

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra křesťanské výchovy

Diplomová práce
Bc. Klára Rajčanová

Sociálně-pedagogická práce s dítětem a jeho okolí v kontextu třídy ZŠ

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

V Olomouci dne

Bc. Klára Rajčanová

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Haně Šlechtové Ph.D. za odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni vyplnit anketu potřebnou pro zpracování výzkumné části.

Obsah

Úvod.....	8
1 Socializace dítěte mladšího školního věku, její prostředí a aktéři.....	11
1.1 Psychosociální charakteristika dítěte.....	11
1.1.1 Psychosomatický vývoj	12
1.1.2 Kognitivní vývoj	12
1.2 Rodina.....	15
1.2.1 Vývoj instituce rodiny v západní společnosti.....	16
1.2.2 Rodina jako výchovný a socializační činitel.....	16
1.2.3 Širší vztahová síť	19
1.2.4 Náhradní rodinná péče	19
1.3 Další významní druzí.....	21
1.4 Vrstevníci.....	21
1.5 Škola.....	22
1.6 Socioekonomická pozice rodiny	23
2 Třída na základní škole.....	25
2.1 Integrace a inkluze ve vzdělávání.....	25
2.2 Třída jako prostředí vzdělávací instituce	27
2.3 Třída jako prostředí vrstevníků	29
2.4 Třída jako struktura	32
3 Sociálně pedagogická práce ve škole	34
3.1 Výchovná spolupráce školy s rodiči.....	34
3.2 Třídní učitel.....	35
3.3 Asistent pedagoga	36
3.4 Školní poradenské pracoviště.....	38
4 Metodologie výzkumu	43
4.1 Výzkumný problém	43

4.2	Cíle výzkumného šetření	43
4.3	Výzkumné otázky	43
4.4	Výzkumná metoda	44
4.4.1	Etnografická studie	44
4.4.2	Pozorování	45
4.4.3	Rozhovory	45
4.5	Výzkumný soubor a jeho výběr	46
4.6	Zpracování dat	46
4.7	Charakteristika výzkumného souboru	47
5	Výzkumná zjištění z vybrané třídy třetího ročníku ZŠ	50
5.1	Výsledky pozorování	50
5.2	Výsledky rozhovorů	54
5.2.1	Analýza rozhovorů	54
5.2.2	Interpretace výsledků rozhovorů	54
	Závěr	62
	Použité zdroje a prameny	64
	Seznam obrázků	69
	Seznam příloh	71

Úvod

Tématem diplomové práce, které jsem zvolila, je sociálně-pedagogická práce s dítětem a jeho okolím v kontextu Základní školy. Výzkum diplomové práce probíhal na jedné nejmenované základní škole. Motivací k tématu byl jednak obor sociální pedagogiky, jenž studuji a také jsem chtěla zúročit poznatky, které jsem na vybrané základní škole, kde probíhal výzkum, získala díky svému pracovnímu působení zde. V dnešní době je sociálně-pedagogická práce s dětmi v kolektivu nedílnou součástí pedagogické praxe. Diplomovou prací bych chtěla zjistit, jak v praxi funguje sociálně-pedagogická práce v rámci třídního kolektivu na základní škole.

Cílovou skupinou diplomové práce jsou žáci třetí třídy základní školy. Jedná se tedy o žáky mladšího školního věku. Z počátku je potřeba se zaměřit na socializaci dítěte mladšího školního věku. Tato vývojová etapa dítěte začíná nástupem povinné školní docházky a končí s nástupem puberty. Dítě prochází pro něj velmi náročným procesem, kdy se ze žáka v mateřské škole, kde hlavní náplní dne je pro něj hrát si se svými kamarády a může volit činnosti, tak jak si on sám přeje, stává školák, který se musí přizpůsobit poměrně striktnímu režimu dne. Je potřeba se dívat na všechny složky osobnosti a porozumět tomu, jakými změnami dítě prochází, aby mohlo být dále rozvíjeno tím nejlepším možným způsobem. I přes to, že dítě poměrnou část dne tráví ve škole, hraje nejdůležitější roli v životě dítěte rodina. Rodina je velmi důležitý socializační činitel a na dítě má velký vliv, v jakých podmínkách vyrůstá. Záleží na spoustě faktorů ukazujících do jaké míry rodina naplňuje své funkce, v jakých rodinných podmínkách dítě vyrůstá, jaká je vztahová síť rodiny, jak jsou v rodině nastaveny role nebo jaká je socioekonomická pozice rodiny. Rodina sehrává i významnou roli v oblasti spolupráce se školou. Společným cílem školy i rodiny by mělo být co nejlépe vyhovět všem potřebám dítěte a společně pracovat na co nejlepší adaptaci dítěte na školní prostředí.

U dětí mladšího školního věku dochází k mírnému odpoutání se od rodiny a přenesení důležitosti na vrstevníky, kteří v mnoha směrech formují osobnost dítěte. Mezi vrstevníky dítě přijímá spoustu nových sociálních pozic a rolí na rozdíl od rodiny, kde má již stanovené role a pozice a nemá možnost nabývat dalších.

Jak již bylo zmíněno, škola se stává jedním z významných faktorů ve formování jedince mladšího školního věku. Na školu jde nahlížet jako na vzdělávací a mocenskou instituci, která má za cíl výchovu a vzdělávání svých žáků. Je také potřeba proniknout hlouběji do struktury školy a podívat se zejména na menší sociální skupiny, kterými jsou školní třídy. Ve školní třídě žáci získávají nové a další sociální role a pozice, zažívají první pocity úspěchu i neúspěchu, učí se spolupracovat s kolektivem a jednat pod vlivem autority. To, jak žáci fungují ve třídě a jakým způsobem jsou vedeni svým třídním učitelem, se projeví na sociálním třídním klimatu. Na sociální klima třídy také působí několik faktorů a jedním z nich jsou i vyskytující se sociální potíže se žáky, zejména s těmi, kteří jsou vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně a mají nějaký stupeň podpůrného opatření. S tímto tématem úzce souvisí sociálně-pedagogická práce ve škole. Důležitou roli sehraává vzájemná komunikace mezi školou a rodiči, také postavení třídního učitele k dané situaci a velký význam zde má školské poradenské pracoviště. Proniknutí do výše popsaných témat bude cílem teoretické části.

Cílem empirické části diplomové práce bude zjistit, jak v praxi funguje sociálně-pedagogická práce v rámci třídního kolektivu na základní škole. Práce nebude směřována k určité poruše jednoho vybraného dítěte, ale soudržnosti a fungování třídy jako celku, a to ze sociálně-pedagogického hlediska. Hlavním cílem bude popsat a analyzovat fungování třídy jako celku, a to jak ve výuce, tak v ostatním čase tráveném ve škole, například o přestávkách. Vedlejšími cíli diplomové práce bude zjistit, jak funguje sociálně-pedagogického práce žáků v rámci třídního kolektivu. Dále identifikovat problémy, primárně nespojené s výukou, týkající se žáků ZŠ a zasahující jejich fungování na základní škole. A také zjistit, jakým způsobem jsou do integrace třídního kolektivu zapojeni rodiče a jak vypadá jejich součinnost s třídním učitelem a školou obecně.

V diplomové práci použiji kvalitativní výzkum ke sběru dat. Hlavní metodou budou rozhovory, které provedu na základní škole s pedagogickými pracovníky (učitel, školní psycholog, výchovný poradce), rodiči, jakožto zákonnými zástupci. Výzkum bude prohlouben o pozorování, které provedu v rámci celého třídního kolektivu. Jako design empirické části bude použita etnografická studie výzkumu.

Konceptuální část

1 Socializace dítěte mladšího školního věku, její prostředí a aktéři

Mladší školní věk u dítěte nastává nástupem povinné školní docházky a je ukončen nástupem pubescence ve věku 11-12 let. S nástupem do školy musí dítě přijmout nejen novou sociální roli školáka, ale také se do značné míry změni jeho dosavadní způsob života. Od dítěte je očekáváno, že se přizpůsobí pevnému režimu školy, který je pro dítě zcela nový a bude dodržovat jasně stanovená pravidla. Období mladšího školního věku s sebou nese spoustu změn, například výškový růst, který je doprovázen i zvyšováním tělesné hmotnosti, rozvíjí a zpřesňuje se motorika dítěte a zdokonaluje se v pohybových činnostech, které je potřeba i nadále rozvíjet (Šulová, 2005).

První kapitola bude věnována, vývoji dítěte v mladším školním věku po všech stránkách osobnosti, rodině jako výchovnému a socializačnímu činiteli výchovy dítěti, důležitosti vrstevnických skupin a dalších významných druhých pro dítě, škole jako výchovně vzdělávací a mocenské instituci a socioekonomickým podmínkám v rodině.

1.1 Psychosociální charakteristika dítěte

Vývojová etapa mladšího školního věku se vymezuje časovým úsekem od 6 (7) let do 11 let. Matějček (2012) rozlišuje toto vývojové období dítěte na mladší školní věk v užším pojetí ve věku 6-8 let a střední školní věk 9-12 let, z důvodu velkých rozdílů mezi dětmi v 1. třídách a dětmi ve vyšších ročnících 1. stupně základní školy. V této fázi je ukončena jedna z etap psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je v klidu až do období dospívání, proto je tato vývojová etapa nazývána obdobím latence. Školák vnímá svět realisticky takový, jaký je a chce ho pochopit. Z počátku zahájení povinné školní docházky je dítě závislé na autoritě, s blížícím se dospíváním je jeho přístup mnohem kritičtější a projevuje svoji autonomii (Langmeier, 2006).

1.1.1 Psychosomatický vývoj

V období mladšího školního věku lze u dítěte pozorovat plynulý vývoj ve všech oblastech. Dítě je velmi snaživé, poctivé, pilné, pracovité, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. Hlavním cílem je co nejvíce podpořit sebevědomí dítěte, a naopak vyhnout se pocitům selhání a méněcennosti. Velký vliv na naplnění cíle může mít předešlá subjektivní zkušenost dítěte se školou (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.1.2 Kognitivní vývoj

V oblasti poznávacích procesů dítě upřednostňuje aktivní přijímání informací, cítí potřebu chápat souvislosti, zkoumat vlastnosti jednotlivých jevů a předmětů. O dítěti v tomto vývojovém období se dá říct, že je zvědavé, vytrvalé a velmi pozorné (Šimíčková-Čížková, 2010).

Vnímání u dětí mladšího školního věku přestává být náhodné, ale právě naopak se stává cílevědomým. Zaměřuje se na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, svět se dítěti rozšiřuje jak v prostoru, tak čase. Objevují se nové vztahy a souvislosti. Nejvýraznějším posunem v oblasti vnímání u dítěte mladšího školního věku je, že postupně přechází od konkrétního vnímání jevů a předmětů k obecnějšímu vnímání. Dítě ovšem nemá dostatek zkušeností, které by sloužily k třídění informací a vyvozování souvislostí. **Představivost** u dítěte tohoto věku se dostává největšího vrcholu. Dochází k potlačení fantazie a uvádí do popředí životní realitu. U školní práce dítě záměrně rozvíjí svoji představivost, k fantazii se dítě vrací ve hře nebo četbě. Při zahájení školní docházky je **paměť** spíše mechanická. Až s postupem času se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Dochází k využívání paměťových strategií. Efektivita paměti závisí na uvědomění si cíle dítětem a jeho zapamatováním. V této oblasti plní důležitou úlohu vedení učitele a jeho motivaci. Stěžejní roli ve vývoji u dítěte mladšího školního věku hraje rozvoj **pozornosti**. Do jisté míry ovlivňuje úspěšnost, případně neúspěšnost v oblasti učení dítěte. Neschopnost koncentrace pozornosti je důvodem školního selhání dítěte. Z počátku nástupu dítěte do školy je pozornost krátkodobá, spontánní, dítě neumí odolávat rušivým podnětům. I v této oblasti je potřeba, aby učitel vhodně volil strukturu vyučovací hodiny a zejména je doporučováno střídání formy práce, pochvala a povzbuzení, nezapomínat zařazovat relaxační chvílky, zapojení alternativních metod. Stejně tak i **myšlení** je do velké míry ovlivněno působením učitele na dítě. Platí zde i stejné vyučovací

postupy jako při rozvoji pozornosti. Podle Piageta (in Vágnerová, 2014) dochází k propojení myšlenkových postupů na úrovni konkrétních logických operací. Velké individuální rozdíly při vstupu dětí do školy lze pozorovat v jejich **řeči**. Zejména ve slovní zásobě, skladbě řeči a výslovnosti. Z počátku je pro děti velmi náročné psaní a čtení, které ale vede k rozvoji slovní zásoby, zkvalitnění větné stavby, pokrok v artikulaci (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.1.3 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Tato oblast může být pro děti jednou z nejnáročnějších. Při nástupu do školy dochází do značné míry k omezení volného pohybu dětí. Od volných her, kterých děti měly dostatek v mateřské škole, jsou najednou posazeni do lavic, kde musí v klidu sedět po celou stanovenou dobu. Zvyšuje se riziko větší únavy a úpadku pozornosti, která také souvisí s jejich motivací a výkonem plnit školní práci ve vyučovacích hodinách (Machová, 2002).

