoji otevřenost vůči rodičům. Toto je jeden z klíčových momentů k funkční spolupráci v budoucnosti. Vítání rodičů by nemělo být pouze při vstupu dítěte do první třídy, ale po celou dobu školní docházky dítěte (Čapek, 2013; Rabušicová, 2004).

Další formou jsou asi všem známe třídní schůzky, které jsou realizovány školou minimálně dvakrát ročně. Třídní schůzky jsou asi nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči. Cílem těchto schůzek není jen informovat o prospěchu dětí, ale mělo by zde

docházet k participaci rodičů na životě třídy a školy. Tato forma má ovšem svou nevýhodu a tou jest nedostatek času učitele na jednotlivé rodiče, proto máme další formu individuálních konzultací. Jednoznačnou výhodou těchto konzultací je prostor pro individuální zaměření na dítě, na daný předmět či kázeňský problém. Při individuálních konzultacích by se neměla řešit pouze negativa, ale prostor by měl být věnován i pozitivním informacím o dítěti (Čapek, 2013).

Přítomnost rodičů ve škole je též formou Sdružení rodičů a přátel školy či Rady školy. Zmíněné orgány napomáhají k zapojení rodičů do života školy a rovněž k budování vzájemných vztahů mezi rodiči. Určitou formou komunikace a spolupráce s rodiči může být rovněž vydávání školních novin či časopisu, zde se rodiče mohou dozvědět například aktuální informace (Pol, 1997).

Pol (1997) dále uvádí, že je důležité akceptovat základní práva rodiče na půdě školy. Rodiče mají právo na nahlédnutí do záznamu o dítěti – realizováno například při individuálních konzultacích, měla by být respektována individuální přání rodičů a veškerá významná rozhodnutí, co se týče žáka, by měla být s rodiči konzultována.

Dále máme formy spolupráce, které na některých školách nejsou příliš pravidelné. První formou jsou dny otevřených dveří. Tato akce slouží především pro rodiče nastávajících žáků, ale také žáky samotné. Díky takzvaným „otevřeným dveřím“ mají rodiče možnost prohlédnout si prostředí školy či ukázkové hodiny. Jako další formy spolupráce mohou sloužit nejrůznější vystoupení, koncerty, školní akademie nebo sportovní akce. V některých případech nemusí rodiče být pouze diváci, ale mohou či měli by se jich přímo účastnit. Rodiče mohou být zapojeni do sportovních akcí jako rozhodčí. Spolupráce rodiny a školy může být také formou například výtvarných dílniček, ale také mohou rodiče vést volnočasové kroužky v odpoledních hodinách v prostorách školy (Čapek, 2013). Rabušicová (2004) dělí tyto akce podporující spolupráci rodiny a škola na prezentační a společenské. Při prezentačních akcích děti rodičům ukazují, co se s učiteli naučily a čeho jsou schopny. Mezi tyto akce řadíme: jarmarky, koncerty, divadelní představení, sportovní dny, turnaje, olympiády či výstavy. Rodiče jsou při nich pouze v roli hostů. Při společenských akcích nejde bezprostředně o prezentaci dětí, ale spíše jde o prostor k bližšímu seznámení. Takovými akcemi jsou například: školní plesy, drakiády, výlety či táboráky.

4.2. Role rodičů ve škole

Aktuálně jsou rodiče ve vztahu školy rodiny v českých poměrech bráni jako neopomenutelní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Rodiče tvoří jeden vrchol z pomyslného trojúhelníku společně s dětmi a učiteli. Svými názory a postoji významně ovlivňují chod školy. V tomto vztahu o rodičích mluvíme jako o partnerech, klientech či občanech (Rabušicová, 2004).

Ráda bych zmínila typy postavení rodičů na půdě školy dle Rabušicová (2003):

- *Rodiče jako klienti* – učitelé jsou zde chápáni jako odborníci na vzdělávání a rodina jako odborník na výchovu. Rodiče rozhodují o dítěti a vědí, co mají od školy pro své dítě vyžadovat. Na druhé straně škola by měla správně formulovat své požadavky a obhájit si vlastní stanoviska, ale zároveň rodiče chápat jako principiální osoby v životě dítěte a svou práci podrobovat jejich kritice a požadavkům. Třídní schůzky by neměla být jediná forma komunikace, ale ze strany školy by měly být organizovány i další akce.
- *Rodiče jako partneři* – tento typ je v současné době pokládán za nejvhodnější. Učitel již není jediný odborník, ale je na rovnocenné pozici s rodiči. Rodiče své děti znají nejlépe a jejich názor a pomoc jsou velice cenné, i přesto, že nejsou vystudovanými odborníky. Tento vztah je mnohdy vysněným ideálem, jde zde o cestu utváření partnerství mezi oběma zúčastněnými na základě zkušeností s dítětem. Partnerství mezi rodiči a školou je často ovlivněno – sociálním statutem rodiny nebo pohlavím rodiče, které ovlivňují vzájemné vztahy. Toto partnerství může být chápáno dvěma způsoby. Prvním je takzvané výchovné partnerství, kdy je rodič chápán čistě jako přispěvatel ke správné výchově dítěte. Druhým způsobem je partnerství sociální, při němž je rodič například ve školní radě, a tím se dostává rovněž do pozice kritika či dozorcího školy. Díky této pozici se může podílet na rozhodování o některých záležitostech školy, a tudíž přispívá ke školnímu dění.

Čapek (2013) v návaznosti na Rabušicovou (2003) zmiňuje, že nechápe tyto dva přístupy jako dvě odlišné fáze, nevylučují se navzájem a ani jeden nemůžeme

opomenout. Avšak uvádí, že: „Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu. Nebo chcete-li: Škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství.“ (Čapek, 2013).

4.3. Méně obvyklé a alternativní přístupy v komunikaci a spolupráci rodiny a školy

V České republice se ovšem můžeme setkat i se školami, které využívají i jiné přístupy ve spolupráci či komunikaci s rodičem žáka. První z nich je například takzvané kurikulární odpoledne. V našich školách se organizuje opravdu jen výjimečně, ač má značný potenciál. Jedná se o aktivitu, kdy škola rodičům vysvětlí a objasní filozofii své vzdělávací strategie, cíle a výběr metod ve výuce. V rámci kurikulárního odpoledne může učitel například vysvětlit, k čemu jsou třídnické hodiny s účastí školního psychologa, proč se využívají nové metody ve výuce českého jazyka u prvňáků a mnohé další. Rodiče nemusejí být informováni pouze při osobním setkání v prostorách školy, ale škola může vydávat informační brožurku, či pravidelnou rubriku na webových stránkách školy (Feřtek, 2011).

Rodičovské koutky, což jsou místnosti určené pouze pro rodiče, se využívají, když rodiče čekají na své děti. Mohou v nich probíhat také rozhovory s učiteli na „neutrálním“ území. Místnost může být vybavena posezením, nástěnkou s informacemi, knihovnou, případně možností uvařit si při čekání teplý nápoj (Čapek, 2013). Ve vzdělávacím programu Začít spolu, o kterém si podrobněji povíme později, jsou tyto prostory v každé škole. Krejčová (2011) uvádějí, že není důležité, jestli je vyčleněna samostatná místnost, nebo jde pouze o vyhrazený koutek. Již výše zmíněné vybavení by mělo motivovat rodiče ke krátkému zastavení se ve škole, popovídání si s ostatními rodiči atd.

Čapek (2013) uvádí například spolupráci podporující aktivitu společná četba, rodič jako „kuchař dne“, herní odpoledne či školní půjčovnu. Dále uvádí také fundraising jako jednu z možností, jak získat skrze spolupráce s rodiči pro školu finanční prostředky.

Zahradní slavnosti jsou nejen pro školy, ale i pro rodiče oblíbenou aktivitou díky své neformálnosti. Pro učitele je tato aktivita přínosná v pozorování vzájemných interakcí dětí a jejich rodičů (Feřtek, 2011).

V neposlední řadě bych ještě zmínila úvodní a rozvíjející rozhovory, které jsou typické pro školy, které chtějí zjistit, zda jsou mezi jejich vzdělávacími představami a představami rodičů nastávajících žáků odlišnosti. Tímto lze minimalizovat následovně ideové střetnutí mezi rodiči a školou. Dále v rámci rozvoje spolupráce může škola poskytovat formy sociální a psychologické pomoci rodině (Čapek, 2013).

Nyní bych ještě ráda v krátkosti popsala již výše zmíněný vzdělávací program Začít spolu (Step by Step). Tento program se do ČR zaváděl v roce 1996. Zde jsou rodiče hlavními činiteli ve výchově dětí, jsou to jedinci, kteří své dítě nejlépe znají a mají za ně plnou zodpovědnost. Rodiče se podílí na rozhodování v rámci veškerého vzdělávání jejich dítěte. Program uplatňuje partnerskou roli rodičů ve škole (Krejčová, 2003).

Podobající programu Začít spolu je značka Rodiče vítáni. Tento název označuje školy, které preferují vstřícný přístup v komunikaci s rodiči. Díky tomuto označení rodiče snadněji vyhledají či vyberou školu pro své dítě, která se orientuje na partnerský přístup k rodičům žáků. Aby škola mohla být držitelem značky Rodiče vítáni, musí splňovat tyto kritéria:

- Rodiče se dostanou bez problémů do školy, včetně odpoledních hodin.
- Rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy.
- Rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje.
- Partnerská komunikace mezi školou (učitelem) a rodiči.
- Se záměrem přihlásit se ke značce Rodiče vítáni škola seznámila rodiče dětí, které využívají služeb dané školy.
- Škola pořádá akce pro rodiče v termínech a hodinách, které jim umožní se jich opravdu zúčastnit.
- Informační tabule o značce Rodiče vítáni je viditelně umístěna u vstupu do školy (Rodiče vítáni, 2024).

Vedle sedmi povinných pravidel je zde dalších sedmnáct pravidel volitelných, z nich si každá škola musí vybrat a dodržovat minimálně dvě, které si zvolí. Volitelnými pravidly jsou například možnost rodičů ovlivňovat způsob stravování svých dětí ve škole, kromě společných třídních schůzek škola organizuje i konzultace ve trojici učitel– dítě–rodič či škola pořádá vzdělávací semináře pro rodiče na téma výchovy a vzdělávání (Rodiče vítáni, 2024; Feřtek, 2011).

Feřtek (2012) ve své knize uvádí mimo jiné i 5 pravidel, kterých by se pedagogové měli držet:

- mluvit s rodičem jako s rovnoprávným partnerem, respektovat jeho důstojnost
- vnímat rodiče jako „experta“, který nejlépe zná své dítě
- komunikovat s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte
- brát dítě jako plnoprávnou součást učitelско-rodіčovské debaty o něm
- nevnímat každý dotaz či kritiku jako osobní útok

Na stránkách značky Rodiče vítáni (2024) mě zaujal výrok, že: *„V každé škole, která se snaží být školou otevřenou, panuje mezi rodiči a učiteli důvěra i partnerství. Základním předpokladem je, že dobré vztahy mezi rodinou a školou vedou ke spokojeným žákům a jejich dobrým výsledkům.“*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a výzkumné otázky

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zachytit neefektivní a efektivní procesy vzájemné komunikace učitele a rodiče dítěte se SPUCH. Nastínění souboru pro efektivní komunikaci, a zjištění vlivu proinkluzivního nastavení učitele na ochotu řešení problému.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní otázky výzkumného šetření zní:

1. *Jaké prvky komunikace vnímají účastníci výzkumu jako funkční?*
2. *Jaké jsou negativní aspekty/překážky v komunikaci mezi učiteli a rodiči dětí se SPUCH?*

Díličmi otázkami výzkumu jsou:

- *Jaké typy postojů mají učitelé k žákům se SPUCH?*
- *Které typy postojů pedagogů se setkávají s funkční komunikací?*
- *Jaké jsou vztahy mezi učiteli a rodiči dětí se SPUCH?*

6. Metodologický postup

Pro dosažení cíle výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, který jsem prováděla prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a rodiči žáků se specifickými poruchami učení a chování na dané základní škole. Získaná data byla vyhodnocena třístupňovým kódováním a celkově byl výzkum prováděn v designu zakotvené teorie.

Kvalitativní výzkum je dlouhodobý a intenzivní kontakt s terénem, kde je výzkum uskutečňován. Výzkumník zaujímá tedy velice malou distanci, spíše je s respondenty v bližších a mnohdy neformálních interakcích. Cílem je získat komplexní obraz založený na specifickém vztahu mezi výzkumníkem a respondenty. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde do hloubky zkoumaných jevů, které se ovšem pokouší začlenit do širšího kontextu. Snaží se tedy proniknout do jím vybrané problematiky, porozumět jejím hlediskům a zamezit opomenutí něčeho, co by mohlo přispět k objasnění dané problematiky. Soubor respondentů je poměrně malý, tudíž je zde pozornost zaměřená na jedince. K realizaci kvalitativního výzkumu jsou potřebné dovednosti jako: dobré komunikační schopnosti, empatie, schopnost abstraktního myšlení, schopnost reálného pohledu bez zkreslení, aby získaná data byla validní a spolehlivá (Hendl, 2012; Švaříček, 2007; Maňák, 2004).