V období mladšího školního věku se zlepšuje hrubá i jemná motorika dítěte. Dítě se začíná zajímat o různé druhy sportu a mělo by mít možnost vyzkoušet co nejvíce oblastí. „Mladší školní věk je období, kdy se snadno a lehce získávají pohybové dovednosti. Je to vhodný čas, aby se dítě učilo plavat, jezdit na kole a věnovalo se i jiným sportům. Do deseti let však ještě není vhodná doba k zahájení závodního sportování“ (Machová, 2002). Studie prokázaly, že sportovní obratnost hraje podstatnou roli v postavení dítěte mezi vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Rovněž i zde je velmi důležité pozitivní působení učitele. Je zapotřebí, aby děti učitel dostatečně seznámil s problematikou zdravého životního stylu, kde je i možnost využití několika preventivních programů na dané téma. V dnešní době je velmi důležité efektivní využívání hodin tělesné výchovy, zaměření se na správné držení těla a motivovat žáky k neustálé kontrole správného postoje a posedu při sezení v lavici, zejména při psaní.

1.1.4 Emocionální vývoj a socializace

U dětí mladšího školního věku roste schopnost porozumění emocím, chápání široké škály pocitů i chápání skrývání emocí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dochází ke stabilizaci sociálních norem morálního jednání. Dítě samo rozeznává, co je správné a nesprávné

bez ohledu na autoritu. Morální vývoj dítěte je do značné míry silně ovlivněn výchovnými postupy a interakcí v kruhu rodiny (Šimíčková-Čížková, 2010).

Socializace je proces celoživotního začleňování jedince do společnosti, kdy se jedinec vzdaluje od stavu novorozence a stává se z něj kulturní bytost schopná zapojit se do systému společnosti. Nakonečný (2003) uvádí základní charakteristiky primární socializace, kterými jsou získání a rozvoj elementárních kulturních návyků, schopnost orientovat se v základních hodnotách určité kultury, rozvoj řeči a myšlení, které vedou k lepší sociální komunikaci, přijetí a realizace role dle svého věku a pohlaví, schopnost chovat se podle požadavků rodičů a věku přiměřená míra sebekontroly.

K úspěšné socializaci dítěte je zapotřebí, aby byly i uspokojeny základní sociální potřeby jedince. Mezi sociální potřeby dítěte mladšího školního věku patří **potřeba lásky a bezpečí**. Dítě potřebuje vyrůstat v prostředí, kde cítí, že je milováno a kde se nemusí bát, že se mu něco stane a ví, že se může svěřit s každým svým problémem a dostane se mu pomoci. **Potřebou přijetí dítěte** je myšleno přijmout dítě takové jaké je s ohledem na jeho fyzické, psychické i mentální zdraví. Dalších ze základních potřeb je **potřeba identifikace s ním**. Dítě se ztotožňuje s osobou, ke které má blízký vztah a snaží se převzít způsob jeho chování. Potřeba identifikace působí v pozitivním i negativním směru. Sociální potřebou u dítěte je také **potřeba zabezpečit a rozvinout všechny možnosti pro rozvoj jeho sil a schopností**, postupem času ho učít překonávat nejrůznější životní překážky. Zejména v dnešní moderní době je také velmi důležitou potřebou již od raného dětství osvojování **potřeby zdravého životního stylu** (Dunovský, 1999).



Obrázek 1 Systémy ovlivňující vývoj dítěte (Zelinková, 2001)

1.2 Rodina

Rodina je jednoznačně jedním z nejdůležitějších prostředí pro jedince. Rodina formuje, vychovává a do určité míry vzdělává jednotlivé členy. Na rodinu je možné nahlížet hned z několika hledisek, které si více přiblížíme v následující kapitole. Na čem se ale autoři publikací shodují, jsou funkce, které by rodina jako celek měla plnit. Dle Grecmanové a kol. (2000) by rodina měla plnit **funkci reprodukční**, která zajišťuje reprodukci lidského rodu, podmínky pro zdravý biologický vývoj dětí i dalších členů domácnosti. Dále by taky pro dítě měla zvládat **funkci ekonomicko-zabezpečovací**, která má za úkol poskytnout hmotné a ekonomické podmínky a potřeby členů. Cílem **emocionální funkce** je poskytnout dítěti pocit jistoty, bezpečí, lásky a radosti. Záměrné, cílevědomé a dlouhodobé působení rodiny na všestranné formování dítěte a dalších členů, které má adaptační a anticipační charakter je **funkce výchovná**.

Prvním prostředím bezprostředně po narození, do kterého dítě přichází, je právě rodina. A tak se zároveň stává i prostředím nejdůležitějším v životě dítěte. V literatuře je možno nalézt různé definice rodiny. Různorodost těchto definic je ovlivněna pohledem autorů, ze kterého na rodinu pohlíží. Může se jednat o pohled ze strany sociologie, psychologie, legislativy, ekonomiky. Například z pohledu legislativy rodina vzniká svazkem manželským a dále je tvořena právě rodiči a dítětem/děťmi. Snahou současné společnosti je definovat rodinu, zejména bez závislosti na přítomnosti dítěte. Jedná se o velmi složitý a dlouhodobý proces, a proto je doposud na rodinu nahlíženo tradičním způsobem (Kantorová, 2013).

Jako jednu z možných definic rodiny je definice, kterou uvádí autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 189), rodina je *„nejstarší společenskou institucí, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce, vytváří emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu“*. Hrušáková (2006, s. 160) označuje rodinu jako *„tradiční prostředí utváření reprodukce sociálních vztahů. Jako zprostředkující článek mezi společenskými a individuálními zájmy je nezastupitelnou, i když proměnlivou institucí, plnící ve společnosti významné funkce. Všechny historické pokusy nahradit rodinu něčím jiným doposud ztroskotaly“*.

1.2.1 Vývoj instituce rodiny v západní společnosti

V historii si rodina jako instituce prošla několika změnami, konkrétně podle znaků, kterými se rodina vyznačuje. **Tradiční rodina** je založena na patriarchátu, kdy v čele rodiny stojí muž, který má zásadní vliv a do značné míry ovlivňuje fungování rodiny a rozhoduje o všech záležitostech. Taková rodina dominuje vysokou stabilitou i přes to, že svazek manželský a založení rodiny nebylo zcela dobrovolným rozhodnutím jednotlivých členů, jednalo se zejména o zájem společnosti a působením vlivu dalších členů rodin. **Moderní rodina** se vyznačuje jako rodina nukleární. Je založena na základě svobodného rozhodnutí před vstupem do svazku manželského. Na významu nabývá role ženy, která nemusí být ekonomicky závislá na svém partnerovi. V **postmoderní rodině** je v čele rodiny žena, která se vyznačuje svou ekonomickou nezávislostí díky vysoké vzdělanosti či vybudované kariéře. Pro postmoderní rodinu je charakteristická menší stabilita a upřednostňování individuálních zájmů před zájmy rodinnými (Možný, 2008).

Složení rodiny lze rozdělit několika způsoby. Podle struktury se rodina dělí na úplnou a neúplnou. V úplné rodině jsou rodiče a děti, kteří mají jasně vymezené role a nechybí žádný vztah mezi nimi. V rodině neúplné funguje je jeden z partnerů a děti, je zde absence jedné z role. Velikost rodiny můžeme rozdělit na dva typy. Malá rodina, která se skládá z rodičů a dítěte/děti můžeme pojmenovat jako nukleární rodinu. Velkou rodinu, do které zahrneme širší příbuzenstvo, zejména prarodiče nazýváme rodinou rozšířenou (vícegenerační). (Kantorová, 2013). Rozvodem biologických rodičů dítěte, kteří si následně najdou nové partnery, s nimiž mají další společné děti vznikají rekonponované rodiny. Není důležité jen to, kdo s dítětem žije ve společné domácnosti. Svoji roli zde sehrává i fakt, jaká je skutečná rodinná konfigurace, které se podrobněji věnuje podkapitola věnována širší vztahové síti (1.2.3).

1.2.2 Rodina jako výchovný a socializační činitel

Na rodinné výchově se z pravidla podílí rodiče a prarodiče dětí. Rodinná výchova a rodinné prostředí se nejvýznamněji podílí na formování dítěte a mladého člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Sociální učení je důležitým faktorem procesu socializace jedince, kde sociální vzorce dítě přejímá právě z rodinného působení a výchovy. V průběhu tohoto učení si dítě prostřednictvím kontaktu s druhými lidmi osvojuje dovednosti pro život ve společnosti. Prostřednictvím rodinného působení a rodinné výchovy se dítě učí komunikaci, dodržovat

a respektovat společenské normy, přijímá sociální role, sociální dovednosti, postoje. Je velmi zásadní poskytovat dítěti, pokud možno, co nejlepší vzorce chování (Kantorová, 2013).

Formy sociálního učení jsou napodobování (učení nápodobou), učení posilováním (zpevnováním, odměněním/potrestáním nežádoucího), učení identifikací, učení observační, učení se zdůvodněním a záměrem (Čáp, Mareš, 2007).

V každé rodině je možno zaznamenat jiný výchovný styl. Za průkopníka zkoumání výchovných stylů je označován americký psycholog Kurt Lewin, který vytvořil model tří základních výchovných stylů. Jeden z nich je **výchovný styl autokratický**, který není příliš vhodný pro výchovu dítěte. Dochází zde k nerespektování přání a potřeb dítěte, vzniká malý prostor pro samostatnost a individualitu. Dítě funguje na základě příkazů pod vlivem hrozeb a trestů, což vede k narušení citových vazeb mezi dítětem a rodinou. **Liberální výchovný styl** je charakteristický kladením malého množství požadavků a nedůslednou kontrolou nad dítětem, která vede k tomu, že dítě nemá stanoveny žádné hranice ani cíle. Pro integrační výchovný styl jsou typickými znaky velká podpora iniciativy dítěte a poskytnutí dostatečného prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti. Je založen na udělování menšího množství příkazů a podpoře dítěti poskytnout dostatečné podmínky pro porozumění (Čáp, 1996). Každý styl se vyznačuje svými charakteristickými rysy a v praxi dochází k prolínání jednotlivých výchovných stylů. Extrémní styly jako autokratický a liberální výchovný styl je ve skutečnosti představován jako ideální typ výchovy, který se reálně v praxi nevyskytují samostatně. Rodiny se spíše pohybují někde mezi oběma těmito styly a pouze se přibližují jednomu nebo druhému z výchovných stylů.

První sociální skupinou, ve které se jedinec ocitne, je právě rodina. V každé rodině jsou stanoveny role, pravidla, normy a sankce, které je potřeba plnit a dodržovat všemi členy rodiny a znát možné dopady při jejich nedodržování. Z vývoje psychologie dítěte vyplývá, že do 3 let věku si dítě vytváří vztah nejen k matce, ale i k ostatním velmi blízkým osobám v jeho okolí. Proto i tyto osoby jsou důležitými podněty v oblasti výchovy a vývoje dítěte. Příslušníci rodiny plní svoji nezastupitelnou roli (Kantorová, 2013).