6.1 *Polostrukturovaný rozhovor*

Hlavní sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a rodiči žáků se specifickými poruchami učení a chování na mnou zvolené základní škole. Rozhovor je dle Švaříčka (2007) jednou z nejpoužívanějších metod sběru dat tohoto typu výzkumu. Prostřednictvím okruhu otázek je tazatelem veden polostrukturovaný rozhovor a mezi jeho klady spadá eventualita střídat pořadí kladených otázek tazatelem, eventuálně doptávání se rozvíjející otázkou či požádání daného respondenta o vysvětlení případných nejasností v odpovědi, čímž si tazatel ověří, zda odpověď pochopil správně. Díky tomu můžeme dosáhnout co nejvíce hloubkového rozhovoru. Ovšem nevýhodou může být následné složitější vyhodnocování výpovědí. Při tvorbě

polostrukturovaného rozhovoru je podstatné definovat takzvané jádro interview, což znamená minimum otázek a témat, které chceme projednat (Hendl, 2012).

Při sestavování otázek do rozhovorů jsem vycházela z cíle výzkumného šetření. Otázky jsem zaměřovala primárně na oblasti vzájemné spolupráce a komunikace obou respondentů, se zaměřením na funkční a nefunkční aspekty. Pro každou skupinu respondentů byl vytvořen individuální soubor otázek. Některé otázky byly zastoupeny v obou variantách rozhovorů, jelikož jsem potřebovala zjistit pohled či názor obou stran respondentů na zkoumaný problém. Většina otázek v rozhovorech (viz příloha č. 2) byla otevřená.

6.2 Zakotvená teorie

Jak již bylo řečeno výzkumné šetření bylo prováděno v designu zakotvené teorie. Metoda zakotvené teorie vychází z přesvědčení, že analýzou empirických dat lze vytvořit novou teorii, která je „zakotvená v datech“. To znamená, že teorie není výchozím bodem výzkumného projektu, ale naopak je jeho výsledkem. Tato nově vytvořená teorie by měla mít vysokou vypovídací hodnotu, protože vychází z výzkumu a detailní analýzy dat, která zachycují úplný obraz zkoumaného jevu. Zároveň by však měla být dostatečně abstraktní, aby bylo možné ji aplikovat i na další situace a terény. Výzkumný problém a výzkumné otázky se proto obvykle zaměřují na proces, dění nebo průběh nějakého jevu s cílem popsat zákonitosti tohoto vybraného procesu. Otázky jsou formulovány v přímém kontextu s terénem výzkumu a během průběhu výzkumu jsou postupně upřesňovány. Celý výzkumný proces je tedy podřízen cílům výzkumu až do fáze teoretické saturace. Data jsou sbírána prostřednictvím rozhovorů a analýza je prováděna pomocí třístupňového kódování (otevřené, axiální a selektivní), během kterého identifikujeme klíčové koncepty a vztahy mezi nimi. Základními prvky této teorie jsou koncepty, kategorie a propozice (Novotná, 2019; Hendl, 2012).

6.3 Etické zásady výzkumu

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na danou základní školu, byly v rámci výzkumu zohledněny etické zásady. Byla dodržena určitá pravidla – respekt k soukromí účastníků výzkumu, tudíž zachování jejich anonymity – dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, stvrzením informovaného souhlasu, zajištění emočního a psychického bezpečí účastníků výzkumu a zpřístupnění zjištěných dat účastníkům šetření. Před zahájením sběru dat proběhlo důkladně seznámení respondentů s daným výzkumem, jeho průběhem, riziky a možnostmi odstoupení z výzkumného šetření. Současně byli obeznámeni s již zmíněnou konsekventní anonymizací dat, jež jim zaručuje ochranu poskytnutých osobních a citlivých údajů, a že získané informace nebudou zneužity proti nim a budou použity pouze pro účely výzkumu. Všechny tyto aspekty byly stvrzeny vlastnoručními podpisy obou stran v informovaném souhlasu. Vzor formulář informovaného souhlasu je součástí této diplomové práce viz příloha č. 1. Originály informovaných souhlasů jsou součástí soukromého archivu autorky.

7. Výzkumné prostředí a respondenti

Výzkumné šetření bylo realizováno na konkrétní základní škola. Dotazovanými byli rodiče dětí se specifickými poruchami učení a chování a třídní učitelé těchto dětí. Přesněji se jednalo o pět rodičů a pět třídních učitelů.

7.1 Informace o základní škole

Jedná se o maloměstskou plně organizovanou základní školu s devíti ročníky, kterou navštěvuje celkem 180 dětí. Z toho 31 dětí má speciální vzdělávací potřeby a 6 z nich je vzděláváno dle individuálního vzdělávacího plánu. Funguje zde školní poradenské pracoviště, které je personálně obsazeno metodikem prevence, výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem. Na škole působí 18 učitelů a 7 asistentů. Součástí školy je též školní družina, kterou mají možnost navštěvovat žáci prvního i druhého stupně. V roce 2022 škola zřídila přípravnou třídu, takzvaný nultý ročník základní školy.

7.2 Respondenti

Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem deset respondentů – pět rodičů dětí se specifickými poruchami učení a chování a pět třídních učitelů. S výběrem respondentů pomohlo vedení školy společně s výchovným poradcem, kteří dle mých požadavků sestavili seznam dětí se specifickými poruchami učení a chování. Já jsem následně po konzultaci s vedením školy oslovila rodiče těchto dětí i jejich třídní učitele přes vnitřní komunikační platformu školy – Bakaláře. Téma rozhovoru a základní okruhy otázek byly respondentům sděleny předem a následně byl domluven termín realizace rozhovoru. Všichni dotazovaní byli velice ochotní a souhlasili se zapojením do mého výzkumného šetření.

Ve výzkumu jsou zastoupeni respondenti z obou stupňů základní školy. První dvojice rodič a učitel (R1 a U1) se podílí na výchově a vzdělávání žákyně (Ž1) navštěvující 3. třídu se specifickou poruchou chování – medikované ADHD, s asistentem pedagoga. Druhou a třetí dvojicí jsou rodiče (R2, R3) a třídní učitelé (U2, U3) žáků (Ž2, Ž3) 4. a 5. třídy. U nich již byla možná komparace zkušeností s předchozími pedagogy. Ž2 navštěvuje 4.

třídu a má těžké dyslektické obtíže. Ž3 chodí do 5. třídy a má diagnostikované jak specifické poruchy učení, tak poruchu pozornosti a pomalé pracovní tempo. Od třetí třídy měl mít Ž3 asistenta, avšak škola mu jej neposkytla. Zbylé dvojice respondentů R4, U4 a R5 a U5 jsou rodiče a učitelé dětí druhého stupně. Ž4 navštěvuje 6. třídu a má též těžké dyslektické obtíže. Ž5 je již v 8. třídě, má specifické poruchy učení a je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu, od 4. třídy má přiznaného asistenta pedagoga, ovšem každý rok se jí asistent mění.

7.3 Realizace výzkumného šetření

Koncem roku 2022, mě oslovila paní ředitelka základní školy s nabídkou spolupráce a při našem rozhovoru vyvstalo téma problémů v komunikaci mezi učiteli a rodiči. Paní ředitelka mě iniciovala, zda bych se na tuto problematiku nezaměřila v rámci výzkumu v mé diplomové práci. Po krátkém přemýšlení jsem s tímto nápadem oslovila nyní již vedoucí mé diplomové práce a společně jsme vzešlé téma poupravily a stanovily jsme si cíl daného šetření. Následně byla jasná představa konzultována opět s vedením dané základní školy, která s realizací výzkumu plně souhlasila. Shodli jsme se, že se v diplomové práci zaměřím primárně na problémy ve vzájemné komunikaci učitele a rodiče dítěte se specifickými poruchami učení a chování. Souhlas s výzkumem byl písemně stvrzen informovaným souhlasem od vedení školy. Jak bylo již výše uvedeno, na výběru respondentů se podílelo vedení školy a výchovný poradce. Následovalo sestavení otázek do polostrukturovaných rozhovorů a poté byli osloveni vybraní pedagogové přes platformu Bakaláři, kde jim byla zaslána žádost na podílení se na výzkumu, základní informace o něm a nástin otázek. Jelikož se chýlila má tříměsíční zahraniční stáž, rozhodla jsem se o zrealizování alespoň části rozhovorů. Po konzultaci s vedoucí práce jsem prvotně oslovila skupinu učitelů, z důvodu zachování větší otevřenosti. I přes mou snahu se mi nepodařilo před odletem zrealizovat všech pět rozhovorů. Zbylé rozhovory byly realizovány v září roku 2023. Stejným způsobem jako pedagogové byli osloveni i vybraní rodiče dětí se SPUCH. Rozhovory byly realizovány dle individuálních časových možností rodičů. Na začátku každého rozhovoru jsem se představila, vysvětlila podstatu výzkumu a seznámila respondenty s tím, jak bude výzkum probíhat. Pokud se všemi informacemi souhlasili, byl s nimi podepsán

informovaný souhlas, viz příloha č. 1. Jelikož rozhovory byly nahrávané na mobilní telefon, mohla jsem se respondentům plně věnovat. Pokládány byly zaslané otázky, které byly individuálně rozšiřovány či byl měněn jejich sled v závislosti na výpovědích respondentů. Délka rozhovorů byla přibližně od 15 do 30 minut. Realizace zbylých rozhovorů probíhala dle časových možností respondentů v rozmezí měsíců září až listopad. Průběžně byla vyhotovena doslovná transkripce rozhovorů (viz příloha č. 3). Následovalo třístupňové kódování získaných dat a následné sepisování výsledků.

8. Výsledky

K vyhodnocení výzkumného šetření bylo využito třístupňové kódování. Na základě podrobných rozborů rozhovorů byly stanoveny základní kódy, které byly následně zařazeny do kategorií, a poté byl hledán vztah mezi nimi, což nazýváme propozice. Přesněji na základě podobných či společných znaků, které se v datech objevovaly byly jednotlivá slova, věty či větné spojení okódovány. Po dalším rozboru byly kódy znovu překódovány a následně z nich byly vytvořeny kategorie, shrnující společné znaky. Takto bylo postupováno nejprve u jednotlivých skupin a následně byly vytvořeny společné kategorie na základě společných znaků.

U obou skupin respondentů byly převážně nalezeny obdobné kategorie, avšak objevily se i specifické kategorie pro danou skupinu respondentů. Stalo se, že rozdílné kategorie sytí stejné či podobné kódy. Zároveň se v jednotlivých kategoriích objevují jak negativní aspekty, tak ty pozitivní. Provázanost mezi kategoriemi je neopomenutelná.

Rozhovory učitelé (U1 – U5):

- Kategorie č. 1 – Vnímání a postoj k žákům se SPUCH
 - Tato kategorie je například sycena kódy: náročnost, určitá obtíž, ztížení, respekt, zátěž, přítěž
- Kategorie č. 2 – Vzájemný vztah U-R
 - Tato kategorie je například sycena kódy: nefungující, netransparentní, intenzivnější, ochota, respekt, otevřenost, oboustranné potřeby, nespolupráce, dobrý
- Kategorie č. 3 – Problémy v komunikaci
 - Tato kategorie je například sycena kódy: nesoulad rodičů, nedostatek důvěry, vzájemný respekt, malá angažovanost/ neochota, absence zpětné vazby, nenavazování kontaktu, vyhýbání, předstírání, nedůvěra a nečestnost, nedbalost, nesystematičnost, nedůslednost, nedostatek času, nezáměr

- Kategorie č. 4 – Potřeby a podpora učitelů
 - Tato kategorie je například sycena kódy: důslednost, spolupráce rodiny, pravomoce, angažovanost, podpora výchovného poradce a vedení školy, podílení se asistenta pedagoga, důvěra rodičů, čas, informovanost
- Kategorie č. 5 – Funkční aspekty
 - Tato kategorie je například sycena kódy: dodržování pravidel, podpora, informovanost a včasná diagnostika, vzájemný respekt, podílení se na budování vztahu, zapojení rodičů, časové možnosti, zájem, přátelská atmosféra, pochvala, vyslechnutí, poskytnutí prostoru, plánování, systém, stejná úroveň, hledání řešení, otevřenost

Rozhovory rodiče (R1 – R5)

- Kategorie č. 1 – Podpora rodičů a dětí
 - Tato kategorie je například sycena kódy: boj za podporu, neplnění podpůrných opatření, nerespektování zvláštností, dítě přítěž, absence zájmu a snahy, žádná, nedostatek času a pozornosti, obavy
- Kategorie č. 2 – Vzájemný vztah R-U
 - Tato kategorie je například sycena kódy: autoritativní a diktátorský přístup, neochota, absolutní nezáměr, změny stabilní osoby, ostych, vyslechnutí, pochopení, systematickosti, nepříjemnost, tlak, respekt, žádný, neosobní
- Kategorie č. 3 – Problémy v komunikaci
 - Tato kategorie je například sycena kódy: odtažitost, absence systému/ pravidelnosti, chybějící zpětná vazba, angažovanost, negace, rozdílnost názorů, odstup, nepochopení, absolutní nezáměr
- Kategorie č. 4 – Funkční aspekty, fáze
 - Tato kategorie je například sycena kódy: systém, poskytování rad a materiálů, chtění dětí učitelem, pravidla/řád, ochota učitele,

partnerský přístup, intenzita kontaktu, učitelská iniciativa, pochopení, individuální přístup, motivace

Pro snazší proniknutí do výzkumu jsem se rozhodla nejdříve popsat analýzu rozhovorů jednotlivých respondentů – nejdříve učitelů a poté rodičů. A následně poté srovnám výpovědi obou stran a pokusím se odpovědět na výzkumné otázky.

8.1 Analýza rozhovorů – učitelé

Jen pro připomenutí si dovolím krátkou charakteristiku této skupiny respondentů. Výzkumného šetření se účastnilo pět pedagogů vybrané základní školy, kteří mají ve třídě dítě se specifickými poruchami učení či chování. Zastoupeni byli jak prvostupňoví, tak učitelé druhostupňoví, v rozdílných věkových kategoriích.

Kategorie č. 1 – Vnímání a postoj k žákům se SPUCH

Na začátku každého rozhovoru jsem pedagoga poprosila, aby mi vybrané dítě popsal, jak jej vidí v rámci vzdělávacího procesu, a co vnímá jako klíčové v jeho vzdělávání. Výpovědi respondentů byly různorodé. U4: „...dítě, který je úplně ve svém světě.“. U2: „...milý, srdečný chlapec, má nadměrnou potřebu komunikace a reaguje často až impulzivně...“. U3: „...se hodně zklidnil...je v pohodě, pracuje.“. U5: „...zvláštní tvor, zvláštní žák, který je specifický tím, že je líný.“. U1: „...je družná, ochotná pomoci druhým, ale mnohdy je až moc otevřená, impulzivní a netrpělivá.“. Jako klíčové aspekty ve vzdělávacím procesu dětí se SPUCH učitelé vnímají: individuální přístup, pozitivní motivaci, zpětnou vazbu, příležitosti k možnosti úspěchu dítěte, podporu a dodržování pravidel, názornost, práci s chybou a schopnost si říct o pomoc.

U dotazovaných učitelů je postoj k žákům se SPUCH spíše negativní. Pouze dva pedagogové tuto skupinu žáků respektují a berou ji bez rozdílu jako součást třídy oproti zbylým pedagogům, kteří vnímají tyto žáky jako obtíž, či přítěž ve vzdělávacím procesu. Svůj negativní postoj odůvodňují náročností práce s těmito žáky, nedostatkem času na individuální přístup, vyššími nároky na důkladnou organizaci činností, nutností zvýšené

flexibility v průběhu výuky. U1 naopak uvedla, že respektuje tyto žáky: „Každý máme jiné potřeby. Vždy je práce s takovým žákem pro mě další zkušeností, avšak záleží na intenzitě projevů těchto dětí a celkovém počtu žáků a počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Zda je ve třídě asistent pedagoga a jaká je atmosféra celé třídy.“. V případě přítomnosti a souhry několika vyjmenovaných faktorů, mohou i pro ni být děti se SPUCH určitou obtíž. U5 zmínil, že: „...záleží i na osobnosti dítěte, zda chce.“ zároveň řekl: „...uvažovali jsme o tom, jestli jí převést do nějaký školy praktický.“, jelikož Ž5 jak on říká „nechce“ i přes podpůrné opatření, které má. U2 v rozhovoru sdělila, že i přesto, že učí již 38. rokem, tak pro ni bylo nejobtížnější si zvyknout na jiný přístup k těmto dětem a naučení se tolerance v hodnocení.

Kategorie č. 2 – Vzájemný vztah U-R

Výpovědi respondentů jsou v této oblasti vcelku rozporuplné. Avšak shodu učitelé nalézají v období podoby vztahu s rodiči dětí se SPUCH a rodičů ostatních dětí, až tedy na U5, který říká, že: „Já s nimi nekomunikuji, když nemusím. Ž5 má asistentku, která jí má na starost...ona má celkovej přehled o tom, jak funguje...“. Snaha nebo alespoň pokus o navázání partnerského fungujícího vztahu ze strany učitelů je, jenže ztroskotává z jejich pohledu na neochotě, neprojevení dostatečného zájmu rodičů, nedostatečné vytrvalosti a na neplnění požadavků učitele. U3: „Ona tady řekne jako jo, ale vydrží to chvíli a pak se to vrátí do starých kolejí.“. U5: „...maminka je velmi vstřícná, je komunikativní, jakoby všechno odkývá, máme pravdu, ale stejně to pak dělá podle sebe.“. U4: „...trvalo chvíli a pak to zase sklouzlo. Popravdě s maminkou nemám už zájem komunikovat. Snaha navázat byla možná ze začátku, ale maminka nejevila zájem a nechtěla komunikovat. Loni maminka nebyla ani na třídních schůzkách...“.

Všichni respondenti uvedli, že vztah navazují či navazovali vždy jen s jedním rodičem, a jím byla pokaždé matka. Otce mnohdy vůbec neznají. Každý z respondentů volí jiné postupy v navázání vztahu. U2: „Vždy se snažím zjistit jejich pohled na věc. Vyslechnu si, jak oni vidí své dítě, jaké problémy je nejvíc trápí, kde vidí naopak jeho přednosti. Informuji se o doporučeních, která dostali jakožto rodiče od ŠPZ, a jestli se jimi řídí (nebo jsou schopni se jimi řídit).“. U1: „...nabízím radu a mou pomoc, to shledávám jako podstatné...“. U3 a U5 používají jiné způsoby než předchozí zmínění učitelé. U3

postupuje takto: „*Nejdřív jenom píšu. Když to nezabírá, tak to řeším jako tady spolu.*“. Psaní na Bakaláře, posílání lístečku či klasické třídní schůzky volí respondent U5.

Fungující vztah je z pohledu pedagogů závislý na otevřenosti rodiče, zájmu, schopnosti a ochotě. U2 například v rozhovoru uvádí, že: „*Od toho se pak odvíjí intenzita spolupráce a také kvalita vztahu „rodič-žák-učitel.*“.

Kategorie č. 3 – Problémy v komunikaci

Problémů v komunikaci z pohledu pedagogů je celkem velké množství. Některé se v rozhovorech opakují, jiné jsou ojedinělé. Často zastoupený problém, který učitelé shledávají, je nedostatek důvěry a respektu v něj či školu obecně. Další shledávanou překážkou v komunikaci je malá angažovanost, neochota či pro učitele připadající nezájem ze strany rodičů. U2 přímo sdělila, že: „*...komunikaci se vyhýbají, aby nebyli konfrontováni s vlastní nečinností.*“. Lhaní a předstírání jsou dalšími popisovanými překážkami ve vzájemné komunikaci učitele a rodiče. U3 od komunikace odrazuje: „*Když vím, že mi ta druhá strana lže. Pak je to ztráta času. Ta důslednost tam není, a že tady to jen odkývá.*“. U4 uvedla obdobný výrok jako U3: „*Vadí mi, když rodiče lžou, vše odkývají a moji radu si nevezmou k srdci. Nic s dětmi nedělají.*“. S U4 souhlasí i výrok respondenta U5. Respondentovi U2 také vadí: „*...když rodiče pomoc pouze předstírají a nejsou ochotni reálný stav přiznat...*“. Naopak třeba dotazovaná U1 pronesla, že jí v komunikaci vadí nesoulad rodičů ve výchově Ž1. U1: „*Když se nemohou rodiče shodnout mezi sebou, tak se neshodnou ani se mnou.*“. Jako jeden z posledních problémů byla zmiňována absence zpětné vazby a nedostatek času. U4: „*...když není zpětná vazba, tak opětovně nenavazují kontakt, když to tedy není nutné.*“.

V rozhovorech respondenti také uvedli, že s rodiči těchto žáků komunikují v případech zhoršujícího se prospěchu žáka, při anomáliích v chování, kázeňských přestupcích, velkých absencích či nemoci dítěte, kvůli doplnění učiva. Pouze dva respondenti uvedli, že rodiče žáků se SPUCH kontaktují z důvodu podpory anebo nedostatečné přípravy na školu. U2: „*je-li nutno procvičit nějaké učivo důkladněji než obvykle, při opakovaném neplnění domácích povinností, při nedbalé úrovni domácích*

prací...“.

U4: „*Nejčastěji nedostatečnou přípravu na školu. Dávala jsem jim podporu, jak mají trénovat čtení, ve kterém má Ž4 největší obtíže.*“.

Pedagogové uvádějí, že s rodiči komunikují nejčastěji při třídních schůzkách, přes notýsky, a hlavně přes elektronickou žákovskou knížku – Bakaláře. Telefonicky se s rodiči spojují jen výjimečně. Z výpovědí vzešlo, že ve vzájemné komunikaci mnohdy není určen jasný systém. Například U2: „*nemáme nastavený konkrétní interval.*“. A U3: „*A v intervalech, jak je potřeba, nemáme ustálený režim sdělování informací.*“. Pouze U1 uvádí, že komunikuje s rodiči celkem pravidelně: „*...cca jedenkrát měsíčně. Před medikací žákyně jsme měli domluvenou denní formu zpráv o chování, školní práci a o chování ve školní družině... snažím se s rodiči komunikovat, jelikož na 1. stupni je to velice důležité.*“.

Ze své strany pedagogové ovlivňující limity spíše nespatřují. Avšak i přes tuto výpověď uvádějí, že určitá témata (např. sebepoškozování atd.) nevědí, jak sdělovat, nebo nemají již zmiňovaný dostatek času. Jediná U2 uvedla, že limity ve své komunikaci spatřuje: „*odmítají-li rodiče připustit nezbytnost své role v procesu reedukace, nespolupracují-li, či dokonce jsou agresivní, může být někdy jednodušší a méně stresující komunikace se nedomáhat a převzít větší míru odpovědnosti...*“.

Kategorie č. 4 – Potřeby a podpora učitelů

V návaznosti na obtíže v komunikaci jsem se respondentů tázala, zda by pro ně byla přínosná například metodika, jak postupovat v komunikaci s rodiči. Podnět se setkal s pozitivní odezvou. I přesto, že učitelé mnohdy nevidí na své straně potíží, metodiku by uvítali. U2: „*Myslím, že komunikaci s rodiči díky letité praxi zvládám dobře, nicméně odborná metodika může přinést užitečné prvky i do práce zkušeného učitele.*“. U4: „*Myslím, že by se to hodilo každému pedagogovi a mnohdy i rodičům.*“. U3: „*Určitě by bylo dobré, aby vlastně třídní učitelé nějakou metodiku měli. Učitelé neví mnohdy ani jak postupovat při obtížích ve výuce, na koho se obrátit, kdy dítě poslat do poradny, jaká instituce co řeší. O tom všem učitelé aspoň tady nemají moc povědomí, plus tady to ŠPP nefunguje plně tak, jak by asi mělo. Mnohdy ani učitel neví, co všechno po rodičích může chtít. A rodiče jsou na tom z mého pohledu obdobně.*“.

Aby pro pedagogy byla komunikace s rodiči žáků se SPUCH efektivnější, potřebovali by dle jejich výpovědí větší zájem o komunikaci a spolupráci ze strany rodičů. Dále je shledávána potřeba rovnocenného partnerství a zapojení rodičů do procesu vzdělávání a hledání společného řešení. Toto je patrné z výpovědí U1: *„více možností zapojení rodičů do vzdělávání dětí, budování partnerských vztahů – vzájemného respektu mezi učitelem a rodičem.“*. U2 popisuje efektivitu takto: *„Klidné jednání, kdy si obě strany sdělí postoje na bázi rovnocenného partnerství a snaží se společně hledat nejlepší řešení pro dítě.“*. Otevřené jednání na stejné úrovni a společné plánování schůzek zmiňuje i respondent U3. Respondent U1 ještě konstatuje, že dle něj je podstatná i včasná diagnostika dítěte a větší informovanost rodičů. Podstatnými aspekty k naplnění potřeb učitelů by bylo podílení se asistenta pedagoga na vztahu s rodiči, důvěra, více času a v případech jednoho respondenta i větší pravomoce z jeho strany.

Všichni respondenti uvedli, že mají podporu ze strany školy dostačující, že se mohou obrátit primárně na výchovného poradce, případně i na vedení školy. Pro ilustraci zmíním výrok U2, která podporu školy popisuje následovně: *„Poskytuje platformu pro komunikaci, vedení a výchovná poradkyně plní funkci poradce nebo nestranného garanta v zajištění lepší komunikace s nespolupracujícími rodiči.“*

Kategorie č. 5 – Funkční aspekty

Funkčních aspektů v průběhu rozhovorů příliš nevyvstalo, převážně zaznívaly funkční aspekty ve vztahu k žákům. Proto jsem se v rámci rozhovoru respondentů zeptala na jejich praxi ověřené efektivní postupy v komunikaci s rodiči. Někteří pedagogové mi na tuto otázku nedokázali odpovědět. Avšak ti, co odpověděli, se ve velké míře shodovali s výpovědí U2: *„Vždy se snažím navodit/udržet přátelskou atmosféru a vyhnout se konfrontaci. Je důležité dítě pochválit za dílčí úspěchy, aby rodič neměl pocit, že učitel vidí jen jeho nedostatky. Vždy zdůrazním, že jsem si vědoma handicapu, a snažím se přesvědčit rodiče, že všechny kroky činím vždy ve prospěch dítěte. Ze zkušenosti vím, že rodiče pozitivně reagují zejména tehdy, má-li učitel důsledně připravenou argumentaci (konkrétní práce, chyby...). Zároveň se snažím, aby komunikace nevyzněla jako mentorování, snažím se dát prostor rodičům, aby sdělili svůj názor.“*

Po podrobné analýze bylo zjištěno, že kategorie funkčních aspektů je úzce propojena s kategorií potřeb a podpory, jelikož kdyby byly naplněny výše zmíněné potřeby, mohla by být komunikace a spolupráce učitele a rodiče dítěte se SPUCH funkčnější. Určitou roli zde však hraje i kategorie číslo 3.

8.2 Analýza rozhovorů – rodiče

Nyní se zaměříme na rozbor rozhovorů s rodiči dětí se specifickou poruchou učení, chování. Rozhovory s těmito respondenty byly vedeny obdobně, přičemž byl zjišťován jejich pohled na zkoumanou problematiku.