Všeobecně můžeme nazvat sociální skupinou seskupení lidí, kteří mají společný cíl. K dosažení tohoto cíle splňují zásady jako je spolupráce, hierarchie, plněná přidělených úkolů, dodržování stanovených norem.

Role otce v dítěti vyvolává vzor síly, moudrosti, dovedností a manuální zručnosti. Otec dává dítěti v rodině pocit bezpečí a ochrany. Z důvodu toho, že otec má většinou roli živitele rodiny, dochází k tomu, že otec se svými dětmi tráví méně volného času, a tak dochází k nepřítomnosti mužského vzoru v rodině, který je potřebný nejen pro chlapce, ale i dívky. Role otce jako živitele rodiny je součástí tradiční normativní sféry otcovství. Na otce je vyvíjen silný společenský tlak naplňovat tuto roli. V případě rozchodu rodičů dítěte se očekáváno, že právě tato dimenze otcovství bude zachována i kdyby vše ostatní mělo zaniknout (Dudová, 2008).

Role matky má v životě dítěte nenahraditelnou roli. K formování vztahu mezi matkou a dítětem dochází již v prenatálním období vývoje dítěte. Vztah k matce tvoří základ pro budování dalších vztahů v průběhu života dítěte. Matka je symbolem stability, plní ochrannou a pečovatelskou funkci. Musí se dbát na včasné odpoutání dítěte od matky, aby došlo k vytvoření samostatné osobnosti (Kantorová, 2013).

Role sourozenců je rovněž nepostradatelnou v oblasti formování jedince. Sourozenci napomáhají ve formování dítěte v oblasti partnerství a spolupráce, kde zažívá jak lásku, tak i konflikty a žárlivost, zejména v případech, kdy je jedno dítě upřednostňováno a vyzdvižováno nad druhým. Z pravidla se projevuje žárlivost staršího sourozence na mladšího. Výrazné problémy mezi sourozenci se mohou objevovat v rodinách, kde jsou děti z více manželství či vztahů. Nemusí se objevovat neshody jen mezi nevlastními sourozenci, ale i problémy mezi dětmi a nevlastními rodiči. Zejména ve vztahu nevlastní matka a nevlastní dítě (Kuric, 1986).

Role prarodičů již nemá takovou váhu a podíl na formování osobnosti jedince, jako tomu bývalo dříve, ale její význam může být velký, je třeba zohlednit konkrétní rodinnou konfiguraci. Vztah mezi prarodiči a vnoučaty je založen na citové vazbě, která zprostředkovává dětem tradice a hodnoty minulosti. Je důležité dbát na to, aby nedošlo u dítěte ke zmatení rolí, a to zejména v případech, kdy rodiče velmi často odkládají své děti k prarodičům, kteří mohou u dětí vyvolat pocit, že jsou jejich rodiče (Kantorová, 2013). Hasmanová Marhanková (2015) ve své studii vymezuje, co to znamená být „dobrá“ babička. Jedná se o tři základní normy. První normou je posilování a upevňování výchovy rodičů, druhá představuje prarodiče jako zdroj pomoci a třetí podporuje osobnostní rozvoj dítěte prostřednictvím aktivit, které babičky se svými vnoučaty dělají.

Role jedináčka v rodině je velmi specifickou sociální rolí. Dítě nemá možnost se porovnávat se svým sourozencem (vrstevníkem) a z toho důvodu se srovnává s dospělými jedinci v rodině, kteří nejsou rovnocennými partnery dítěte (Vágnerová 2005).

1.2.3 Širší vztahová síť

V dřívějších dobách bylo zvykem považovat za rodinu takzvanou úplnou nukleární rodinu, která je tvořena otcem, matkou a jejich dětmi. I dětem ve školách je vštěpována tato představa o rodině víceméně jako ta jediná správná. Z výzkumů vychází, že představu o takovém složení rodiny má většina lidí. Úplné nukleární rodiny tvoří zhruba pětinu všech domácností naší populace. Zbytek populace žije sám, sám s dítětem, ale bez partnera nebo rodinu tvoří příslušníci tří a více generací (Matoušek, 1993).

To ovšem neznamená, že pouze v případě úplné nukleární rodiny dochází k naplnění soběstačnosti a autonomie. Schopnost rodiny odolávat zátěžovým situacím a vychovávat své děti úzce souvisí s jejich sociálním okolím. Tato sociální síť je tvořena jak všemi rodinnými příslušníky, tak i lidmi v nepříbuzenském vztahu k rodině. Sociální okolí do velké míry vytyčuje místa, na která se může chodit, jaká místa jsou nebezpečná a není vhodné být na nich vidět a naopak, na kterých je bezpečné se pohybovat (Matoušek, 1993).

Jak již bylo zmíněno, dnes není zcela běžné, že dítě vyrůstá v úplné nukleární rodině. V dnešní době je přirozené i to, že dítě žije s novými partnery svých rodičů a pohybuje se mezi dvěma domácnostmi. Dítě musí do své rodiny zahrnout mnohem více členů, nejen tedy nové partnery rodičů, ale také sourozence nevlastní, nové babičky a dědečky a další příbuzné. Podstatné je, aby se všichni dospělí jedinci spojili a sjednotili a měli společný cíl a styl výchovy, aby vše mohlo bez problémů fungovat (Petrovská, 2015).

1.2.4 Náhradní rodinná péče

Každé dítě má nárok na zabezpečení své výchovy. V případě, kdy rodina není schopna nebo nechce plnit své funkce a povinnosti vůči dítěti, nastupuje stát, a to v podobě náhradní rodinné péče. Náhradní rodinná péče je uplatňována při krátkodobém i dlouhodobém selhání rodiny.

Mezi nejčastější formy náhradní pěstounské péče patří **osvojení**. Při osvojení přijímají manželé či jednotlivci za vlastní opuštěné dítě a mají k němu stejná práva i povinnosti, jako by byli jeho rodiči. Osvojením vzniká mezi osvojitelem a dítětem vztah jako mezi biologickými rodiči a vlastními dětmi. Zároveň mezi osvojencem a příbuznými osvojitele vzniká příbuzenský

poměr. Dítě osvojením získává příjmení nových rodičů. Naopak zanikají vzájemná práva a povinnosti mezi osvojencem a jeho původní rodinou. Osvojit lze pouze dítě nezletilé, tzn. mladší 18 let. Mezi osvojitelem a osvojencem musí být přiměřený věkový rozdíl. Existují dva druhy osvojení: 1. prosté, obyčejné, zrušitelné či I. stupně, při kterém se osvojitelé nezapisují do rodného listu jako rodiče. Toto osvojení lze z důležitých důvodů soudem zrušit. Návrh na zrušení může podat jak osvojenec, tak osvojitel. 2. nezrušitelné (osvojení II. stupně) - osvojitelé jsou na základě rozhodnutí soudu zapsáni v rodném listě dítěte. Takto lze osvojit dítě starší jednoho roku a toto osvojení nelze zrušit. Trvá tedy i tehdy, když se např. později ukáže, že dítě trpí nějakou vývojovou poruchou nebo že chování dítěte je zcela v rozporu s představami nových rodičů či v rozporu se zákonem. O osvojení rozhoduje soud na návrh osvojitele. Ještě před rozhodnutím soudu musí uplynout nejméně tři měsíce, po které budoucí rodič na své náklady pečuje o dítě. Říká se tomu "předadopční péče" a rozhoduje o ní obecní úřad obce s rozšířenou působností. Po pravomocném rozhodnutí soudu o nezrušitelném osvojení matrika automaticky změní koncovku rodného čísla dítěte. V případě, že osvojitelé chtějí změnit jméno dítěte, lze tak učinit souhlasným prohlášením před matrikou. Změna jména se provede bez poplatku. Tento postup platí pro oba druhy osvojení (Matějček, 1999).

Druhou státem kontrolovanou formou náhradní rodinné péče je **pěstounská péče**. Pěstounskou péčí nevzniká příbuzenský vztah dítěte s pěstouny a jejich příbuznými a vzniká rozhodnutím soudu. Pěstoun nemá vyživovací povinnost k dítěti. Dítěti v pěstounské péči zůstává příjmení po vlastních rodičích. Pěstounská péče zaniká dosažením zletilosti dítěte, to je v 18 letech dítěte. Může být ovšem také z důležitých důvodů rozhodnutím soudu zrušena. Pěstounská péče je zrušena vždy, jestliže o to požádá pěstoun (Matějček, 1999).

Mezi další formy náhradní rodinné péče lze zařadit **poručenství**. Jeho účelem je ochrana nezletilého dítěte pro jeho specifické postavení, kdy nemá plnou způsobilost k právním úkonům s ohledem na svůj věk. O poručenství rozhodne soud, pokud rodiče dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, byl pozastaven výkon jejich rodičovské zodpovědnosti, nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Poručník tak vykonává všechna práva a povinnosti, která jinak náleží rodičům. Jde tedy vlastně o výkon rodičovské zodpovědnosti. Poručník však nemá k dítěti vyživovací povinnost a je pod pravidelným dohledem soudu. Jakékoliv rozhodnutí poručníka v podstatné věci týkající se dítěte vyžaduje schválení soudem. Zvláštní formou pěstounské péče je **hostitelská péče**, kdy děti z dětských domovů jezdí na návštěvy do rodin (Matějček, 1999).

1.3 Další významní druzí

Ve vývojové etapě mladšího školního věku dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a postupně se odpoutává od rodiny. I přes to rodinné vztahy tvoří citovou jistotu dítěte. Vztahy v dětské skupině jsou z počátku tohoto období spíše nahodilé a krátkodobé. Trvalejší vazby v dětské skupině se objevují až na konci mladšího školního věku, před vstupem na druhý stupeň základní školy (Plevová a kol., 2008).

Jak již bylo zmíněno, dítě se postupně odpoutává od rodiny a tím i přenáší hledání vzoru v někom jiném než v rodinných příslušnících, jak tomu bylo doposud. Jedním z možných kandidátů, se kterým se dítě začne ztotožňovat, může být učitel ze školy, se kterým je téměř v každodenním kontaktu. Vztah dítěte k učiteli je z počátku neutrální, dítě zažívá směs několika pocitů, jako například úctu, obdiv, náklonost, ale i strach. Později, během školní docházky, se dítě stává kritičtější a rozhodují osobní zkušenosti s učitelem (Plevová a kol., 2008).

1.4 Vrstevníci

V období mladšího školního věku dítěte dochází k vytváření a prohlubování vztahů mezi vrstevníky, převážně založených na společných zájmech. V tomto vývojovém období dítěte jsou upřednostňovány nově vznikající kolektivy vrstevníků spíše homogenního rázu (Thorová, 2015).

Do kontaktu s vrstevníky přichází dítě nejčastěji v rámci třídy ve škole nebo v blízkém okolí svého bydliště, popřípadě při organizovaných volnočasových aktivitách. Vrstevnické skupiny v dětech rozvíjí empatii. Jejich úroveň kognitivních dovedností dokáže skrývat vlastní pocity a zároveň lépe porozumět citům jiných osob. Dále se rozvíjí schopnost sebeovládání a ukazuje se temperament každého z jedinců (Langmeier, 2006).

Ve skupině vrstevníků jedinec nabude nových a jiných zkušeností a zážitků, než získává se svými sourozenci. Pro vrstevnickou skupinu je také typické rozdělení určitých sociálních rolí a statusů, například role vůdce, samotáře, komedianta. Dětská skupina rozvíjí v dětech schopnost spolupráce a soupeřivosti, která je typická pro dominantní děti (Vágnerová, 2005).

1.5 Škola

Škola působí jako výchovně vzdělávací a mocenská instituce. Na dítě působí mocnějším dojmem než rodiče, protože i ti se řídí pravidly a nařízeními školy. Ve škole se dítěti dostává dalších sociálních rolí a nových postavení ve společnosti. Ve škole dochází k formování identity jedince, a to zejména v oblasti sebepojetí. Záleží na subjektivním pocitu školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Získáváním vlastních zkušeností se postoj dítěte mění v průběhu celé školní docházky (Vágnerová, 2005).