Kategorie č. 1 – Podpora rodičů a dětí

Z výpovědí rodičů je zjevné, že jejich děti nemají přílišnou podporu ze strany školy. Velký problém shledávají primárně v nenaplnění či v úplném nedodržování podpůrných opatření. Často zmiňovaná je nepřítomnost asistenta pedagoga, kterého by dítě, dle doporučení PPP, mělo mít. R5 sdělila: „...mi vadilo ze strany paní ředitelky, že vlastně holky asistentku posílala do jiných tříd. Že ta asistentka se té holce vlastně vůbec nevěnovala. Že paní ředitelka měla domněnky, že je to asistent třídy, a ne asistent dítěte jo jako. Takže s tím já jsem měla velký problém... Dcera má vlastně už čtvrtou asistentku. Každý rok má jinou tu paní asistentku, což se mi nelíbí“. R3 se setkala s podobným jednáním: „...on měl mít asistentku už od třetí třídy. Ale jelikož tam byl jiný chlapec, který paní asistentku měl, tak nám řekla paní ředitelka, že asistenta nedostaneme. Jelikož byl chlapec hodně poruchovej, takže se věnovali jemu, a syn, když se přihlásil a nevěděl, což už měl dávno v těch papírech, tak na něj nikdo neměl čas. Takže ta podpora nebyla skoro žádná.“. Nespokojenost rodičů ve spojitosti s nenaplněním podpůrných opatření zaznívala opakovaně. R4: „Individuální přístup k němu není“. R3: „Když třeba psali písemku, tak v papírech měl Ž3 napsáno, že mu mají oznámkovat jen to, co stihne vypracovat, ale jelikož má ve třídě dvojče, tak jsem měla to porovnání a Ž3 měl oznámkováno úplně stejně jako jeho bratr. Takže měl špatnou známku, protože to nestíhá celý, přitom má mít krácené práce a dostatek času, kvůli jeho pomalému tempu.“. Ve výpovědi R5 sděluje, že Ž5 nemá krácené práce, stejně jako předchozí Ž3:

„Má to v papírech, má mít zkrácený, ale všechno píše v plném rozsahu jako ostatní. Nemá prostě vůbec nic.“ Škola dle R5 vůbec nedodrží podporné opatření jejího dítěte: „Vůbec. Ona má mít individuální vzdělávací plán a my máme podepsaný individuální plán, ale ta holka jede osnovy, co má normální dítě. Ta nemá žádné úlevy od školy. Papírově je to v pořádku ze strany školy, ale skutek je někde úplně jinde. Několikrát mi dali podepsat ještě nevyplněný individuální plán, nebo mi nedali vůbec prostor k pročtení. Prostě tady to podepište a na shledanou.“

Většina dotazovaných se shoduje, že dle nich je nedostatečná spolupráce mezi školou a školským poradenským zařízením, což výstižně sdělila například respondentka R4: *„...dle mého škola jen obdrží dopis a jinak s PPP nekomunikuje. A potom se ani tím doporučením paní učitelka neřídí. Ta spolupráce, tam prostě není, a to si myslím již od první třídy, že tohle prostě nefunguje, a to vlastně syn paní učitelku změnil. Komunikace škola a poradna je nefunkční. Paní učitelka mi sice podporu nabízí, ale poradna mi ji nabízí jinak. Je to strašně rozlišný. Vůbec jakoby...třeba čtení. Poradna nám říká, že se má snažit číst jak pro sebe, tak dvě až tři věty nahlas, tři opsat. Paní učitelka chce, abychom pouze četli nahlas a nikoli dělali to, co nám řekla, doporučila poradna. Takže prostě strašně rozlišné názory, jak poradna, tak škola. A já tomu nerozumím, nejsem učitelka, takže je pro mě náročné říct, co je pro Ž4 nejlepší. A nevím, na koho dalšího bych se měla obrátit.“*

Snaha rodičů dosáhnout změny byla, ovšem i přesto, že rodiče dosáhli určitého plnění PO, jejich spokojenost není stoprocentní. Snahu například R5 popisuje jako velký boj. Objevují se u nich obavy z budoucna, že se jejich boj o dostatečnou podporu pro jejich dítě bude opakovat. Respondent R1 uvedl: *„Je tam obava, koho chytíme jako dalšího. Protože si nemyslím, že ve škole je tolik ochotných a lidských učitelů. Obávám se, že nebudeme mít tu péči, kterou Ž1 potřebuje.“* Je patrné, že funkční podpora je vždy spjata s danou osobou, nikoli s celkovým přístupem a vnímáním školy. Vybraní respondenti zmiňují, že jim jako rodičům učitelé podporu nabízejí, avšak není to standardem každého učitele či není úplně dle jejich představ.

Kategorie č. 2 – Vzájemný vztah R-U

I přes popisovanou opakovanou snahu rodičů o navázání partnerského vztahu s učitelem jejich dítěte hodnotí vzájemné vztahy, až na jednoho rodiče, jako vztahy nepříliš funkční. R2: „*My jsme vlastně doted' žádný vztah nenavázali. Stále na nějaký krok ze strany školy čekám, ale asi ho opět budu muset udělat sama*“. R4: „*Tak my se snažíme navázat, aktivně komunikovat a řešit pokroky, nedostatky, žádat o rady, ale není to vzájemně opěťované.*“.

Rodiče též uvádějí, že cítí nepochopení znevýhodnění jejich dítěte ze strany vybraných učitelů. R5: „*Ne, naši vadu určitě ne. Oni usilovali o to, aby holka šla do speciální školy, aby vůbec nebyla začleněná mezi ty normální děti, že prý je zdržuje, že prostě je pozadu, že prostě nezvládá to učivo. Prostě tu holku berou jako přítěž, než aby se jí snažili pomoci.*“. R2 též sdělila: „*Myslím si, že moc nepřihlíží k tomu, že má tuhle vadu. Vnímám tu neochotu paní učitelky, že je pro ni Ž2 obtíž.*“. Naopak respondent R3 uvádí, že u stávající paní učitelky pochopení je, ale nebylo tomu tak: „*Chvilku to trvalo, ale již ano. U předchozí paní učitelky by tato odpověď byla opačná.*“

Objevují se v rozhovorech charakteristiky vztahu jako neosobní, odtažitost, neochota a nezájem ze strany školy. R2: „*Je to takové prostě rychlé a nepříliš osobní.*“. Ovšem přítomná jsou zde i pozitiva, která popisuje R1: „*Paní učitelka se snaží pochopit aktuální situaci, ochotna se mnou v podstatě vše řešit.*“ Respondent R4 popisuje své rozporuplné pocity: „*Vyslechne mě, ale není tam ta zpětná vazba, tak na tom pojdme nějak pracovat. Snaha o pochopení tam malá je, ale to je vše. Nějak nám to nejde dohromady.*“.

Kategorie č. 3 – Problémy v komunikaci

V oblasti komunikace se promítají faktory osobnostních rysů jednotlivých respondentů. Někteří dotazovaní popisují, že i přes svou nadměrnou komunikativnost nejsou příliš spokojeni. Jiní respondenti zas uvedli, že mají pocit, že to možná nefunguje z důvodu jejich neprůbojnosti. R3: „*Já si jdu za tím, co chci, a jsem trochu neurputná. Vlastně i ta předchozí neochota mě neodrazovala, protože jsem prostě chtěla nějakým způsobem společně s tou školou pracovat a řešit ty problémy, které byly. Komunikaci*

vždy prostě vyžadují.“. R5 si našla své řešení nefunkční komunikace, a to prostřednictvím přímého kontaktu s vedením školy. R5: „...ani třídní schůzky s panem učitelem nefungují. Když je nějaký problém, tak já okamžitě kontaktuju ředitelku a řeším to. Za panem učitelem popravdě nejdu, protože je to zbytečné, Žádná odezva. Prostě nulová komunikace.“. Naopak R2 zmiňuje v rozhovoru dle ní možná stěžující faktor vzájemné komunikace: „Úplně jako když někam nemusím, tak se tam necpu. Takže asi tak. Jako že když mě vyloženě nedonutí ta situace. Nejsem úplně průbojná.“. Avšak z rozhovorů je zřetelné, že komunikaci iniciují i sami rodiče, mnohdy častěji než učitelé. R2: „Začínám komunikaci s paní učitelkou já, než paní učitelka se mnou.“. R5: „Kontaktovala jsem, ale odezva nebyla.“.

Rodiče se shodují, že nepociťují dostatečný zájem o komunikace ze strany školy a schází jim určitá pravidelnost, což je od následné komunikace odrazuje. R2: „Vadí mi, že skoro žádná komunikace není, ale asi si musím zvyknout, že to jiný nebude. Momentálně není žádná pravidelnost, což mi velice chybí, shrnutí, rady.“. R4: Vím, že některé maminky ostatních dětí, které nemají poruchy také nejsou zcela spokojeni s dostatečným zájmem o komunikaci ze strany učitele. Takhle, já musím být ráda, že vůbec nějaká komunikace je.“. Ovšem respondent R1 a R3 popisují jejich komunikaci s učitelem jako celkem funkční, z důvodu pravidelného nastaveného režimu. R3: „Cca pravidelně jednou za 14 dní, ale za mě je to celkem dlouhý rozestup.“. R1 uvádí, že v kontaktu s paní učitelkou jsou každý den.

Nejčastější platformou komunikace je dle výpovědí elektronická žákovská – Bakaláři. Komunikace však prý probíhá i telefonicky nebo přes Whatsapp. R3 například po paní učitelce vyžaduje osobní schůzky. Stejně jako v rozhovorech učitelů jsem se rodičů tázala, zda by uvítali dokument/metodiku, co vše a jakým způsobem mohou se školou řešit, na koho se obracet. Dotazovaní se jednoznačně shodli, že by určitě nějakou podporu touto formou uvítali.

Mnohé negativní výpovědi respondentů byly orientovány na školu, nikoli přímo na učitele. Škola prý příliš nenaplnuje jejich potřeby. Nejsou spokojeni s přístupem, který je dle výpovědí autoritativní až diktátorský. Respondentům chybí již zmiňovaná nedostatečná komunikace a nejednotnost školy se školským poradenským zařízením a obecně na ně činěný nátlak. Mé shrnutí dokládám citacemi z rozhovorů. R5: „Spíše

autoritativní přístup. Už se popravdě těšíme, až tuto školu opustí.“ R4: „Lepší komunikaci s poradnou. Před paní učitelkou tajíme, jak s ním pracujeme. Problém je v té rozdílnosti názorů.“. R2: „Nejsem spokojená s komunikací se školou, je na špatné úrovni již dlouho.“ R4: „...třičtvrtě učitelů v téhle škole má vždy pravdu. Oni jsou ty vysoko a rodiče je budou poslouchat, protože oni tomu nerozumí a nedělají to správně. Budeme plnit to, co oni chtějí, ale to nikdy nebude fungovat tímto autoritativním, až diktátorským přístupem. Jsou prostě určité věci, se kterými nesouhlasím a stejně s nimi nic neuděláme, že jo. To je prostě tahle škola, aby se něco změnilo, tak by se muselo vyházet třičtvrtě učitelů. Protože před těmi x lety, co sem chodilo moje starší dítě, tak bylo jiné vedení, jiní učitelé a fungovalo to tady skvěle, byla to malá rodinná škola. Bohužel, teď to tu zcela nefunguje a mnozí rodiče dávají své děti pryč.“.

Kategorie č. 4 – Funkční aspekty, fáze

Funkční aspekty jsou dosti propojeny s potřebami rodičů, které mnohdy daná škola nenaplnuje, což jsem zmínila již výše. Odpovědi respondentů se v otázce na funkční fázi velmi rozcházejí. Respondenti R1, R2, R4 se ovšem shodují, že funkčnější fáze byla s učiteli na prvním stupni. R3 je naopak spokojena s nynější paní učitelkou. R5 popisuje nejfunkčnější období v době předchozí paní asistentky, která zastupovala roli třídního učitele.

Jako funkční prvky rodiče vnímají intenzivní a pravidelnou komunikaci, rovnocennou komunikaci. Dostatek času a viditelnou snahu učitelů, například v doučování dětí, poskytování materiálů, motivování a poskytování rad. R1: „Paní učitelka si na nás vždy najde čas pravidelně a podá pomocnou ruku.“. R2: „...řekla konkrétně, co s ním jakoby jakým způsobem trénovat, dávala nám materiály, vyloženě stránky pro dyslektiky. První paní učitelka posílala každý den třeba takový stručný soupis, co probrali a na co se máme soustředit. Přístup byl takový víc rodinný a individuální. Tohle asi bylo ojedinělé.“. R3: „Paní učitelka je ráznější a je vidět, že jí děti, které jsou něčím specifické, nejsou na obtíž. Věnuje tomu čas. Vhodně motivuje a odměňuje.“. R4: „Bavila se s námi vždy na stejné úrovni, jako partneři. Uznávala autoritu jak toho rodiče, tak dítěte. Věnovala se nám a děti netrestala...“.

R5: „A vlastně nejvíc to fungovalo s tou předchozí paní asistentkou

V., se kterou jsme si volali a byli jsme neustále v kontaktu. Dávala nám materiály a různé rady. Ale to je jeden člověk za tu celou dobu a holka je teď v 8. třídě.“

8.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Shrnutí výzkumu – návrh zakotvené teorie

Na začátku bych ráda shrnula mé výzkumné šetření, jelikož provázanost jednotlivých kategorií a výzkumných otázek je signifikantní.

Centrální kategorií, se kterou jsou následně propojené další klíčové kategorie, je bezpochyby kategorie funkčnosti. Na tuto kategorii je napojena klíčová kategorie vztahu a projevem funkčnosti je nastavený systém. Rodiče vyžadují viditelný systém, kde jeho funkčnost spravuje daný pedagogický pracovník. Důležitou podmiňující proměnou je zde však vzájemná ochota spolupráce obou zúčastněných stran. Také vyvstává, že skrze funkčnost vztahu učitel hodnotí daného rodiče. Aby z pohledu učitele byl vztah funkční, vyžaduje odezvu ze strany zákonného zástupce dítěte. V případě, kdy pedagog i přes svou snahu nedostává zpětnou vazbu, upadáva jeho snažení, až zcela vymizí i přes vědomí důležitosti podpory daného dítěte. Následná snaha rodičů již v učiteli nevzbouzí zájem o aktivní práci na vzájemném vztahu a funkční komunikaci. V případě, že by byla možnost „dodání energie“ pedagogickému pracovníkovi skrze například podporu ŠPP či ŠPZ, tak ne vždy je pedagog tuto pomoc ochoten přijmout či ji připustit. Aktivní rodiče, kteří touží po funkčnosti, tak i přes neochotu daného učitele roztáčejí i přes neochotu daného učitele pomyslné kolo funkčního systému, například přes vedení školy či asistenta pedagoga.

Pro naplnění cíle diplomové práce byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

První výzkumná otázka

Jaké prvky komunikace vnímají účastníci výzkumu jako funkční?

Ze získaných dat vyplývá, že pro obě strany respondentů je důležitý zájem a oboustranná viditelná snaha o komunikaci a spolupráci. Ovšem jako nejvíce klíčový efektivní prvek je nastavení systému, určitá pravidelnost ve vzájemné komunikaci, která

je ze strany rodičů ještě podmíněna konkrétní stabilní osobou. Podstatným aspektem funkčnosti je dle dotazovaných nastavení rovnocenného partnerského vztahu, navzájem uznávaná autorita, a to komplexně ve vztahu rodič – učitel – dítě. Zároveň je z dat patrná potřeba dostatečné míry informovanosti a důvěry všech zúčastněných. Dostat prostor a možnost sdělit svůj postoj či názor bez strachu z konfrontace. Do efektivity se rovněž promítá s předchozím související faktor času (dostatečný časový rámeček) a společné plánování schůzek a následné kolektivní hledání řešení ve prospěch dítěte. Určitým ovlivňujícím prvkem funkčního vztahu je též důležité zainteresování případného asistenta pedagoga.

Druhá výzkumná otázka

Jaké jsou negativní aspekty/překážky v komunikaci mezi učiteli a rodiči dětí se SPUCH?

Negativních aspektů, které vstupují do vzájemné komunikace a spolupráce učitelů a rodičů dětí se SPUCH, je celkem mnoho. Z výzkumu vzešly nejen překážky mezi jednotlivými respondenty, ale objevily se i negativní aspekty mířené na celou základní školu. Problém, který popisují obě strany respondentů, pramení v nepociťovaném dostatečném zájmu a neochotě jedné nebo druhé strany o vzájemnou komunikaci. Dalším klíčovým prvkem je přístup, který skupina rodičů popisuje jako nerovnocenný, škola z jejich pohledu k nim přistupuje autoritativně a vytváří na ně velký tlak. Druhá strana respondentů, tedy učitelé shledávají v přístupu též nerovnocenný přístup, leč ovlivněný rodičovskou nedůvěrou v ně, nedůsledností a neotevřeností. Učitelé popisují časté lhaní a předstírání ze strany pečujících, a to je od vzájemné komunikace odrazuje a nemají následně snahu komunikaci opětovně navazovat, proto poté s rodiči komunikují pouze v nutných situacích jako jsou například: rapidně se zhoršující prospěch žáka či závažné kázeňské přestupky. Díky tomuto není ustálený systém vzájemné komunikace a průběžné podpory a sdělování zpětné vazby spolupráce obou stran. Nespokojenost s absencí systému zmiňují primárně rodiče dětí se SPUCH. Vystalou překážkou ze strany učitelů je také partnerský nesoulad rodičů daného dítěte, který negativně ovlivňuje komunikaci se školou. Faktor osobnostních rysů jednotlivých účastníků se však ve výzkumu promítá, ale není zcela podmiňující složkou.

Dalšími negativními aspekty celé školy, které jsou pociťovány hlavně ze strany rodičů, jsou nespokojenost v oblasti nedostatečné vzájemné komunikaci školy a školského poradenského zařízení, jejich rozdílnosti názoru na práci s dětmi se SPUCH, nenaplnění podpůrných opatření školou a absence individuálního přístupu.

První dílčí výzkumná otázka

Jaké typy postojů mají učitelé k žákům se SPUCH?

Z dat vyplývá, že postoj učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a chování je spíše negativní. Tyto žáky vnímají ve svých třídách jako obtíž či přítěž, a to hlavně z důvodu náročnosti práce s nimi. Učitelé zmiňují, že na individuální přístup k žákům nemají dostatek času a při práci s nimi je potřeba důkladná organizace a jejich flexibilita v průběhu výuky. Obtížné pro ně je i zvyknout si na odlišný přístup a toleranci v hodnocení.

Ovšem není tomu tak u všech dotazovaných učitelů, pro menšinu z nich jsou žáci se SPUCH běžnou součástí třídy a učitelé je respektují. Ale zmíněné byly podmínky, které postoj k těmto žákům i v jejich případě mění. Mezi tyto faktory spadá intenzita projevů dítěte se SPUCH, celkový počet žáků a atmosféra ve třídě, počet žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, osobnost daného dítěte a přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Souhra několika zmíněných faktorů může ovlivnit postoj daného učitele, který prvotně s dětmi se SPUCH problém neměl.

Postoj učitelů k žákům se SPUCH vnímají i jejich rodiče. Na této základní škole dle získaných dat rodiče příliš spokojeni nejsou. Pociťují nedostatečnou podporu a pochopení nejen jejich samotných, ale hlavně jejich dětí.

Druhá dílčí výzkumná otázka

Které typy postojů pedagogů se setkávají s funkční komunikací?

S funkčností se setkává respektující a otevřený přístup učitelů k dětem této specifické skupiny dětí. Hraje zde roli jejich ochota věnování času přípravě a následné

přímé práci s těmito dětmi. Proměnou je zde i dostatečná informovanost a zájem o spolupráci či podporu se školským poradenským pracovištěm.

Třetí dílčí výzkumná otázka

Jaké jsou vztahy mezi učiteli a rodiči dětí se SPUCH?

Vzájemný vztah obou dotazovaných, rodičů i učitelů, je v určité míře podmíněný již zmiňovanými negativními aspekty. Z obou stran respondentů je popisována ve větší míře snaha o navázání vzájemného vztahu, ovšem nesetkává se s funkčností. Z výpovědí plyne, že navázání funkčního vztahu ztroskotává na neochotě a nezájmu. Vztahy mezi zúčastněnými jsou neosobní. Ovšem najdou se zde i dvě dvojice, kde je vzájemný vztah hodnocený spíše jako funkční.

DISKUZE

Diplomová práce se zabývá problémy ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte se SPUCH. Cílem je zachytit neefektivní a efektivní procesy vzájemné komunikace učitele a rodiče dítěte se SPUCH na konkrétní základní škole. Výstupem je nastínění souboru pro efektivní komunikaci, a zjištění vlivu proinkluzivního nastavení učitele na ochotu řešení problému.

Dvěma vybraným skupinám respondentů byla nabídnuta možnost zúčastnit se výzkumného šetření. Respondenti byli vybráni ve spolupráci s vedením školy a výchovným poradcem. Jak učitelům, tak rodičům byla žádost o zapojení se do výzkumu zaslána prostřednictvím zprávy přes školní platformu Bakaláři. Na základě zasláných informací a nástinu otázek měli respondenti možnost rozhodnout se, zda se výzkumu zúčastní. Rozhovory byly realizovány přímo v prostorách základní školy. Svoji účast na výzkumu dotazovaní stvrdili informovaným souhlasem a celé rozhovory byly nahrávané na mobilní telefon a následně byly vyhotovené doslovné transkripce.

Z výzkumu vzešlo, že podstatným negativním aspektem ve vzájemné komunikaci je nepocitování dostatečného zájmu a neochota obou stran. Dle Taffel (2004) pocity nepochopení, nepodpoření a přehlčení požadavky shledává mnoho dnešních rodičů, což koreluje s výsledky mého výzkumného šetření. Učitelé by tedy měli ocenit i sebemenší pozitivní změnu a krok vpřed, který napomáhá k budování větší důvěry a silnějšímu vztahu s daným rodičem. Právě nedostatek důvěry je jedním ze shledávaných negativních aspektů, který dle učitelů brání rovnocennému přístupu ve vztahu učitel – rodič. Rodiče též zmiňují nerovnocenný přístup ze strany školy, který je podmíněn autoritativním a neosobním přístupem a velkým tlakem na zákonné zástupce dětí se SPUCH. Štěch (2000) popisuje, že odlišné postavení rolí učitele a rodiče na poli výchovy i výuky žáka způsobuje, že nedochází k adekvátní součinnosti, jelikož účastníci stojí na opačných pólech. Problémy s prospěchem či chováním žáka a veškeré negace jsou většinou jediným zdrojem jejich vzájemné komunikace. Autoritativní a neosobní přístup může dle Rabušicové (2004) vyvstávat z obav učitelů, že jejich profesionální pozice, při příliš blízkém kontaktu s rodičem, může být ohrožena kontrolou. Na což navazuje Čapek (2013) s výrokem, že rodiče jsou učitelovi spojenci, kteří mu v jeho práci mohou značně pomoci, a proto není třeba se bližšího kontaktu s nimi bát. Pedagogy od kontaktování

pečujících osob dané skupiny dětí odrazuje jejich lhaní a předstírání zájmu, díky tomu již neprojevují opakovanou snahu navázat funkční vztah. Ovšem jako velkou negaci hodnotí rodiče celkový postoj školy ke komunikaci a dodržování/naplňování podpůrných opatření nastavených školským poradenským zařízením. Podstatným výstupem výzkumného šetření je nutná potřeba systému v komunikaci. Systém se objevuje ve výpovědích obou skupin respondentů především však na straně rodičů, kde přítomnost jasně nastaveného funkčního systému komunikace je pozitivem a je zjevně brán jako funkční faktor, se kterým se rodiče setkali převážně u učitelů na prvním stupni a nyní jim schází. Funkčnost v systému vidí i někteří z dotazovaných pedagogů.

Postoj učitelů k žákům se specifickými poruchami učení a chování není příliš příznivý. Vnímání těchto dětí ve třídách je hodnoceno učiteli spíše jako obtíž či přítěž, primárně z důvodu náročnosti práce s nimi. Mezi popisovanou náročnost práce učitele zařazují i nedostatečný časový prostor na individuální přístup a předchozí důkladnou přípravu na organizaci výuky. S důkladnou přípravou se pojí potřeba více variant pro lepší flexibilitu během výuky. Najdou se však respondenti, kteří děti se SPUCH berou jako součást třídy, respektují jejich zvláštnosti a snaží se jim dostatečně věnovat. Machovcová (2020) ve svém výzkumu popisuje, že čas strávený nad přípravou výuky se u jednotlivých učitelek liší, což z mého pohledu může být jeden z faktorů, který může ovlivňovat následný postoj k dětem vyžadujícím větší podporu a odlišný přístup. Rodiče nejsou příliš spokojeni s přístupem učitelů k jejich dětem. Pociťují nedostatečné pochopení a podporu nejen jejich samotných, ale především jejich dětí. Jelikož tomu tak není u všech učitelů zařazených do mého výzkumu, domnívám se, že v daném přístupu pedagoga k dítěti se SPUCH hraje roli takzvaná učitelská empatie. Tento typ empatie Meyers (2019) popisuje jako míru, do jaké vyučující pracují na tom, aby co nejvíce žákům porozuměli a následně jejich pochopení a obavu o ně dokázali prostřednictvím svého chování projevit. Strnadová-Lednická (2005) ve svém výzkumu uvádí, že potřeby rodičů nejsou mnohdy naplněny i z důvodu, že škola se zdráhá uznat, že děti s dyslexií vyžadují jinou formu intervence. Dále též uvádí, že na základních školách jsou často učitelé nepřipraveni na práci s tímto typem dětí. Mezi nejčastější zkušenosti rodičů patří učitelé, kteří jsou nepřipraveni a mají sníženou schopnost empatie v oblasti potřeb dětí.

Jedním z výstupu mého výzkumného šetření je nástin souboru efektivních kroků pro danou základní školu. Soubor je sestaven na podkladě sebraných dat a skládá se z osmi bodů zvyšujících efektivitu vzájemné komunikace a spolupráce školy a rodiny dítěte se SPUCH.

Prvním bodem souboru je schůzka. Schůzka s cílem dohodnutí systému spolupráce školy a rodiny v podpoře dítěte se SPUCH ve vzdělávacím procesu. Konání takovéto schůzky by bylo například zpravidla při zahájení daného školního roku nebo při objevení se prvotních potíží dítěte. Účastni by byli nejen rodiče a třídní učitel, ale ideálně školní speciální pedagog, či jiný zástupce školního poradenského pracoviště. V případě přidělení asistenta pedagoga je vhodná též jeho přítomnost. Prvotní schůzky se může, ale nemusí zúčastnit i osoba z vedení školy. Na schůzce by byl, jak již bylo zmíněno dohodnut systém spolupráce, vyhovující časový interval vzájemné komunikace, forma komunikace (notýsek, osobní setkání, Bakaláři), iniciátor pravidelné komunikace, sdělení potřeb obou respondentů i dítěte samotného. Systém by bylo dobré písemně sepsat a stvrdit vlastnoručním podpisem všech přítomných. Vyhodnocování nastavené spolupráce je vhodné provádět čtvrtletně ve spojitosti s třídními schůzkami nebo dle potřeb zúčastněných. Tento bod určitým způsobem koreluje s Čapkem (2013), který ve své knize popisuje jednu z možných alternativ pro školy, čímž jsou úvodní a rozvíjející rozhovory. Tyto rozhovory jsou typické pro školy, které chtějí zjistit, zda jsou mezi jejich vzdělávacími představami a představami rodičů nastávajících žáků odlišnosti. Tímto lze minimalizovat následovné ideové střetnutí mezi rodiči a školou.