Škola poskytuje dítěti nové zkušenosti, které se nemusí ztotožňovat s doposud získaným sebeobrazem dítěte. Dlouhodobější neúspěch dítěte ve škole může ohrozit hodnotu jeho vlastního já a pro jeho další vývoj představuje velké riziko. Dítě může lehce propadnout pocitům úzkosti, bezmoci a méněcennosti. Musí se se svým neúspěchem vyrovnat, protože nemůže jen tak přestat chodit do školy. K vyrovnání se s neúspěchem přispívá mnoho dalších faktorů. Jedná se o temperamentové rysy, rodinné zázemí, postoj rodičů k výkonům dítěte, vysoké ambice dítěte a jeho rodičů na školní úspěšnost, hledání příčin a důvodu školního neúspěchu (Plevová a kol., 2008).

Velmi záleží na vztahu dítěte k učiteli. Z počátku školní docházky se dítě snaží získat učitelovu přízeň a projevuje mu náklonost a zaujímá kladný postoj k učiteli. Postupně se dítě stává kritičtější a začíná analyzovat a hodnotit vlastní práci učitele a jeho osobní vlastnosti. Později dítě zaujímá spíše neutrální postoj k učiteli a stává se stereotypem (Kuric, 1986).

Školní neúspěch nejčastěji zažívají žáci, které učitel označí jako problematické. Toto označení negativně ovlivňuje postoj žáků ke škole a učiteli. Vágnerová (1997) vytypovala typy osobností učitele, které nejčastěji chybují právě ve vyčleňování problémových žáků. **Autoritativní učitel** trvá na přísném dodržování stanovených pravidel a norem, netoleruje odchylky, vyžaduje plnění všech povinností, nestojí o samostatný projev dítěte. **Nejistý učitel** se neumí často vysvětlit chování žáků, a proto ho interpretuje jako vztahovačné a negativní. **Temperamentnímu učiteli** chybí dostatek trpělivosti k úzkostným dětem, raději pracuje s dětmi neklidnými a aktivnějšími. Starší a unavený učitel nerad pracuje v rušivém prostředí. Často převládá obliba u děvčat pro jejich větší píli a pečlivost.

Ve škole děti nepřichází do kontaktu pouze s učiteli, ale i dalšími lidmi, zejména se spolužáky. Na rozdíl, kdy mimo budovu školy dítě nemusí vstupovat do interakce s ostatními dětmi, pokud nechce, ve škole je to nevyhnutelné. Ve škole mezi spolužáky vznikají různé společenství, koalice, ale vzrůstá i sociální nátlak. V této vrstevnické skupině nedochází pouze k interakci mezi spolužáky ale i k interakci mezi žáky a učiteli. Škola je rovněž prostředím specifických pravidel, a to pravidel formálních, předepsaných i neformálních. Tato pravidla mají svůj podíl na vytváření klimatu školy. Může se jednat o klima přátelského rázu, ale rovněž se zde mohou objevovat prvky sociálně patologických jevů. Tomuto tématu se podrobněji věnuje kapitola 2, která se zabývá třídou na základní škole.

1.6 Socioekonomická pozice rodiny

Socioekonomickou pozici dítěte určují rodiče svojí mírou schopnosti materiálně a ekonomicky zabezpečit své děti. V případě, že rodiče tuto funkci nemohou plnohodnotně vykonávat, dostává se jim pomoci ze strany státu v podobě různých příspěvků, dávek, daňových úlev (Grecmanová, 2000).

Obecně je možné sociální pozici ve společnosti definovat následovně: „*sociální postavení, které má jedinec nebo skupina ve vertikální sociální hierarchii. Mezi lidmi s odlišnými statusy existují sociální nerovnosti. Odlišné sociální statusy jsou dány úrovní vzdělání, kvalifikovaností, bohatstvím, mocenskou pozicí, aj. Takto vznikají sociální vrstvy, třídy, statkové skupiny. Jednotlivé statkové skupiny mají také odlišné společenské ocenění nebo prestiž. Sociální status je spojen s různými životními styly*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 272).

Socioekonomické podmínky jednotlivých rodin bylo možné v poslední době sledovat i díky celosvětové pandemii, kdy žáci základních škol přešli od prezenční výuky ve školách na výuku distanční. Bylo zapotřebí, aby rodiny disponovaly dostatečným materiálním vybavením pro tuto formu výuky. Spousta základních škol se potýkala s problémem, že podstatná část jejich žáků nebude mít možnost se distanční výuky účastnit z důvodu nedostatku technického vybavení v domácnostech. Naštěstí se školám dostalo pomoci v podobě dotací na nákup notebooku pro žáky a pedagogy. I přes veškerou snahu nebylo možné zajistit všem rodinám kvalitní možnost připojování se k výuce, a tak spousta dětí byla odkázána na

tablety či mobilní telefony jako nástroje k připojování se k výuce. Tato zařízení nejsou natolik technicky dokonalá, aby zajišťovala kvalitní způsob výuky.

2 Třída na základní škole

V dnešní době se nejen v České republice usiluje o co nejrovnější podmínky pro všechny občany žijící na území dané země. Ani ve školství tomu není jinak. Rovný přístup ke vzdělávání žáků je v České republice zakotven v Ústavě ČR a v Úmluvě o právech dítěte. Legislativní opatření ve vzdělávání žáků je dána zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.1 Integrace a inkluze ve vzdělávání

Cílem inkluzivního vzdělávání ve školství je zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu a poskytování vzdělání dětem bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní a jiné znevýhodnění. Školy zodpovídají za kvalitu učiva, kterou předávají pedagogičtí pracovníci svým žákům. Inkluzivní vzdělávání s sebou nese tři základní principy při zprostředkování výuky, a to podněcování při výuce odpovídajícími úkoly, odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby žáků a studentů, překonávání potencionálních bariér při vzdělávání a hodnocení žáků a studentů (Uzlová,2010).

Inkluzivní vzdělávání lze definovat mnoha způsoby. Jedním z nich je definice citována z Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018 „*Inkluzivní vzdělávání je vnímáno na úrovni systému, zřizovatelů, škol, žáků, rodičů a veřejnosti jako vysoce kvalitní vzdělávání, které umožňuje nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i spravedlivou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků, tak aby plně využili svého studijního potenciálu, aby se nevytvářely bariéry a nesnižovaly se nároky na žádné skupiny*“. Další možnou definicí je „*umožnit všem přístup ke vzdělávání, přispívat k sociální soudružnosti a respektu vůči rozmanitosti, usilovat o maximální rozvoj každého jedince ve všech oblastech jeho osobnosti a přispívat tím ke kvalitě jeho života, podporovat maximální participaci na vlastním rozvoji i společenském životě, překonávat bariéry, které vycházejí z postojů a předsudků vůči jakékoliv odlišnosti a z jejich neznalosti*“ (Kratochvílová, 2013, s. 13).

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním a se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatné vysvětlení dvou základních pojmů, které vyjadřují nové přístupy k žákům s určitým druhem znevýhodnění. Jedná se o pojmy integrace a inkluze. Je velmi obtížné vybrat z řad autorů jednoznačnou definici těchto pojmů, protože ani jedna není zcela jednoznačná.

Dnes již obecně velmi známým pojmem, který ale stále není obsahově jasně definovaný v souvislosti s handicapovanými lidmi, je integrace. Integrace je označována jako nejvyšší stupeň socializace, což je přesný opak společenského vyloučení, tak zvané segregace. Sociální integrace je proces začleňování člověka do společnosti. Jedná se o přirozený jev, který se týká každého člena společnosti. Komplikace mohou nastat ve specifických případech osob nebo minoritních skupin (např. postižené osoby, etnické skupiny), jednoduše řečeno u osob, které se nějakým způsobem výrazně odlišují od většinové populace (Slowík, 2016). Integraci můžeme definovat jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995). Jak již bylo zmíněno, sociální integraci nazýváme sjednocování a spojování minoritních skupin se skupinami majoritními, které společně rozvíjí společenský systém, jenž slučuje hodnoty a ideje obou těchto stran. Mezi těmito skupinami neexistuje žádná podstatná hranice, každá z uvedených skupin nachází své místo ve společnosti (Slowík, 2016).



Obrázek 2 Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí
(www.inkluzevpraxi.cz)

Inkluze je pojem, který znamená zajištění vzdělávání dětí s podpůrným opatřením v běžné třídě společně se všemi dětmi. **Exkluze** je kompletní vyloučení dětí s postižením ze vzdělávání. **Segregací** se rozumí rozdělení dětí, které se mají vzdělávat, do podskupin podle vymezených kritérií. **Integrace** zajišťuje dětem s určitým postižením, že mohou navštěvovat běžné třídy, ale stále přetrvává existence podskupin (www.inkluzevpraxi.cz).

Jednoduše popisuje pojmy integrace a inkluze Lechta (2010), který uvádí třídimenzionální chápání inkluze v porovnání s integrací, a to jsou inkluze je ztotožňována s integrací, inkluze je jakési vylepšení integrace, inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Hlavní rozdíl mezi inkluzivním a integračním přístupem spočívá v tom, že inkluzivní přístup se snaží o zapojení osob s postižením do všech činností tak, jako by žádné postižení neměly. Snaží se docílit toho, aby nebylo zapotřebí využití speciálních prostředků a postupů. Na rozdíl od toho integrační přístup spočívá v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro handicapované osoby, aby došlo k zajištění a zapojení jedinců do činností každodenního života (Slowík, 2016).

Tento rozdíl je dobře zřejmý při konkrétnějším příkladu, a to ve školství. Inkluzivní vzdělávání má za cíl začlenit všechny děti do běžných škol. Při selhání dítěte je potřeba hledat bariéry ve vzdělávacím systému, který není dostatečně obezřetný k potřebám jednotlivce. Integrované vzdělávání spočívá v zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních vzdělávacích proudů. Ve školství se uplatňují různé přístupy a způsoby od oddělených speciálních tříd na běžných školách až po zapojení žáků do běžné třídy (Průcha, 2009). Cílem a podstatou inkluzivního vzdělávání tedy je maximální otevřenost škol pro všechny žáky, bezbariérovost a přístupnost bez ohledu na druh jejich postižení či odlišnosti.

2.2 Třída jako prostředí vzdělávací instituce

V současné době je vzdělání legislativně zakotveno v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který obsahuje hlavní cíle vzdělávání, určuje podmínky vzdělávání, ukládá práva a povinnosti fyzickým i právnickým osobám. Dalším významným legislativním dokumentem je Zákon

č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kteří vykonávají výchovnou a vzdělávací činnost. Školy se také řídí Vyhláškou č. 263/2007, která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Dalšími svazujícími dokumenty pro školy jsou Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), který také stanovuje základní cíle vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jedná se o centrální osnovy, které mají za cíl sjednotit způsoby vzdělávání v jednotlivých školách.

Školou jako výchovnou institucí je taková instituce, která je specializovaná, organizovaná s přesně vymezenou strukturou, pevně stanovenými cíli jejich obsahem a prostředky výchovy. Z velké části se podílí na celkovém rozvoji jedince, zejména na jeho socializaci. Škola je označována jako komplexní mechanismus pravidel s institucionální a subinstitucionální strukturou. V případě institucionální struktury se jedná o cíle stanovené zákonem, vymezení kompetencí pro osoby pohybující se ve sféře školství, stanovuje předpoklady a určuje možnosti opatření, dosažení pozic. Subinstitucionální struktura se zabývá reakcemi lidí na určité podněty, kteří se účastní nějakým způsobem vyučovacího procesu (Kantorová, 2013).

Škola plní několik funkcí nejen v oblasti vzdělávání, ale i výchovy žáků. Autoři uvádí různé množství funkcí, Kraus (2008) považuje za stěžejní tyto funkce. **Socializační**, které učí žáky přizpůsobovat se společenským poměrům, předává hodnoty a normy dané kultury a cílem je naučit žáky odolávat nástrahám a vede je k přijímání zodpovědnosti za své činy. **Výchovná** funkce klade důraz na získávání vlastních zkušeností osobním prožitkem, rozvíjí emotivní složky jedince a podílí se na celkovém osobnostním rozvoji. Funkce **pečovatelská** zajišťuje uspokojování hygienických potřeb, stravování a případně lékařskou péči. Cílem je zajistit pocit bezpečí a psychickou pohodu. **Poradenská** funkce je z pravidla zajišťována výchovnými poradci, kteří řeší nejen profesní orientaci, ale i diagnostiku a problematiku negativních vlivů ve škole. **Rekreační** funkce pečuje o volný čas žáků. Tuto funkci zejména u mladších žáků zajišťují školní družiny či kluby. **Profesionalizační a selektivní** funkce se týká především škol středních, které se zaměřují na uplatnění svých žáků na trhu práce a na typ dosaženého vzdělání.