Jako druhý bod navrhuji aktivní zapojení přiděleného asistenta pedagoga do vzájemné komunikace mezi učitelem a rodičem dítěte se SPUCH. Pravidla včlenění jeho role do vztahu by byla dohodnuta při schůzce viz první bod. Kargerová (2015) zmiňuje, že zapojení asistenta do vztahu s učitelem a rodičem je velice důležité, z důvodu podílení se na výchově a vzdělávání znevýhodněných žáků. Zde je všeobecně požadována kvalitní týmová spolupráce a vzájemná intenzivní komunikace. Kargerová (2015) ovšem zmiňuje že, i když se to jeví jako samozřejmost, tak ne vždy tomu tak je. Dle výše uvedené autorky by vzájemná spolupráce měla probíhat, pokud možno pravidelně a měla by být aktivní na obou stranách. Uvádí však, že ze zkušeností musí být stanovena transparentní pravidla pro otevřenou komunikaci, která všichni respektují a dodržují. Tím je

předcházeno mnoha nedorozumění. Rodiče by měli vědět, že bude zachována důvěrnost veškerých sdělení, že sdílené informace budou využívány pouze k zajištění pomoci a efektivního vzdělávání daného žáka.

Dalším efektivním krokem k fungující komunikaci by bylo sepsání informací, na koho a s čím, se mohou rodiče v případě potřeby obrátit. Poskytování informací by bylo v kompetenci školního poradenského pracoviště, které by je zasílalo například přes platformu Bakaláři, vždy na začátku školního roku, případně na vyžádání dle potřeb rodičů.

Dalším příkladem je zavedení sdíleného kalendáře, který by mohl usnadnit pravidelnost, ale především společné plánování schůzek rodiče a učitele. V návaznosti na lepší časovou organizaci schůzek by škola mohla zavést model konzultací, který popisuje Feřtek (2011) jako občasná konzultace ve trojici učitel – dítě – rodič, kde si všechny zainteresované strany mohou sdělit své pocity či postoje. Sdílený kalendář by škole napomohl se vyhnout problémům s nedodržováním termínů schůzek ze strany rodičů.

Školní speciální pedagog jako prostředník vzájemné komunikace ve vztahu učitel – rodič, ale i ve vztahu ŠPP a ostatních pedagogů, je z mého pohledu asi jeden z nejpodstatnějších bodů souboru, který zajistí efektivnější fungování a větší spokojenost nejen na straně rodičů, ale i na straně školy. Školní speciální pedagog by zajišťoval spolupráci se ŠPZ v našem případě hlavně s PPP a dohlížel na naplňování podpůrných opatření. V případě vzniku potíží by speciální pedagog plnil funkci prostředníka v řešení daného problému. S problémem nedodržování podpůrných opatření a nespokojeností rodičů jsem se setkala nejen v rámci výsledků mého výzkumného šetření, ale i na souvislé praxi v pedagogicko-psychologické poradně, kde tuto svízelnou věc řeší speciální pedagogové dosti často. Z výpovědí speciálních pedagogů vyvstalo, že i přes zaslání doporučení do škol a telefonickém kontaktování daného učitele dítěte nejsou PO dostatečně plněna. Tuto skutečnost se speciální pedagogové dozívají hlavně od nespokojených rodičů, kteří je buďto kontaktují, nebo přijdou na kontrolní vyšetření s jejich dítětem. Při náslechu jednoho kontrolního vyšetření jsem měla příležitost slyšet přímou výpověď maminky, u které též není přístup školy vyhovující. Daná matka byla též učitelka a sdělila, že se k mnohým učitelům doporučení

PPP ani nedostane, obzvláště na druhém stupni, kde se pedagogové na jednotlivé předměty střídají. Většinou jsou prý veškerá doporučení uložena u výchovného poradce v ojedinělých případech je má v šuplíku třídní učitel. Z této zkušenosti poradenští pracovníci rodičům radí, aby obdržené dokumenty rozkopírovali a předali vlastnoručně do rukou jednotlivých pedagogů, aby měli ponětí o specifických vzdělávacích potřebách daného dítěte. I po této zkušenosti si myslím, že role školního speciálního pedagoga jako prostředníka by mohla snížit procento nespokojenosti na obou stranách a napomoci k funkčnosti spolupráce a podpory dítěte. S tímto mým výrokem souhlasí i Kucharská (2013, s.73), která uvádí, že: *„Odborník – a to jak psycholog, tak speciální pedagog – se může významně podílet na procesu sdělování představ obou stran, na hledání vhodných strategií řešení problému, se kterými by obě strany byly spokojeny, může u obou stran posilovat kompetence být partnery ve prospěch dítěte.“*

Předposlední bod souboru vyvstal z pocíťované nedostatečné informovanosti respondentů. Proto bych navrhla pořádání seminářů či workshopů, jak pro učitele, tak pro rodiče (nejen dětí se SVP). Navrženým tématem pro semináře mohou být možnosti práce a podpory dětí se SPUCH. Z mého pohledu by tato aktivita mohla probíhat zhruba dvakrát ročně pod vedením školního poradenského pracoviště, či sjednaných odborných externistů. Celkově si myslím, že by bylo prospěšné zvýšit povědomí učitelů o zvláštностech dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, aby následná práce s nimi ve vzdělávacím procesu byla jednodušší. Tento můj výrok koresponduje s výrokiem Štolbové (2023), která ve svém výzkumu doporučuje rozšířit průřezová témata na vysokých pedagogických školách, o speciálně pedagogickou teorii a praxi, aby byli učitelé dostatečně připraveni nejen na vzdělávání intaktních žáků, ale i žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Učitelům, kteří jsou už v pedagogické praxi doporučuje rozšířit své vzdělání o speciálně pedagogické studium.

V poslední řadě mnou doporučených opatření, bych navrhla zařazení více akcí s rodiči, pro zlepšení vzájemné spolupráce učitelů s rodiči dětí se SPUCH. Jak již popisuje Feřtek (2011) pořádání zahradních slavností, které jsou nejen pro školu, ale i pro rodiče díky své neformálnosti oblíbenou aktivitou. Pro učitele je tato aktivita přínosná v pozorování vzájemných interakcí dětí a jejich rodičů. Akcí, které škola může pořádat je

mnoho, ovšem podstatné je zapojení rodičů více do chodu školy. Častější kontakt obou stran napomůže k vybudování silnějšího partnerského vztahu.

Jsem si vědoma toho, že můj výzkum byl postaven na sběru dat z konkrétní základní školy, takže přinesl odpovědi celkem úzce zaměřené. Přesto by se určitou modifikací dala získaná data aplikovat na jiné základní školy. Dle mého pohledu mohou tyto údaje přinést užitek kantorům vysokých pedagogických škol, kterým mohou posloužit jako nástin reálného pohledu do fungování pedagogické praxe z hlediska komunikace a spolupráce učitel – rodič při vzdělávání budoucích učitelů. Samozřejmě, by se tento výzkum dal postavit jiným způsobem, či dále rozpracovat například zapojením pohledů asistentů pedagoga, školského poradenského pracoviště či vedení školy. Následně třeba komparovat míru spokojenosti všech zmiňovaných stran.

Z pohledu sebereflexe nad prováděným výzkumem a nabytými informacemi, bych v případě sestavování nových otázek pro polostrukturované rozhovory volila přesnější formulace, aby analýza a následné zodpovězení výzkumných otázek bylo snáze vyhodnotitelné a mohly být rozkryty nové a o poznání hlubší poznatky. V případě hlubšího rozvoje daného tématu bych cílila pouze na faktor efektivity/neefektivity vzájemné komunikace, nikoli na oba faktory zároveň.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zaměřit se na problémy ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte se SPUCH. S cílem zachytit neefektivní a efektivní procesy vzájemné komunikace učitele a rodiče dítěte se SPUCH na konkrétní základní škole a vytvořit nástin souboru pro efektivní komunikaci, a zjištění vlivu proinkluzivního nastavení učitele na ochotu řešení problému.

V teoretické části byly shrnuty informace specifických poruch učení a specifických poruch chování. Následně se prostor věnoval také spolupráci mezi rodinou a školou a jejich vzájemnou komunikací. Popsány byly komunikační chyby a bariéry, ale i efektivní přístupy. Zmíněny byly i méně obvyklé a alternativní možnosti vzájemné spolupráce.

Praktická část byla věnována především analýze polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými respondenty – učiteli a rodiči, kdy pro každou ze skupin byla vytvořena vlastní varianta sady otázek. Na základě sesbíraných dat byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že klíčovým faktorem pro funkční vzájemnou komunikaci je nastavení systému spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Důležitá je vzájemná ochota spolupráce, dostatečná zpětná vazba, rovnocenný přístup, zájem a snaha. Signifikantní roli hraje postoj učitele k dítěti se SPUCH, který je rodiči vnímán rozporuplně a mnohdy převažuje výrazná nespokojenost. Z výzkumu dále vyvstal problém v rozdílnosti názorů školy a ŠPZ na práci s dětmi se SPUCH, kdy z pohledu rodičů často vyplývá, že podpůrná opatření nejsou školou dostatečně naplňována. Některé negativní aspekty se týkaly školy jako celku, nikoli konkrétních respondentů.

Tato práce, včetně výsledků z ní vyplývajících, a mnou sepsaným souborem efektivních kroků pro danou základní školu může sloužit nejen ke zlepšení stávající situace v oblasti komunikace a spolupráce učitelů a rodičů dětí se SPUCH, ale i jako informační zdroj pro jiné základní školy, které si mohou výstupy výzkumu modifikovat pro svoji vzdělávací instituci. Již při sdělování průběžných výsledků výzkumu mě paní ředitelka požádala, zda bych při čtvrtletní pedagogické radě předala své poznatky hromadně všem učitelů a podílela se na zavedení dohodnutých efektivních kroků.

Díky realizaci tohoto výzkumu jsem si uvědomila, jak podstatná je funkční komunikace a spolupráce mezi učitelem a rodičem dětí se SPUCH. Co vše může do této oblasti vstupovat a zabraňovat tak efektivitě. Jak nespokojenost ve vztahu s učitelem může ovlivnit pohled rodiče na fungování celé školy. V neposlední řadě jsem získala reálný pohled na vnímání dětí se SPUCH ze strany učitelů.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

Odborná literatura

ANDERSON, Jean, 1993. *Dobry start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál. ISBN 80-852-8266-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Sociální komunikace: texty k distančnímu a kombinovanému studiu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1357-4.

BRAGDON, Allen D. a David GAMON, 2006. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-066-6.

BREAUX, Annette L. a Todd WHITAKER, 2020. *Rychlá pomoc pro učitele: 60 řešení náročných situací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1660-5.

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

EPSTEIN, Joyce L., 2018. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2. New York: Routledge. ISBN 9780429494673.

FEŘTEK, Tomáš, 2012. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. V Praze: Yinachi. ISBN 978-80-904735-2-2.

GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOŠKOVÁ, Lenka a Jana LAKATOŠOVÁ, 1994. *Komunikace*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-706-7407-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014a. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4501-4.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KOŤA, Jaroslav, 2002. 3.3 Mládí a mládež. In: HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a rodiny*. Praha: Portál, s. 55-65. ISBN 80-7178-635-7.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ, 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8695-0.

KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUČERA, Otakar, 1961. *Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

- LANG, Greg a Chris BERBERICH, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1988. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-731-1075-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
- MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7188-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ, ed., 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
- POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8570-9.
- POL, Milan a Milada RABUŠICOVÁ 1997. *Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity., Brno: Brněnská univerzita, s. 5-34. ISSN 80-210-1753-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8579-2.

- RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Kateřina EMMEROVÁ, 2003. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*. s.141-151.
- RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- RIEF, Sandra F., 2012. *How To Reach And Teach Children with ADD / ADHD: Practical Techniques, Strategies, and Interventions*. 2. Wiley. ISBN 9781118429396.
- RIETZLER, Stefanie a Fabian GROLIMUND, 2016. *Jak se úspěšně učit s ADHD*. Noxi. ISBN 978-80-8111-471-7.
- SELIKOWITZ, Mark, 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STRNADOVÁ-LEDNICKÁ, Iva, 2005. *Stresové a resiliční faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení*. *Speciální pedagogika*, 2005, 15(3), s. 200-215.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠTECH, Stanislav a VIKTOROVÁ, Ida 2001. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In: *Předškolní a primární pedagogika* (eds. Kolláriková, Z., Pupala, B.). Praha, Portál 2001, s. 57–94.
- ŠTECH, Stanislav, 2000. *Komunikace rodičů a učitelů – hledání dialogu*. In Beran V., a kol. *Raadce učitele*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 2000.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAFFEL, Ron, 2004. *Getting Through to Difficult Kids and Parents: Uncommon Sense for Child Professionals*. Guilford Publications. ISBN 9781593850937.

TRAIN, Alan, 1996. *ADHD: How to Deal with Very Difficult Children*. Souvenir Press. ISBN 9780285633117.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8291-2.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8998-4.

VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta, 2016. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-30-5.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK, 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8800-7.

Elektronické zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Specifické poruchy učení a chování – Distanční studijní text* [online]. Opava: Slezská univerzita [cit. 2024-01-26]. ISBN ISBN 978-80-7510-338-3.