Nejen ve škole, ale i ve třídě by se žák měl cítit jako v prostředí vzdělávací instituce. Nejlépe tím jde dosáhnout výzdobou třídy, která odpovídá věku žákům a podporuje v nich chuť a motivaci ke vzdělávání. Nesmí se opomíjet, že třída je nejen skupina žáků, ale je třeba na žáky a jejich práci nahlížet individuálně (Geršicová, 2013). Výše zmíněné má vliv na utváření třídního klimatu, kterým se zabývá následující kapitola.

2.3 Třída jako prostředí vrstevníků

Školní klima všeobecně může být označováno jako proměnlivé, ale dlouhodobé stanovisko, týkající se všech aktérů vzdělávacího procesu. Je to subjektivní hodnocení atmosféry a prostřední nejen třídy, ale i celé školy, jako instituce. Školní klima je hodnoceno jak pozitivně, tak i negativně. A do značné míry to, jak se o klimatu mluví, má vliv na to, jaké doopravdy je (Gabašová, Vosmik, 2019). Důvodem zkoumání školního klimatu je snaha zdůvodnit činnost, působení a význam školy. Poukazuje na dopad historického vývoje, politicko-vzdělávacích opatření, zkoumá souvislosti mezi školním klimatem a kurikulárními změnami. Školní klima ovlivňuje nejen materiální a technické vybavení školy, ale také vztahy na pracovišti mezi pedagogickým sborem, pedagogickými pracovníky a žáky a žáky mezi sebou. Snahou školy je srovnávat názory skupin respondentů a vysvětlovat důvody, proč právě takto hodnotí školní klima. Cílem zkoumání školního klimatu je proces, který vede k jeho zkvalitnění (Grecmanová, 2008).

Vliv na školní klima může mít hned několik aspektů, které jej ovlivňují. Jsou to především dimenze **ekologická** – stavební uspořádání školy, vybavení nábytkem, pomůckami, výmalba na stěnách, upravenost a čistota, **personální** – kvality a kompetence osob, kteří se účastní vzdělávacího procesu, **sociální** – způsob komunikace a kooperace účastníků vzdělávacího procesu (žáci, učitelé, vedení školy, rodiče), **kulturní** – cíle a hodnotový systém, normy, pravidla, tradice, symboly (Kantorová, 2013).

Mezi další aspekty, které se podílí na tvorbě školního klimatu, může patřit lokalita, kde se škola nachází, velikost školy, další školy v blízkosti, podporování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, finanční a materiální zajištění školy, způsob vedení školy, jaké metody výuky upřednostňuje, vzdělání pedagogických pracovníků, vztahy na pracovišti, celková atmosféra, doplňkové služby a aktivity, které škola nabízí, způsob, jak škola působí na venek, jakou má pověst ve svém okolí (Gabašová, Vosmik, 2019).

Všechny výše uvedené faktory jsou úzce spjaty s ovlivňováním klimatu jednotlivých tříd. Je zřejmé, že ve velkých školách klima jednotlivých tříd může být rozlišné od klimatu školy, ale na školách menšího typu je klima třídy i školy propojené a zároveň je jednodušší na malých školách vytvořit klima pozitivní (Gabašová, Vosmik, 2019). Aktéry při vytváření

klimatu třídy jsou všichni žáci dané třídy, žáci jako skupina i jako jednotlivci (výrazní i nevýrazní žáci, vůdci skupiny i žáci, kteří stojí na okraji třídního kolektivu). Ve vyučování se vyučující jednotlivých předmětů podílí na tvorbě klimatu třídy, velký vliv na spolutvorbě třídního klimatu má třídní učitel (Mareš, Ježek, 2012).

Pro měření klimatu ve třídě a získání určité zpětné vazby je možné využít hned několik diagnostických metod. Mezi nejzákladnější metody patří **pozorování**. Velkým přínosem pozorování je, že zkoumá dění ve třídě v přirozených situacích bez jakéhokoli vnějšího zásahu. Je důležité si všimnout detailů a konkrétně zaznamenávat veškeré události, které mají na tvorbě třídního klimatu značný podíl. Z detailní analýzy může vyplynout podstatný jev, na který je potřeba se zaměřit. Další možností, jak zjistit klima ve třídě, je metoda **rozhovoru**. Žáci se mohou při metodě rozhovoru svěřit s cennými informacemi z dění ve škole, ale i mimo ni. Používá se metoda nestrukturovaného rozhovoru, někdy částečně strukturovaného, kdy je dáno téma rozhovoru a pár připravených a cílených otázek na dotazovanou osobu. Pokud jsou zjištěné informace závažného charakteru, je zapotřebí je předat poradenskému pracovníku školy, popřípadě vedení školy. Při metodě rozhovoru je důležité neztratit důvěru u žáků. Další užívanou diagnostickou metodou je **dotazník**. Sběr dat probíhá formou vyplňování dotazníků, kde žáci vybírají z předem připravených odpovědí. Výhodou je získání velkého množství dat v krátkém časovém úseku, nevýhodou může být jejich zkreslení, ke kterému při dotazníkovém šetření dochází. Žáci odpovídají na otázky náhodně, bez přečtení zadané otázky. U pomalejších žáků může docházet ke špatnému přečtení textu, či nepochopení jeho zadání, proto je dobré číst otázky nahlas a případně dovysvětlit komentářem. **Hodnotící a postojové škály** mohou být také použity jako nástroj pro měření třídního klimatu. Jsou vhodné používat také jako reflexe při jednotlivých aktivitách a sebehodnocení žáka. Postojové škály mohou být formou rozdávaní známek, či malování smajlíků nebo jako znázorňování graficky na hodnotící škále. Pro žáky je přijatelnější a zábavnější forma hodnocení pomocí zvednuté ruky do určité výšky, postavením se na určité místo v místnosti, což je ale náročnější k zaznamenávání zjištěných výsledků. Technika, která dovoluje hlubší náhled do vztahů ve skupině a do její struktury, se nazývá **sociometrie**. Žáci jmenovitě vyjadřují své postoje, city a sympatie k jednotlivým žákům ve třídě. Je zapotřebí uvážít, zda je tato metoda tou nejvhodněji zvolenou k dané situaci ve třídě, kterou chceme měřit. V případě narušených sociálních vazeb mezi spolužáky nebo u tříd se známými šikany a s výrazně problémovými žáky, může dojít k výměně nenávistných komentářů a tím pádem se celá situace ve třídě ještě více zkomplikuje. U menších dětí jsou oblíbenou diagnostickou metodou

kresebné a projektivní techniky, kdy se za pomoci podnětového materiálu zjišťují vnitřní psychické obrany. Slouží k doplnění informací, které mají děti problém říci nahlas. U této metody je důležité, aby ji prováděl zkušený a vyškolený pracovník, nejlépe poradenský pracovník školy. Při interpretaci zjištěných výsledků je třeba se vyvarovat ovlivnění vlastními předpoklady a úsudky na dění ve třídě. Vyhodnocování by mělo probíhat za přítomnosti poradenského pracovníka školy, který navrhuje pedagogická opatření. Aktéři šetření by měli být s výsledky seznámeni s ohledem na citlivost údajů (Gabašová, Vosmik, 2019).

Za příznivé klima se může považovat takové klima, které žáky a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností. Příznivé klima se podílí na vytváření efektivní školy. Takové klima školy je také charakteristické soudržností všech aktérů vzdělávacího procesu, kteří se ztotožňují s cíli, metodami výuky a hodnocením. Příznivé klima lze předpokládat u školy, která je vedena demokraticky, životu blízkým způsobem, charakteristické edukativním cílovým zaměřením s demokratickým výchovným stylem. Příznivé klima se stává vizí školy, důraz je kladen na žáky, snaha o zajištění otevřené komunikace, zlepšení spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy a důvěra. Těchto pět strategií je podkladem ke zlepšení školního klimatu (Grecmanová, 2008).

K dobrému sociálnímu klimatu ve třídě, jak již bylo zmíněno, přispívají jak vyučující daných předmětů, tak zejména třídní učitel. O tomto faktu pojednává případová studie v odborného časopise *Pedagogická orientace* (Bendová, 2016), která se zabývá dobrým sociálním klimatem ve třídě. Studie nebyla zaměřena na profesní složku učitele, ale na složku osobnostní. Ke zdravým vztahům ve třídě přispívá dle získaných výsledků zejména vřelost a starostlivost o žáky. Učitelka, která disponuje mírou dominance a zdravého sebevědomí a navíc je mladistvého vzhledu, má u žáků kladné ohlasy. Svou moc učitelka rozděluje mezi ni a své žáky. Povzbuzování dobrých klimatických vztahů je posíleno neformální komunikací a humorem. Pro její komunikaci se žáky i pedagogickými kolegy je typická její expresivnost. V kvalitách třídního učitele v sociálních vztazích se žáky převyšuje interpersonální chování učitelky v těchto dimenzích: péče a podpora, otevřené vyjadřování emocí učitelky, naslouchání žákům a sdílení osobních informací a uplatňování vlivu se snahou žáky vychovávat. Tato studie přiznává fakt, že k takto nadstandartnímu sociálnímu klimatu ve třídě nepřispívají jen osobní charakteristiky a interpersonální chování třídní učitelky, ale i stejné rysy ze strany žáků zkoumané třídy. Jedná se pouze o jeden z případů takto vyskytujícího se dobrého sociálního klimatu ve třídě, a tak tento kvalitativní výzkum připouští své limity, ale může napomoci

zejména začínajícím pedagogům a třídním učitelům pro načerpání inspirace a nahlédnutí do toho, jaký typ kantorů a jaké osobní charakteristiky žáci na svém učiteli oceňují (Bendová, 2016).

V dnešní době se na základních školách objevují programy, které jsou zacílené na vytváření příznivého sociálního klimatu ve třídě. Jedním takovým je program Druhý krok, který v přehledovém článku popisují Palová a Smékalová (2016) jako program, kdy žáci za podpory proškoleného poradenského pracovníka školy (školního psychologa), pracují se svými emocemi a empatií. Postupně poznávají jednotlivé typy emocí a s tím spjaté projevy jednotlivých emocí pro lepší rozeznání a možnosti správně zareagovat v dané situaci. Tento program je zaměřen na sociálně-emocionální učení, které rozvíjí kompetence dětí v prostředí školy. Sociálně-emocionální učení rozvíjí kompetence, kterými jsou sebeuvědomování – schopnost uvědomit si vlastní emoce a to, jak mě ovlivňují, sebeřízení – schopnost řídit vlastní emoce, sociální citění – empatie, schopnost vcítit se do situace druhého člověka, vztahové dovednosti – schopnost navozovat a udržovat zdravé vztahy, zodpovědné jednání – schopnost jednat tak, abych neublížoval sám sobě ani druhým lidem.

Jedná se o schopnosti týkající se přímo dětí samotných, ale i schopností vztahujících se k druhým lidem. Obsahově se program věnuje empatii a je zaměřený především na schopnost rozpoznávat emoce u sebe i u druhých lidí. Dále ovládání impulzivity a řešení problémů, kde se děti učí, jak pracovat se svými emocemi a také schopnosti zcela zklidnit své tělo pomocí dýchání. Vybízí je ke spolupráci s ostatními spolužáky a ke snadnějšímu pochopení zátěžových situací vzniklých ve třídě zejména u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a předcházení patologických jevů, které se ve škole mohou vyskytovat.

2.4 Třída jako struktura

Školní třída je chápána jako skupina žáků, kterou vede třídní učitel. Žáci stejné třídy se společně účastní všech předmětů dle jejich rozvrhu vyučovacích hodin. Školní třída bývá z pravidla označována za malou sociální skupinu s vlastní dynamikou a různorodými vztahy.

V naší zemi jsou třídy tvořeny 15-30 žáky stejného věku bez rozdílu pohlaví. Při výuce určitých předmětů dochází k rozdělení třídy na dvě přibližně stejně početné skupiny, například výuka tělesné výuky, cizích jazyků. V případě, že na škole se do stejného ročníku hlásí více

jak 30 žáků, jsou zřizovány další třídy, tak zvané paralelní třídy. Naopak je tomu v malých obcích, kde je žáků navštěvujících první stupeň základní školy méně. Zde jsou zřizovány malotřídky, které umožňují výuku žákům dvou a více ročníků společně (Mitvalská, 2019).

Všeobecně charakteristickým rysem pro malou sociální skupinu je společná činnost. V případě školní třídy je společným cílem dosažení určitého stupně vzdělání. Dalším z typických znaků malé sociální skupiny je struktura pozic a rolí. Pozice a role v sociální skupině vznikají na základě vzájemné interakce jednotlivých aktérů. Nejvýznamnější pozici ve školní třídě hraje role vůdce, který udává směr aktivit ve skupině a do jisté míry ovlivňuje širší okolí (Prokop, 1996).

Sociální pozice jedince ve skupině je dána mírou jeho sociálních dovedností a prestiže ve skupině. Každá přijatá role v sociální skupině nese podíl na změně vlastní osobnosti jedince. Jedinec přijímá za své systém pravidel, norem a cílů, přizpůsobuje se ve stylu oblékání a celkově mění svůj hodnotový systém. Rozdělování pozic a rolí ve třídě závisí na spolužácích a individualitě jedince.

3 Sociálně pedagogická práce ve škole

Sociální pedagogika může být chápána ve smyslu pomáhat potřebným, kteří se dostali do složité životní situace nebo může působit ve vztahu k celé společnosti a vychovávat pro život v dané společnosti. Sociální pedagogika se zaměřuje na objekt výchovy takovým způsobem, aby působila na celou společnost. K formám a podmínkám výchovy přistupuje především výchovou mimoškolních institucí včetně rodiny. V oblasti cílů výchovy se orientuje na spolupráci a společenské potřeby. Jako metody výchovy upřednostňuje nepřímé výchovné postupy. Ve smyslu sociální pomoci se snaží rozvíjet pocit solidarity a sounáležitosti k jedincům či skupinám, kteří se ocitají ve složité nebo znevýhodněné situaci (Kraus, 2008). Sociálně pedagogické práci ve škole jsou podrobněji věnovány následující podkapitoly.

3.1 Výchovná spolupráce školy s rodiči

Spolupráce rodiny se školou má velký vliv, který se projevuje na efektivitě vzdělávání dětí. Prvotním vychovatelem dítěte je rodina, která má největší vliv na jeho výchovu. Rodičovská role s sebou nese i odpovědnost za vzdělání dítěte, z čehož vyplývá, že rodič má právo spolurozhodovat o jeho naplňování. Rodiče a učitelé by měli fungovat na bázi rovnocenných vztahů, jeden by se neměl povyšovat nad druhého. Dnešní doba nabízí rodičům řadu možností, jakým způsobem se školou komunikovat tak, aby jim to, pokud možno, co nejvíce vyhovovalo. Je na svobodné volbě každého rodiče, kterou formu spolupráce se školou si vybere.

Spolupráce rodiny se školou může mít pozitivní vliv na psychiku dítěte. Je velmi důležité, jak dítě vnímá komunikaci mezi rodiči a pracovníky školy. V případě, že dítě vidí vřelou spolupráci a pozitivní postoj rodičů ke škole, nemá problém přijímat dospělé všeobecně a učitelé jako authority. V případě negativního postoje ze strany rodičů je efekt opačný. Novodobé školství nabízí i takové programy pro rodiče, kdy se mohou stát součástí vzdělávacího procesu. Cílem těchto programů je pomoci rodičům při pozorování vlastního dítěte lépe pochopit jeho vývoj. Je to příležitost, jak rodiče mohou porozumět oblasti vzdělávání, nahlédnout na možnosti vzdělávání u vlastního dítěte. Pravidelná konfrontace mezi rodiči a učiteli může zajistit vytvoření podmínek pro dítě tak, aby se ve škole cítilo v bezpečí a mělo jistotu, že vše vyhovuje jeho potřebám. Učitel na základě svých vlastních získaných

poznatků doplněných o informace od rodičů, může sestavit individuální plán, aby docházelo ke správnému vývoji dítěte (Krejčová, 2005).

Není nikde psáno, že spolupráce rodiny se školou vždy funguje. Příčinami neshod mohou být zejména vzájemná odlišná očekávání. Jednou z možností, jak předejít neshodám a nedorozuměním, je stanovit si svá očekávání od druhé strany. Rodiče by před tím, než své dítě umístí do dané školy, měli znát možnosti, které jim škola nabízí, a naopak škola by měla znát požadavky, které rodič od školy očekává.

Rabušicová a Pol (1996, s. 113) uvádí možná očekávání rodičů ke škole a naopak. Mezi očekávání rodičů vztahující se ke škole patří tato-chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku, chci, aby učitel měl moje dítě rád, učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů a bez problémů, učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole, učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně, učitel má být spravedlivý ve všem, ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče, očekávám, že učitel naučí dítě ve škole a nemám to za něj dělat já doma.

Rovněž je zde uváděno očekávání učitelů vztahující se k rodičům, kteří od nich očekávají ochotu řešit společné problémy, vytváření pozitivního rodinného prostředí, péči o práci svých dětí a jejich kontrolu, zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky, zájem o setkávání s učitelem, plnění požadavků učitele.

Spokojenost při naplnění těchto požadavků a očekávání z obou stranách, je známka dobré spolupráce mezi rodiči dítěti a školou. Efektivní spolupráce je ovšem závislá nejen na plnění očekávání ze strany učitele. Je úzce spjata i s osobností a charakteristickými rysy učitele a spoluprací dalších pedagogických pracovníků, kteří se podílí na vzdělávání žáků.

3.2 Třídní učitel

Dobrý pedagog se nehodnotí podle množství jeho znalostí a dovedností, ale spíše se klade důraz na jeho osobnostní rysy. Nejen teoretický kvalitní základ pedagoga je zárukou kvalitní výuky a oblíbenosti ze strany žáků, kolegů a rodičů. Pedagogický slovník definuje učitele následovně: *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání*

je nezbytná pedagogická způsobilost“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326). Mezi nejpreferovanější charakteristiky učitele dnešní doby patří zejména schopnost a úroveň pedagogické komunikace, které do velké míry ovlivňuje kvalitu výuky a spolupráci s rodiči, dále je třeba disponovat schopností improvizace a adekvátně reagovat na vzniklé situace a vysokou mírou kreativity. Cílem učitele je dosáhnout úspěšně vzdělávacího procesu nejen předáváním poznatků na základě teoretických znalostí, ale i prostřednictvím jeho osobnostních dovedností.

Osobnostními předpoklady učitele jsou široký rozhled, morální profil a žádoucí hodnotová orientace, spravedlnost, pedagogický optimismus, pedagogický takt a klid, angažovanost, láska k vychovávaným, tvořivost (Malach, 2002).

Třídní učitel je z pravidla hlavní zprostředkovatel spolupráce mezi rodiči a školou. Spolupráce mezi učitelem a rodičem je stavební kámen pro vzájemné pochopení a přispívá k zabezpečení výchovy a vzdělávání dětí. Z hlediska této spolupráce je možné vymezit tři rámcové kategorie a jednou z nich je osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí, na který se váží první návštěva ve škole (dny otevřených dveří), informační schůzka před nástupem žáka do školy, návštěva pedagoga v rodině, při doprovázení či vyzvedávání dítěte ze školy, telefonické rozhovory, konzultace učitel – rodič – žák, společenské akce, vzdělávací akce pro rodiče.

Další kategorií jsou písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí a můžeme mezi ně zařadit letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy, zpravodaj, třídní/školní časopis, neformální zprávy o dítěti i dění ve škole, informační nástěnka pro rodiče, schránka pro návrhy, e-mailové služby. Poslední kategorií je účast rodičů ve třídě/škole a můžeme ji rozdělit na rodič pozorovatel/návštěvník, rodič odborník, rodič asistent, rodič členem rodičovské rady (Krejčová, 2005).

Tyto kategorie jsou možnými nástroji, kterými může učitel navázat efektivní spolupráci s rodiči a tím dosáhnout i pozitivního přístupu nejen rodičů ale i žáků ke škole, který přispěje i k vytvoření příznivého školního klimatu.

3.3 Asistent pedagoga

Fenoménem dnešního školství je pozice asistenta pedagoga, který také sehrává velkou úlohu ve spolupráci školy a rodiny žáka. Společně s učiteli se podílí na kvalitě výuky

a je přítomen ve třídách i během přestávek a díky svému pozorování může odhalit působení negativních jevů a přispět ke zlepšení sociálního klimatu třídy. „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo ostatními žáky třídy podle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním*“ (Gabašová, Vosmik, 2019).

I asistent pedagoga musí stejně jako učitel disponovat určitými osobnostními předpoklady pro výkon této profese. Rovněž by nemělo chybět neustále se prohlubující vzdělávání v oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi nejdůležitější předpoklady asistenta pedagoga řadí Gabašová a Vosmik (2019, s. 13) charakteristiky jako jsou klidná povaha, vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, pozitivní myšlení, skvělé komunikační dovednosti.

Stejní autoři, Gabašová, Vosmik (2019, s. 14), také uvádí co by nemělo být opomíjeno v průběžném vzdělávání asistentů pedagoga a tím je zvládání náročných situací v komunikaci s žákem a rodičem, pravidla efektivní komunikace, krizová intervence, jak stanovit a podpořit týmovou spolupráci ve škole, podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhů potřeb (zrakové, sluchové, tělesné postižení, poruchy chování, ADHD a další), prevence syndromu vyhoření, antistresové a relaxační techniky pro pedagogické pracovníky.

Asistent pedagoga je součástí vzdělávacího procesu a ve třídě tráví téměř celou svou pracovní dobu a je velmi často vystavován zátěžovým situacím. Na rozdíl od učitele asistent pedagoga ve spoustě případů tráví ve třídě i přestávky a musí řešit i dění ve třídě mimo vzdělávací proces. Díky tomu naopak může odhalit již známky projevů sociálně patologických jevů, správně diagnostikovat řešení a včasné zasáhnout za pomoci učitele i rodičů. Je nesmírně důležité, aby se asistent pedagoga aktivně zapojoval ve spolupráci školy a rodičů žáků. Důležitá je jeho přítomnost při osobních setkáních učitele s rodiči. Slouží jako opora učiteli a případný svědek a kolikrát svými poznatky může napomoci při řešení problémů. V dnešní době role asistenta pedagoga na základních školách zaznamenala velkou oblibu zejména ze stran pedagogů, kteří přítomnost asistentů velmi vítají, než aby ji vnímali jako narušování vyučování. Učitelé se mohou plnohodnotně věnovat výuce a nemusí věnovat zvýšenou pozornost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. I z důvodu, že asistent pedagoga je plnohodnotný účastník

vzdělávacího procesu měl by i odpovídat dostatečnou kvalifikací pro tuto profesi. Dnes je možné vykonávat i tuto profesi bez vysokoškolského titulu. Dostačující je i absolvování kurzu, z pravidla 80 hodin, po jehož absolvování může tuto profesi vykonávat každý. Ani u asistentů s vysokoškolským titulem není jisté, že mají dostačující osobností předpoklady pro tuto práci, ale je zde jistý kvalitní teoretický základ. Případě přijímání asistentů pedagoga s absolvovaným kurzem velmi záleží na získané praxi, třeba i z osobní zkušenosti v oblasti práce u lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.4 Školní poradenské pracoviště

Poskytování poradenských služeb ve škole zajišťuje ředitel, z pravidla tímto pověřuje jiného pedagogického pracovníka. Hlavním úkolem školního poradenského pracoviště je vytvoření preventivního programu školy a zajistit výchovné poradenství pro žáky, rodiče a pedagogy. Poradenské a preventivní programy by měly zahrnovat i specifika školy, regionu a úzce spolupracovat se službami školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče). Snahou těchto poskytovaných služeb ve škole je vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole. Na naplnění tohoto cíle se podílí ředitel školy ve spolupráci s třídními učiteli, výchovnými poradci, metodiky prevence (Věstník, MŠMT, 2005).