Dostupné z:
https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani__1_.pdf

BROWN, Thomas E., 2009. ADD/ADHD and impaired executive function in clinical practice. *Current Attention Disorders Reports*. 1(1), 37-41. ISSN 1943-457X. Dostupné z:
doi:10.1007/s12618-009-0006-3

COLOMBO, Michaela W., 2005. *Reflections from teachers of culturally diverse children*. *Young Children*. Beyond the Journal. Dostupné z:
<http://multiculturaleducole.pbworks.com/w/file/fetch/55401405/Reflections%20from%20Teachers%20of%20Culturally%20Diverse%20Children.pdf>

ČERMÁKOVÁ, Markéta, Hana PAPEŽOVÁ, Petra UHLÍKOVÁ, Radka JIRÁČKOVÁ, Jana GRICOVÁ a Tereza ŠTĚPÁNKOVÁ, 2020. Poruchy pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD) příručka pro dospělé [online]. 2., aktualizované vydání. VZP [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: http://nepozornidospeli.cz/images/ADHD_prowebFIN.pdf

Efektivní komunikace školy s rodiči, 2022. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). Edu.cz [online]. [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/efektivni-komunikace-skoly-s-rodici/>

F80-F89 – Poruchy psychického vývoje, 2023. In: MKN-10 2023 [online]. [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání, 2023. In: ÚZIS ČR. MKN-10 2023 [online]. [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90.9>

FINDERS, Margaret; LEWIS, Cynthia, 1994. *Why some parents don't come to school*. Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education [online]. [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <https://www.ascd.org/el/articles/why-some-parents-dont-come-to-school>

GRAHAM-CLAY, Susan, 2005. *Communicating with parents: Strategies for teachers*. School Community Journal [online]. [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <http://www.adi.org/journal/ss05/graham-clay.pdf>

CHUNG, Peter a Dilip R PATEL, 2015. Dysgraphia. PATEL, Dilip R. Int J Child Adolesc Health: Dysgraphia [online]. Nova Science Publishers, 8(1), 27-36 [cit. 2024-02-04]. ISSN 1939-5930. Dostupné z: <https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/Dyslexia-dysgraphia/Dysgraphia.pdf>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014b. *Specifické poruchy učení a chování* [online]. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2024-01-26]. ISBN ISBN978-80-7290-657-4. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/kamv/files/2019/02/440-version1-specificke_poruchy_uceni_a_cho.pdf

KHOSHIMOVA, D., 2022. *Pedagogical communication and communicative functions*. Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. 10(12), 1280-1283. Dostupné z: <https://www.giirj.com/index.php/giirj/article/view/4395>

MACHOVCOVÁ, Iva, 2020. *Příprava na vyučování očima učitelů v pedagogické praxi (diplomová práce)*. České Budějovice: JU. [cit. 2024-03-29] Dostupné z: https://theses.cz/id/zcds2n/Diplomova_prace_Machovcova.pdf.

MCDOWELL, Michael, 2018. *Specific learning disability*. Special Issue: Developmental and Behavioural Paediatrics [online]. 54(Issue10), 1077-1083 [cit. 2024-01-27]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jpc.14168>

MEYERS, Sal, Katherine ROWELL, Mary WELLS a Brian C. SMITH, 2019. *Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success*. College Teaching. Routledge, 67(3), 160-168. ISSN 8756-7555. Dostupné z: doi:10.1080/87567555.2019.1579699

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci [cit. 2024-02-25]. ISBN 978-80-7372-733-8. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/aad8f3e1-b7bb-4b7c-9f91-b12030800b7e/content>

MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti, 2024. 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. Praha: UZIS [cit. 2024-03-27]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#2099676649>

PETERSON, Robin L. a Bruce F. PENNINGTON, 2015. Developmental Dyslexia. Annual Review of Clinical Psychology. Annual Reviews, 11(1), 283-307. ISSN 1548-5943. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842>

RAMIREZ, Fred, 2001. *Technology and parental involvement*. The Clearing House [online] [cit. 2024-02-25]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650109599230>

Rodiče vítáni [online], 2024. [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/>

ŠTECH, Stanislav, 2009. *Rodina a škola – partneři nebo soupeři?* [online]. Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“, 12. 3. 2009, Praha – Emauzy. Brno: Národní centrum pro rodinu. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4722088-Rodina-a-skola-partneri-nebo-souperi.html>

ŠTOLBOVÁ, Kateřina, 2023. *Komparace postojů pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání v Česku a Nizozemsku (diplomová práce)*. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2024-03-29] Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Fjssv6%2FDP_Stolbova_Katerina_2023.docx%3Flang%3Den%3Bzpet%3Dhttps%3A%252F%252Ftheses.cz%252Fvyhledavani%252F%253Fsearch%253Dprobl%25C3%25A9m%2520ve%2520vz%25C3%25A1jemn%25C3%25A9%2520komunikaci%2520u%25C4%258Ditele%2520a%2520rodi%25C4%258De%2520d%25C3%25ADt%25C4%259Bte%2520se%2520spuch%2526start%253D1&wdOrigin=BROWSELINK

Legislativní předpisy

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. In: Sbíрка zákonů. Praha, Česká republika: Ministerstvo vnitra, ročník 2005, částka 20, číslo 72. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: Sbíрка zákonů. Praha, Česká republika: Ministerstvo vnitra, ročník 2016, částka 10, číslo 27. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, 2000. In: Sbíрка zákonů. Praha, Česká republika: Ministerstvo vnitra, ročník 2000, částka 32, číslo 101. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: Sbíрка zákonů. Praha, Česká republika: Ministerstvo vnitra, ročník 2004, částka 190, číslo 561. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

SEZNAM ZKRATEK

ADD – Attention Deficit Disorder

ADHD – Attention Deficit Hyperaktivity Disorder

CNS – Centrální nervová soustava

DSM-V – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch 5. revize

IVP – individuální vzdělávací plán

KBT – Kognitivně behaviorální terapie

LDE – Lehká mozková encefalopatie

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MMD – Malá mozková dysfunkce

NS – Nervový systém

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPCH – Specifické poruchy chování

SPU – Specifické poruchy učení

SPUCH – Specifické poruchy učení a chování

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské pracoviště

WHO – Světová zdravotnická organizace

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – informovaný souhlas

Příloha č. 2 – otázky polostrukturovaných rozhovorů

Příloha č. 3 – příklad doslovné transkripce rozhovorů

Příloha č. 1 – informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Kateřina Čechová a jsem studentkou Jihočeské univerzity. V souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce s názvem „*Problémy ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a rodičem dítěte se SPUCH*“, na které pracuji v rámci studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, katedry speciální pedagogiky pod vedením paní Mgr. Zuzany Bílkové, Ph.D.

Cílem práce je mapovat komunikační překážky a limity na konkrétní základní škole. Zachytit efektivní a neefektivní procesy v komunikaci učitele a rodiče se snahou pojmenovat faktory, které komplikují a usnadňují efektivitu komunikace, ze které se následně pokusím navrhnout soubor efektivních kroků v podobě metodiky, kterou bude realizovat ŠPP, ale kroky budou směřovány k práci jednotlivých učitelů. Dílčí výzkumnou otázkou je také, nakolik se proinkluzivní nastavení daného učitele projevuje v ochotě řešení problému. Realizace výzkumu bude prováděna formou polostrukturovaných rozhovorů, které budou nahrávány a následně bude vyhotoven jejich přepis.

V..... dne

.....
Bc. Kateřina Čechová
řešitel projektu

PROHLÁŠENÍ A SOUHLAS ÚČASTNÍKŮ S JEJICH ZAPOJENÍM DO VÝZKUMU:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pouze pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku, případně mohu ukončit rozhovor. Kdykoliv mohu požadovat zastavení záznamu či likvidaci jakéhokoliv již pořízeného záznamu. Rozumím tomu, že mohu kdykoliv zrušit tento svůj souhlas. Musím tak učinit písemnou formou do rukou řešitele projektu. Rozumím podmínkám, které obsahuje tento souhlas, a souhlasím s nimi.

Podpis účastníka:

Příloha č. 2 – otázky polostrukturovaných rozhovorů

P1: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – UČITEL

Otázky pro rozhovor:

1. Mohl/a byste mi specifikovat (popsat) dané dítě, tak jak ho vnímáte?
2. Co vnímáte v jeho vzdělávání jako klíčové? (způsoby podpory...)
3. Jaký je celkově Váš postoj k žákům se SPUCH?
4. Vnímáte je jako obtíž?
5. Jak byste popsal/a svůj vztah s rodiči? V čem se případně liší?
6. Snažíte se o navázání partnerského vztahu s rodiči? Najít si k nim cestu, pochopit je?
7. Vadí vám něco na komunikaci s rodiči?
8. Co Vás od komunikace s rodiči odrazuje?
9. V jakých případech je dle Vás důležité rodiče žáka kontaktovat?
10. V jakých intervalech s rodiči komunikujete a jakou formou?
11. Vnímáte v oblasti komunikace své limity? Případně jaké?
12. Co byste potřeboval/a k funkční a efektivní komunikaci s rodiči?
13. Chybí Vám něco k tomu, aby pro Vás byla komunikace jednodušší?
14. Máte dostatek informací, jak s rodiči komunikovat?
15. Jak Vás škola v této oblasti podporuje?
16. Měl/a by podle Vás někdo zařídít předchozí kroky k lepší a pro Vás následně příjemnější (snazší) komunikaci s rodiči?
17. Respektujete specifika rodiče?
18. Komunikujete mezi učiteli o daném dítěti?

P2: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR – RODIČ

Otázky pro rozhovor:

1. Přijde Vám, že má Vaše dítě ve škole dostatečnou podporu?
2. Nabízí vám pedagog podporu a postupy, jak s dítětem máte pracovat?
3. Víte, v čem všem se na učitele můžete obrátit?
4. Pomohla by Vám nějaké metodika, co vše a jakým způsobem s učitelem probírat?
5. Jak byste popsal/a svůj vztah s učitelem?
6. Snažíte se o navázání partnerského vztahu s učitelem? Najít si k němu cestu, pochopit je?
7. Cítíte se pochopeni učitelem?
8. Naplňuje učitel vaše potřeby?
9. Vadí Vám něco na komunikaci s učitelem?
10. Co Vás od komunikace s učitelem odrazuje? Nebo Vás odrazovalo, a proto jste za učitelem včas?
11. Kontaktujete sami učitele? V jakých případech?
12. V jakých intervalech s učitelem komunikujete a jakou formou?
13. Přijde Vám dostatečný zájem o komunikaci ze strany učitele/školy?
14. Vnímáte v oblasti komunikace své limity? Případně jaké?
15. Co byste potřeboval/a k funkční a efektivní komunikaci s učitelem?
16. Chybí Vám něco k tomu, aby pro Vás byla komunikace jednodušší?
17. Zažili jste situaci/fázi, kdy komunikace/spolupráce fungovala? Kdy se to začalo lámat?
18. Porovnání s předchozím pedagogem?
19. Co bylo funkční a teď není či naopak?

Příloha č. 3 – příklad doslovné transkripce rozhovorů

Rozhovor – Učitel (U2)

Mohl/a byste mi specifikovat (popsat) dané dítě, tak jak ho vnímáte?

„Ž4 je milý, srdečný chlapec, má nadprůměrnou potřebu komunikace a reaguje často až impulzivně na všechny podněty. Je dost neklidný, nesoustředěný, má problémy s udržením pozornosti, a to často už za poměrně krátkou dobu po začátku vykonávané činnosti.“

Co vnímáte v jeho vzdělávání jako klíčové? (způsoby podpory...)

„Je třeba přistupovat k Ž4 individuálně. Velmi pozitivně působí i sebemenší pochvala, opakované ujišťování, že pracuje správně a že bude mít na práci dostatek času. Velkou podporu má v babičce, která se (po dohodě s rodiči) již od první třídy intenzivně věnuje jeho domácí přípravě a procvičování učiva. Někdy potřebuje jen to, aby mu někdo naslouchal, aby mohl ulevit svým emocím a neklidu.“

Jaký je celkově Váš postoj k žákům se SPUCH?

„Vzhledem k tomu, že učím již 38. rokem, setkávala jsem se s dětmi s různým druhem i stupněm postižení. Nejobtížnější pro mě bylo na začátku praxe zvyknout si na jiný přístup k hodnocení takových žáků. Musela jsem se učit toleranci v hodnocení jejich výsledků, jejich chování, hledat i skryté problémy vyplývající z SPUCH, které často nebývají na první pohled patrné. Každý takový žák má jiné potřeby a vyžaduje odlišný přístup. Obecně je také důležité dbát na to, aby děti s SPUCH nebyly díky svému handicapu vylučovány z kolektivu, aby se nestaly obětí posměchu nebo dokonce šikany. Je třeba pracovat s celým kolektivem tak, aby případné úlevy nevnímali spolužáci jako výhodu nebo protekci, ale jako přirozený proces daný různými předpoklady ke studiu. Zároveň je ale třeba předcházet situacím, kdy žák začne diagnostikované SPUCH využívat a vyžadovat nadstandartní úlevy.“

Vnímáte tyto žáky jako obtíž?

„Učitel by neměl žádného žáka vnímat jako obtíž, ale vzhledem k náročnosti práce se žáky s SPUCH lze jejich přítomnost ve třídě vnímat jako ztížení okolností pro průběh vzdělávacího procesu. Konkrétní péče o takového žáka v hodinách klade vyšší nároky na důkladnou organizaci činností při vyučování. Učitel musí předem do příprav na vyučování

cíleně plánovat chvílky, kdy se mu bude věnovat. Musí také počítat s tím, že bude třeba udělat si na žáka s SPUCH v hodině čas i neplánovaně, bude-li to zapotřebí. V té chvíli musí mít připravenou činnost pro ostatní žáky. Také je třeba věnovat se více vztahům v kolektivu, jak už jsem zmínila výše. Takže, bohužel, musím na Vaši otázku odpovědět: ano, přítomnost žáka s SPUCH je určitá obtíž...