Školní poradenské pracoviště každoročně zpracovává a stanovuje cíle v oblasti pedagogicko-psychologického poradenství:

- pracovat se všemi subjekty školy a vytvořit tak širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů,
- sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci,
- zavést do školství novou koncepci kariérového poradenství,
- připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností na škole,
- posílit průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování,

- prohloubit včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- poskytovat metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do školních vzdělávacích programů,
- prohloubit a zlepšit spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči,
- integrovat poradenské služby poskytované školou se službami školských poradenských zařízení (zejména pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče) a s úřady práce (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Pedagogicko-psychologické poradny zajišťují vyšetření žáků, u kterých se projevuje potřeba speciálních vzdělávacích potřeb. Podle výsledků vyšetření žáka stanovuje stupeň podpůrného opatření. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (§16 zákon č. 561/2004 Sb.).

Při očekávaném nástupu žáka do školy se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné, aby škola byla připravena na přijetí toho žáka dříve, než bude navštěvovat danou školu. Jedná se zejména o úpravu školních prostor či pracovního místa, aby v případě nutnosti byly zajištěny bezbariérové podmínky. Je žádoucí postarat se nejen o dostatečnou kvalifikaci pedagogů, ale o přípravu třídního kolektivu na příchod žáka vyžadujícího speciální podmínky a přístupy ve vzdělávání. U žáků se speciálně vzdělávacími potřebami či žáků mimořádně nadaných se na základě výsledků vyšetření provedených speciálně pedagogicko-psychologickým zařízením a udělením minimálně druhého stupně podpůrného opatření vytváření individuální vzdělávací plán. Jedná se o dokument, který upravuje nároky a požadavky na žáka a také poskytuje metodiku pro pedagogy a asistenty pedagoga při práci se žákem (Lechta, 2010). Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je možné rozdělit do několika kategorií podle stupně podpůrného opatření, které je zapotřebí těmto žákům poskytnout.

Podpůrné opatření prvního stupně je určeno pro kompenzaci mírných obtíží žáka ve vzdělávání, které se mohou projevovat ve čtení, psaní, počítání. Z pravidla se jedná o problémy krátkodobého charakteru. Úpravy ve vzdělávání navrhuji učitelé ve spolupráci se školským poradenským pracovníkem a zákonným zástupcem dítěte. **Podpůrné opatření druhého stupně** je ovlivněno aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišnými kulturními a životními podmínkami, specifickými poruchami učení, mírnými vadami řeči, poruchami autistického spektra a dalšími. V případě nezbytnosti je žákovi zajištěn předmět speciálně pedagogické péče, popřípadě dochází k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, kde je nutné doporučení školského poradenského zařízení. **Podpůrné opatření třetího stupně** vyžaduje významné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání a dalším. V tomto stupni podpůrného opatření je žákovi přidělen asistent pedagoga v součinnosti s pracovníky poradenského pracoviště školy. Třetí stupeň podpůrného opatření zahrnuje na rozdíl od předešlých dvou nácvik sebeobslužných dovedností, sociální kompetence, individualizovaný přístup a mnoho dalšího. **Podpůrné opatření čtvrtého stupně** je doplněno o vyjádření lékařů a odborníků. Dochází k významným změnám a úpravám v metodách, organizaci vzdělávání a ve výstupech rámcově vzdělávacího programu. Jedná se o žáky se středním až těžkým mentálním postižením. Dochází k využívání asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, speciálního pedagoga, školního psychologa. **Podpůrné opatření pátého stupně** vyžaduje nejvyšší možné přizpůsobení organizace, metod a obsahu vzdělávání. Nezbytná je i úprava pracovního prostředí žáka, jelikož se jedná o zdravotní postižení v kombinaci s více vadami. Ve třídě působí asistent pedagoga i speciální pedagog (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Cílem školního poradenského pracoviště je poskytovat informační a metodickou podporu učitelům, žákům a jejich rodičům. Hlavními aktéry v oblasti školního poradenského pracoviště jsou **výchovný (kariérní) poradce**, který na škole plní jednak funkci pedagoga, ale také poskytuje poradenské služby v oblasti povolání žáků, výchovy a vzdělávání. Jeho úkolem je vyhledávání žáků, u kterých se vyskytlo nebo jim hrozí narušení psycho sociálního vývoje. Navrhuje výchovná opatření a sleduje jejich úspěšnost. **Školní metodik prevence** spolupracuje na vytváření aktivit a programů v oblasti prevence a monitoruje jejich kvalitu. **Školní psycholog** (případně školní speciální pedagog), tyto funkce nemusí být obsazeny na všech školách. Hlavním úkolem je minimalizovat výchovné a výukové potíže, aktivně pracovat se žáky a poskytovat poradenství pedagogům, rodičům u žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami (§7 vyhlášky č. 72/2005 Sb.). Každý z těchto poradenských pracovníků školy má jasně stanovené konzultační hodiny pro žáky a jejich rodiče, učitele. V této stanovené době jsou pracovníci přítomni na svém vyhrazeném pracovišti pro poskytování těchto služeb.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

Empirická část diplomové práce je věnována představení cíle diplomového práce, výzkumných otázek, interpretaci výsledků výzkumu a jeho zhodnocení. Teoretická část diplomové práce se zabývá teoretickými poznatky socializace a vývoje dítěte mladšího školního věku a aspekty, které na dítě působí. Dále je zde popsána třída na základní škole z pohledu legislativy, vzdělávací instituce a sociální skupiny. Popisuje sociálně pedagogickou práci ve škole, jaké jsou možnosti pro rodiče a jejich děti.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce je pochopení a proniknutí do fungování školních tříd na základní škole jako kolektivu. Zejména u žáků mladšího školního věku, kteří ve svém třídním kolektivu mají žáky integrované. Také se orientuje na komunikaci a spolupráci mezi rodiči a žáky školy.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části bude popsat a analyzovat fungování třídy jako celku nejen ve vyučovacím procesu, ale i v ostatním čase tráveném ve škole, zejména o přestávkách a na základě toho formulovat možnosti sociální práce. Výzkum se nebude zabývat konkrétními poruchami jednoho daného dítěte, ale zejména soudržností a fungováním třídy jako celku. Co se týče dílčích cílů, snahou bylo zaměřit se na fungování sociálně-pedagogické práce žáků v třídním kolektivu. Dalším dílčím cílem byla identifikace problémů, které přímo nesouvisí s výukou žáků na základní škole. Cílem je také zjistit, jak jsou do sociálně-pedagogické práce žáků zapojeni jejich rodiče a jak vypadá jejich spolupráce se školou a třídním učitelem.

4.3 Výzkumné otázky

1. Jaké problémy se objevují u vybrané třídy, které nejsou primárně spojeny s výukou žáků?
2. Jaké možnosti sociální práce nabízí škola, nejen pro žáky jednotlivě, ale zejména pro celý kolektiv třídy?

3. Jak jsou pedagogové a rodiče spokojeni s kvalitou sociálně-pedagogické práce žáků v třídním kolektivu?
4. Do jaké míry jsou do sociálně-pedagogické práce žáků zapojeni rodiče těchto dětí?
5. Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi rodiči a školou?

4.4 Výzkumná metoda

V diplomové práci je použit kvalitativní výzkum, probíhal formou přímého pozorování dané sociální skupiny (školní třídy) a polostrukturovaných rozhovorů. Jako design empirické části byla zvolena etnografická studie výzkumu.

Rozhodla jsem se pro kvalitativní přístup zejména z toho důvodu, že výzkum je zaměřen na spolupráci mezi učitelem a žákem, učitelem a celým třídním kolektivem, v rámci třídního kolektivu, mezi školou a rodiči žáků. Tento přístup mi umožnil zajít hlouběji do zkoumaného problému. Pro kvantitativní výzkum by nebylo možné zajistit dostatečný počet respondentů, který by se dal využít pro zpracování výsledků.

4.4.1 Etnografická studie

Hlavním cílem etnografické studie je provést analýzu sociální skupiny, společnosti nebo instituce. Výzkum spočívá v subjektivní vnitřním popisu zkoumaného prostředí. Snahou je získat holistický obraz určité skupiny, společnosti anebo instituce. Etnografická studie je podrobný popis skupiny, která je zkoumaná v přirozeném prostředí. Znalost veškerých detailů je důležitá pro širší dosažení interpretace. Součástí etnografického výzkumu je zapojení více metod a technik provádění sběru dat. Mezi ně patří pozorování, rozhovory, sběr dokumentů nebo například historická analýza. Etnografický výzkum používá různé nástroje, které slouží k detailní analýze a hloubkovému porozumění zkoumaného jevu. Velmi často je tento způsob výzkumu jediným způsobem, jak pochopit složité sociální, ekonomické nebo politické procesy. Kvalita výzkumu závisí na pečlivosti a úplnosti poznámek výzkumníka. Jedním z nejzásadnějších kroků při této metodě je vstup výzkumníka do společnosti či organizace zkoumaného prostředí. Základem je dlouhodobý pobyt výzkumníka ve zkoumaném prostředí. Z počátku dochází k zapisování výsledků pozorování a následně k interpretaci sesbíraných dat.

4.4.2 Pozorování

Pedagogické pozorování se řadí k jedné z nejrozšířenějších metod sběru dat. Průcha, Waltrová, Mareš (in Chráska, 2007, s. 151) definují pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů*“. Pozorování lze rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé z pravidla netrvá déle než jednu vyučovací jednotku a slouží k praktickým účelům v každodenní praxi. Pozorování, při kterém se pozorovatel přímo setkává s předmětem pozorování se nazývá pozorování přímé. V případě nepřímé pozorování pozorovatel pracuje s různými výpověďmi o zkoumaném předmětu. Pozorování je také možné rozlišovat na standardizované a nestandardizované. Standardizovaným pozorováním je označována činnost, která spočívá v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, bez zásahu pozorovatele. Běžná krátkodobá školní pozorování, která jsou do jisté míry ovlivněna intuitivním přístupem a subjektivitou jsou označována za nestandardizované pozorování (Chráska, 2007).

4.4.3 Rozhovory

Rozhovor nebo přesnější výraz interview je metodou shromažďování dat o pedagogické realitě, která je založena zejména na verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Výhodou oproti jiným metodám je navázání osobního kontaktu, díky němu je možné lépe proniknout k postojům a názorům respondentů. Je možné sledovat neverbální projevy respondentů na kladené otázky a na základě jejich reakcí volit další kladené otázky a usměrňovat celý průběh rozhovoru. Je důležité navázání přátelského vztahu a vytvoření příjemné a uvolněné atmosféry mezi výzkumníkem a respondentem. Metodu rozhovoru je možné rozlišit na rozhovor strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Pro účely této diplomové práce byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který vytváří jakýsi kompromis mezi dalšími dvěma zmíněnými možnostmi vedení rozhovoru. Respondentovi je kladeno několik předem připravených otázek, ale je od něj vyžadováno vysvětlení či zdůvodnění každé odpovědi na otázku. V mnoha případech se stává, že dojde k odchýlení se od připravených otázek a přejde se na více přirozenou komunikaci. Podstatné je od respondenta získat informace, které jsou podstatné pro interpretaci výsledků výzkumu (Chráska, 2007).

4.5 Výzkumný soubor a jeho výběr

Jako výzkumný soubor pro účely diplomové práce byla vybrána školní třída na základní škole v krajském městě. Jedná se o třetí třídu na prvním stupni. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně. Na této základní škole u konkrétně vybrané třídy působím již druhým rokem na pozici asistenta pedagoga. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ve své diplomové práci uplatnit metodu sběru dat právě pozorováním, jelikož s touto třídou pracuji intenzivně a znám ji velmi podrobně. Ve třídě se vyskytují každý den po celou dobu vyučování.