Cítíte, že potřebujete větší podporu, jak s těmito žáky pracovat? (vhodné metody práce atd...)

„Mám dostatečnou podporu.“

Jak byste popsal/a svůj vztah s rodiči? V čem se případně liší?

„Vztah s rodiči je podobný jako s rodiči ostatních žáků, jen musí být intenzivnější. Samozřejmě záleží hodně na tom, jak rodiče dohlížejí na domácí přípravu, jak žákovi pomáhají, jak jsou ochotni či schopni plnit doporučení školy a školského poradenského zařízení. Od toho se pak odvíjí intenzita spolupráce a také kvalita vztahu „rodič-žák-učitel“.“

Snažíte se o navázání partnerského vztahu s rodiči? Najít si k nim cestu, pochopit je?

„Určitě ano. Vždy se snažím zjistit jejich pohled na věc. Vyslechnu si, jak oni vidí své dítě, jaké problémy je nejvíc trápí, kde vidí naopak jeho přednosti. Informuji se o doporučeních, která dostali jakožto rodiče od ŠPZ a jestli se jimi řídí (nebo jsou schopni se jimi řídit).“

Vadí vám něco na komunikaci s rodiči?

„Vadí mi, když rodiče pomoc pouze předstírají a nejsou ochotni reálný stav přiznat, i když je z konkrétních výsledků patrný. Ve vztahu musí panovat důvěra a čestnost. Občas se také stává, že rodiče se snaží přenést veškerou odpovědnost za reedukaci na škole a komunikaci se vyhýbají, aby nebyli konfrontováni s vlastní nečinností. Myslím si, že právě dobrá interakce a komunikace mezi školou a rodinou je sama osobě hlavní podmínkou úspěchu.“

Co Vás od komunikace s rodiči odrazuje?

„Nic.“

V jakých případech je dle Vás důležité rodiče žáka kontaktovat?

„Např. je-li nutno procvičit nějaké učivo důkladněji než obvykle, při opakovaném neplnění domácích povinností, při nedbalé úrovni domácích prací, dále v případě nemoci žáka (doplnění učiva), apod.“

V jakých intervalech s rodiči komunikujete a jakou formou?

„Učím Ž4 teprve druhý měsíc, takže nemáme nastavený konkrétní interval. Zpravidla zprávami v el. žákovské knížce, výjimečně telefonicky. V době Ž4 nemoci byl kontakt četnější.“

Co nejčastěji s rodiči řešíte? Nabízíte jim podporu? Případně jakou? (postupy učení, materiály...)

„Většinou konkrétní kroky (jak postupovat při učení konkrétního tématu, čemu se věnovat při domácí přípravě, doporučení k obsahu – rozlišit podstatné části učiva od těch, kterým není třeba věnovat tolik času). V případě nespolupracujících rodičů nastavujeme pravidla spolupráce, apeluji na nutnost jejich zapojení. V případě velmi aktivních rodičů je někdy moje funkce jen „naslouchat“. Ti mívají potřebu jen se podělit o svoje metody, problémy, úspěchy v domácí přípravě.“

Vnímáte v oblasti komunikace své limity? Případně jaké?

„Ano, odmítají-li rodiče připustit nezbytnost své role v procesu reedukace, nespolupracují-li, či dokonce jsou agresivní, může být někdy jednodušší a méně stresující komunikace se nedomáhat a převzít větší míru odpovědnosti...“

Je Vám příjemné oslovovat rodiče a následně s nimi vést rozhovor?

„Záleží na konkrétních osobnostech, se kterými mám jednat. Obecně však považuji rozhovory za velmi užitečné a nemám problém rodiče oslovit.“

Ocenila byste metodiku kroků, jak postupovat v komunikaci s rodiči?

„Myslím, že komunikaci s rodiči díky letité praxi zvládám dobře, nicméně odborná metodika může přinést užitečné prvky i do práce zkušeného učitele.“

Co byste potřeboval/a k funkční a efektivní komunikaci s rodiči?

„Obecně větší zájem ze strany rodičů...“

Chybí Vám něco k tomu, aby pro Vás byla komunikace jednodušší?

„Ne.“

Máte dostatek informací, jak s rodiči komunikovat?

„Ano.“

Jak Vás škola v této oblasti podporuje?

„Poskytuje platformu pro komunikaci, vedení a výchovná poradkyně plní funkci poradce nebo nestranného garanta v zajištění lepší komunikace s nespolupracujícími rodiči.“

Měl/a by podle Vás někdo zařídit předchozí kroky k lepší a pro Vás následně příjemnější (snazší) komunikaci s rodiči?

„O žádných nevím.“

Jak si představujete nejefektivnější komunikaci s rodiči?

„Klidné jednání, kdy si obě strany sdělí postoje na bázi rovnocenného partnerství a snaží se společně hledat nejlepší řešení pro dítě.“

Máte nějaké osvědčené efektivní postupy v komunikaci s rodiči?

„Vždy se snažím navodit/udržet přátelskou atmosféru a vyhnout se konfrontaci. Je důležité dítě pochválit za dílčí úspěchy, aby rodič neměl pocit, že učitel vidí jen jeho nedostatky. Vždy zdůrazním, že jsem si vědoma handicapu, a snažím se přesvědčit rodiče, že všechny kroky činím vždy ve prospěch dítěte. Ze zkušenosti vím, že rodiče pozitivně reagují zejména tehdy, má-li učitel důsledně připravenou argumentaci (konkrétní práce, chyby...). Zároveň se snažím, aby komunikace nevyzněla jako mentorování, snažím se dát prostor rodičům, aby sdělili svůj názor.“

Rozhovor – Rodič (R5)

Přijde Vám, že má dcera ze strany školy dostatečnou podporu? V rámci vzdělávání?

„Ted' už možná asi jo, když se udělal takový menší humbuk jakoby z mojí strany. Měli jsem...ze začátku jsme bojovali hodně. Ted' už si myslím, že to celkem klope tak jak má. Hodně teda zařídila asistentka před asistentkou letošní. Předchozí paní asistentka se holce věnovala teda v dostatečné míře. Ta nám teda odešla kvůli neshodám s vedením a nějaké problémy tam ještě byly, což nás velice mrzí, ale nynější paní asistentka se na to snaží navázat, ale není to úplně ono, ale jsem ráda aspoň za to, jak to je.“

A co vám vadilo před? Co bylo nefunkční?

„Předtím mi vadilo ze strany paní ředitelky, že vlastně holky asistentku posílala do jiných tříd. Že ta asistentka se té holce vlastně vůbec nevěnovala. Že paní ředitelka měla domnění, že je to asistent třídy, a ne asistent dítěte jo jako. Takže s tím já jsem měla velký problém, a to jsem teda na paní ředitelku šla s tím, že se mi to teda vůbec nelíbí, že holka potřebuje podporu paní asistentky a ona pošle asistentku, která je napsaná na holku jinam. Paní ředitelka mě teda vyvedla v omyl, že to teda jako takhle nefunguje, až teda když nastoupila paní asistentka V., tak se konečně najelo na ten systém, jak to má být. My vlastně máme napsaného asistenta již od 4. třídy a začalo to vlastně fungovat až v 7. třídě. Holka vlastně ty tři roky neměla žádné úlevy, opravdu jsme bojovali strašně moc.“

Nabízí vám pan učitel podporu a postupy, jak s dcerou máte pracovat nebo postupovat?

„Nulová odezva. Popravdě ale jak ze strany asistenta, tak ze strany učitele prostě nulová jejich odezva. Já furt čekám, co se má dít, co máme dělat.“

Víte, v čem všem se na ně můžete obrátit?

„Hm...(pousmání). Defacto nevím.“

Pomohla by Vám tedy nějaká metodika/dokument, kde by bylo napsáno, co všechno a jakým způsobem můžete s učitelem probrat? S čím vším se na ní můžete obrátit?

„Určitě! Určitě by to pomohlo.“

Jak byste pospala Váš vztah s panem učitelem?

„My se defacto ani neznáme. Já, kdybych ho neviděla na fotkách nebo kdyby mi ho holka neukázala, že to je její třídní učitel, tak vůbec nevím, co to je za člověka. Protože ani třídní

schůzky s panem učitelem nefungují. Vlastně ani letošní asistent dcery mi nebyl představen. Takže taky jako z domnění, tamhle jde vaše asistentka. Vůbec představení a ochota školy tam není.

A s předchozí paní asistentkou tomu bylo jinak?

„Paní asistentka sama mě chtěla poznat.“

A vaše dcera má tedy druhou paní asistentku?

„Dcera má vlastně už čtvrtou asistentku. Každý rok má jinou tu paní asistentku, což se mi nelíbí a myslím si, že je to hodně špatně, že ta holka si na něco zvykne a další rok si zvyká zase na něco jiného. Vlastně si nemá ani čas s tou asistentkou lidsky sednout a vybudovat si nějaký vztah. Takže prostě je to síla, jak to tady na té škole funguje.“

Snažíte se vy o navázání partnerského vztahu s panem učitelem nebo se školou?

„No já určitě. Když je nějaký problém, tak já okamžitě kontaktuju ředitelku a řeším to. Za panem učitelem popravdě nejdu, protože je to zbytečné, žádná odezva. Prostě nulová komunikace. Já jako rodič nejsem pozadu. Já jsem mnohdy krok dopředu, když se mi něco nelíbí, když vidím, že se holka trápí, tak okamžitě burcuju.“

A s panem učitelem jste se snažila navázat nějaký kontakt?

„Snaha tam byla, ale prostě nic. Takže jsem jednala s ředitelkou. On u toho pak byl, i asistentka, ale řešila jsem to rovnou s paní ředitelkou.“

A pociťujete, že pan učitel nebo škola s Vámi chce navázat partnerský vztah?

„Popravdě ne. Spíše autoritativní přístup z jejich strany. Oni usilovali o to, aby holka šla do speciální školy, aby vůbec nebyla začleněná mezi ty normální děti, že prý je zdržuje, že prostě je pozadu, že prostě nezvládá to učivo. U ní prostě stačí...nám se jedná hlavně o matematiku a jazyky. Jí prostě stačí říct teď prostě budeš dělat tohle a támhleto. Jednoduché jasné a postupné informace. A pak ta holka ví, co má dělat. Prostě potřebuje to popostrčení. Má to v papírech, má mít zkrácený, ale všechno píše v plném rozsahu jako ostatní. Nemá prostě vůbec nic.“

Takže Vám přijde, že škola nedodržuje podpůrná opatření, která napsala poradna?

„Vůbec je nedodržuje. Vůbec. Ona má mít individuální vzdělávací plán a my máme podepsaný individuální plán, ale ta holka jede osnovy, co má normální dítě. Ta nemá žádné úlevy od školy. Papírově je to v pořádku ze strany školy, ale skutek je někde úplně

jinde. Několikrát mi dali podepsat ještě nevyplněný individuální plán, nebo mi nedali vůbec prostor k pročtení. Prostě tady to podepište a na shledanou.“

Najít si k sobě nějakou cestu?

„To rozhodně ne.“

Cítíte se pochopení od pana učitele?

„Ne, na naši vadu určitě ne.“

Naplňuje pan učitel, potažmo škola Vaše potřeby, očekávání?

„Ne, vůbec.“

V čem je to nejvíce?

„Asi hlavně v tom přístupu a neochotě spolupracovat a komunikovat.“

Vadí Vám něco na komunikaci s panem učitelem?

„Všechno. Prostě tu holku berou jako přítěž, než aby se jí snažili k něčemu pomoci.“

Co Vás od komunikace s učitelem odrazuje? Nebo Vás odrazovalo, a proto jste se na něj třeba neobrátili?

„Jeho nezáměr, jeho absolutní nezáměr jakoby vůči tomu dítěti. Nějak jí pomoc sám od sebe.“

Kontaktujete sama pana učitele?

„Kontaktovala jsem, ale odezva nebyla.“

V jakých intervalech a jakou formou s učitelem komunikujete?

„Když já vidím nějaký problém. A nejčastěji přes Bakaláře no.“

Přijde Vám dostatečný zájem o komunikaci ze strany učitele?

„Rozhodně ne.“

Vnímáte v oblasti komunikace své limity?

„To určitě ne. Já mám jediné dítě, a to dítě je pro mě všechno. Jsem pro ni schopna udělat cokoli. Já jsem vlastně zdravotní sestra a šiju tady jen abych jí měla na dosah. Abych jí kdykoli mohla s čímkoli pomoci.“

Co byste potřeboval k funkční a efektivní komunikaci s učitelem?

„Ten zájem a snaha o podporu té dcery.“

Chybí vám něco k tomu, aby pro Vás byla komunikace jednodušší?

„Jejich iniciativa. Nejen moje.“

Zažili jste někdy fázi, kdy to fungovalo?

„Na tom prvním stupni to bylo lepší. Tam ta podpora ze strany paní učitelek byla větší, nebylo to ideální, ale oproti druhému stupni, to bylo super.“

Vybaví se Vám přímo nějaký postup, který Vám vyhovoval u té předchozí paní učitelky?

„Snaha o práci s tou mojí holkou, nabízela nám vlastně paní učitelka doučování v rámci covidu.“

„A vlastně nejvíc to fungovalo s tou předchozí paní asistentkou V., se kterou jsme si volali a byli jsme neustále v kontaktu. Dávala nám materiály a různé rady. Ale to je jeden člověk za tu celou dobu a holka je teď v 8. třídě. Už se popravdě těšíme, až tuto školu opustí.“