Součástí výzkumu jsou rozhovory s některými z pedagogických pracovníků, kteří třídu znají a mají s ní své osobní zkušenosti. Byli osloveni ti pedagogové, kteří se účastní i jednání s rodiči a znají situaci daného dítěte velmi dobře. Dále k rozhovorům byli osloveni rodiče integrovaných žáků, kteří navštěvují danou třídu.

4.6 Zpracování dat

Metoda **pozorování** probíhala u vybrané třídy po celý školní rok. Vlivem pandemické situace zapříčiněné virem Covid-19, kdy žáci velkou část školního roku trávili na distanční výuce, výzkum neproběhl v takovém rozsahu, v jakém bych si představovala a v jakém by bylo nejspíš třeba. I přes komplikovanější situaci jsem měla nadále možnost pozorovat danou třídu a jejich práci. Během distanční výuky jsem se pravidelně účastnila všech vyučovacích hodin, které byly žákům zprostředkovány přes platformu MS Teams. Většina žáků měla během distanční výuky vypnuté kamery, a proto bylo obtížné pozorovat jejich reakci na zadanou práci učitelem nebo chování během online vyučování. Pozorování bylo přímé, zúčastněné a probíhalo v přirozených podmínkách školní třídy. Bylo prováděno skryté pozorování bez vědomí žáků, aby necítili potřebu jednat jinak, než jim je přirozené a necítili se nekomfortně během celého vyučování. Jak již bylo zmíněno, pozorování výzkumného souboru probíhalo denně po celou dobu vyučování dle stanoveného rozvrhu. Poznatky pozorování byly průběžně zaznamenávány formou deníku, kdy jsem si v průběhu dne zapisovala výrazné podněty, které se ve třídě jako celku udály.

Před zahájením **polostrukturovaných rozhovorů**, které jsem vedla s pedagogickými pracovníky mnou vybrané základní školy, jsem získala jejich souhlas s provedením rozhovoru,

zaznamenáváním jejich odpovědí a následným využitím získaných dat ve svém výzkumu. Rozhovory byly prováděny s pedagogy jednotlivě a po předešlé domluvě na osobní schůzce. Pro rozhovory byla oslovena třídní učitelka vybrané třídy a výchovná poradkyně vyučující anglický jazyk ve skupině, kde jsou integrováni žáci a školní psycholožka, která se třídou pracuje v rámci projektu Druhý krok.

Preventivní program Druhý krok je zaměřen na sociálně-emocionální učení, které rozvíjí kompetence dětí v prostředí školy. Sociálně-emocionální učení rozvíjí tyto kompetence:

- sebeuvědomování – schopnost uvědomit si vlastní emoce a to, jak mě ovlivňují,
- sebeřízení – schopnost řídit vlastní emoce,
- sociální citění – empatie, schopnost vcítit se do situace druhého člověka,
- vztahové dovednosti – schopnost navozovat a udržovat zdravé vztahy,
- zodpovědné jednání – schopnost jednat tak, abych neublížoval sám sobě ani druhým lidem.

Jedná se o schopnosti týkající se přímo dětí samotných, ale i schopností vztahujících se k druhým lidem. Obsahově se program bude věnovat empatii a je zaměřený především na schopnost rozpoznávat emoce u sebe i u druhých lidí. Dále ovládání impulzivity a řešení problémů, kde se děti učí, jak pracovat se svými emocemi a také schopnosti zcela zklidnit své tělo pomocí dýchání.

Rozhovory s rodiči jako zákonnými zástupci žáků probíhaly z důvodu pandemie online formou přes MS Teams. Oslovila jsem několik rodičů pro účely svého výzkumu, ale pouze dva ze zákonných zástupců byli ochotni se mnou provést rozhovor a dali mi souhlas s interpretací výsledků. Přes tuto platformu jsme se spojili pomocí videohovoru a rozhovor probíhal stejně, jako kdyby se uskutečnil osobně. Všichni byli ujištěni, že jména respondentů nebudou nikde zveřejňována a bude zachována jejich anonymita.

4.7 Charakteristika výzkumného souboru

Třidu, ve které probíhal výzkum, navštěvuje v současnosti 27 žáků, z toho 13 dívek a 14 chlapců. Jedná se o třetí třídu, která již během své krátké školní docházky zaznamenala odchod 4 svých spolužáků. Dva chlapci odešli již v prvním ročníku z důvodů své školní

nezralosti a potřeby menšího kolektivu dětí, kde jim bude věnována větší pozornost pedagogů než ve velkém kolektivu. Ve druhém ročníku rovněž odešli dva chlapci, jeden z důvodu složité rodinné situace a jeho nevhodného chování ke spolužákům i pedagogům. Druhý chlapec měl velkou potřebu za každé situace být středem pozornosti a jeho chování se rovněž neslučovalo s pravidly třídy a školním řádem.

V letošním školním roce došlo u žáků zkoumané třídy ke změně třídní učitelky, původní třídní učitelka byla přiřazena k nastupujícímu prvnímu ročníku. Na konci druhého ročníku, kdy je měla ještě předešlá třídní učitelka a z důvodu již započaté pandemie, nebyla až do konce školního roku příležitost žákům nastávající změnu třídní učitelky náležitě vysvětlit. Zákonní zástupci byli o změně informováni prostřednictvím školního informačního portálu pro rodiče žáků, kde byli informováni o organizaci následujícího školního roku a obdrželi kontakt na novou třídní učitelku. Bylo na rodičích a žácích samotných, aby se s touto novou skutečností vypořádali. Po skončení letních prázdnin a příchodu žáků zpět do školy jim už nebylo dostatečně vysvětleno, proč a z jakých důvodů mají novou třídní učitelku. Neměli možnost se dozvědět, že změna nastala zejména z personálních důvodů. Mnoho žáků se dlouho domnívalo, že bývalá paní učitelka je už nechtěla učit, protože se jí s nimi špatně pracovalo a neměla je ráda.

Já osobně v této třídě působím již druhým rokem jako asistent pedagoga. V této třídě je 6 žáků vyšetřených v pedagogicko-psychologické poradně. Mám na starost dva žáky, kteří mají podpůrné opatření na stupni 3, zbylí žáci mají stupeň podpůrného opatření 1-2. Stupně podpůrného opatření jsou podrobněji popsány v podkapitole zaměřené na školní poradenské pracoviště (3.4).

Z prostudovaných dokumentů lze žáky se třetím stupněm podpůrného opatření charakterizovat následovně (z důvodu lepší orientace v práci jsou žákům přidělena fiktivní jména):

Petr: Primární jsou potíže s chováním ve školním prostředí. Má obtíže s pozorností, neklidem, ale zejména s výbuchy vzteku, které přicházejí neočekávaně a pokaždé s jinou intenzitou. Má diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu ADHD. Během vyučování je patrný psychomotorický neklid, poposedává, polehává na stole. Má potřebu neustále vše komentovat, vydává rušivé zvuky a často pracuje zbrkle, aby měl práci hotovou.

Pavel: Jedná se o poruchy pozornosti, pomalé pracovní tempo a potřebu usměřování v chování. Jeho matce bylo cca před třemi roky diagnostikováno onkologické onemocnění a chlapec to velmi těžce psychicky nesl.

5 Výzkumná zjištění z vybrané třídy třetího ročníku ZŠ

Tato kapitola je věnována interpretaci všech zjištěných dat. V první části kapitoly si představíme výsledky vlastního pozorování, při kterých by mělo dojít k naplnění hlavního cíle diplomové práce, a to k popisu a analýze fungování třídy jako celku. Druhá část kapitoly se soustředí na interpretaci dat zjištěných během prováděných rozhovorů, které slouží k vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky a na základě kterých dojde i k naplnění cílů dílčích.

5.1 Výsledky pozorování

Při interpretaci výsledků pozorování byl naplněn zejména hlavní cíl diplomové práce, kdy jsem pronikla do fungování třídy jako celku nejen ve vyučování, ale i o přestávkách. Z počátku se budu podrobněji věnovat chlapcům, kteří mají přiděleného asistenta pedagoga. Zaměřím se na jejich fungování ve vyučování, ale i mimo něj a následně popíši situaci ve třídě jako celku.

Petr: Žák ve vyučování působí velmi neklidně. Je podrážděný a velmi rychle vznětlivý, citlivě reaguje na nečekané změny (například vyučovací hodiny jsou v jiném pořadí než v rozvrhu). Je netrpělivý, když má něco zopakovat nebo vysvětlit vícekrát. Z důvodu, že ho někdo nepochopil, reaguje negativně a vztekle. Má potřebu na sebe během vyučování neustále upozorňovat hlasitými a rušivými zvuky (hlasité zívání, dupání, bouchání židlí, mlácení pěstmi o stůl).

Dlouho mu trvá, než začne v hodině pracovat a plnit zadanou školní práci. Je potřeba neustále kontrolovat, zda plní danou činnost. Při zadávání pokynů reaguje až na několikátou výzvu, než začne plnit práci. V hodinách se nechá rozptylovat úplnými drobnostmi, kterými ztrácí čas na zadanou práci (hraje si se struhátkem, tužkou, kelímkem od svačiny nebo sáčkem). Poté si stěžuje, že na dodělení práce nemá klid, protože ostatní spolužáci už jsou hotoví a pracují dále.

Petr si své jednání uvědomuje a umí uznat svoji chybu, ale až poté, kdy opravdu překročí hranice slušného chování. Sám si dokáže zhodnotit svou práci a následně i celý den ve škole

a uvede důvody, proč ten či onen den byl horší nebo lepší. Nejnáročnější jsou pro žáka začátky týdne, kdy se musí po víkendu aklimatizovat a přizpůsobit režimu školy. Postupem týdne se jeho chování lepší. Je potřeba do výuky zapojovat relaxační chvílky, aby žák měl prostor sám pro sebe a mohl se chvíli věnovat činnostem, které ho baví.

Pavel: Od začátku tohoto školního roku žák zaujímá velmi negativní postoj ke škole a je obtížné přimět ho vůbec k započítí zadané školní práce. Velmi znepokojivé byly vykazující sebevražedné sklony, které se u něj začaly projevovat. Je možné, že to úzce souvisí s epidemiologickou situací, která vypukla již na jaře a chlapec byl půl roku mimo třídní kolektiv doma s rodiči. Těžko spolupracuje s třídou, ke spolužákům má nenávistný postoj a nedělá mu problém to dát spolužákům najevo. Konkrétně nazývá své spolužáky bandou blbců, se kterými nechce mít nic společného a klidně dokáže říct spolužákovi do očí, že ho nenávidí a je hloupý. U žáka se objevují známky sebepoškozování a celkem často vede jen negativní až depresivní řeči. Ze šťastného, pozitivního chlapce se během minuty stane depresivní bytost a tato špatná nálada mu vydrží po celou dobu vyučování. Tyto projevy má i ve školní družině a rodiče přiznali, že i doma pronáší slova typu „nenávidím se, můj život nemá smysl, chci se zabít“. Úzce spolupracujeme se školní psycholožkou, výchovnou poradkyní a metodikem prevence u nás na škole. Rodiče jsou o všem informováni, byla jim doporučena i ústavní léčba, kterou ale odmítají.

Celkově třídní kolektiv není zcela jednotný. Ve třídě se vyskytuje spíše několik menších skupin a je zjevné, že se zde nebaví každý s každým. Jedním z důvodů je i chování žáků s přiděleným asistentem pedagoga. Ostatní spolužáci se v blízkosti těchto dvou chlapců necítí bezpečně, jejich chování je nevyzpytatelné a nikdy se nedá dopředu určit, jak žák na danou situaci zareaguje.

Třída si celkově za pouhé tři roky na základní škole prošla několika změnami. Byla to zejména změna ve složení třídy, změna třídní učitelky a několika dalších vyučujících, změny asistenta pedagoga z první třídy až po změnu třídy jako prostředí. Změna nové třídní učitelky jim nebyla dostatečně vysvětlena, aby se s tímto faktem mohli vyrovnat. Dle mého názoru měla bývalá třídní učitelka na začátku školního roku třídu navštívit a společně s novou třídní učitelkou žákům vysvětlit změny a pomoci jim s adaptací na ně. Ve třídě se často řeší drobné konflikty a žalování jednoho spolužáka na druhého. Žáci spíše fungují jednotlivě než jako kolektiv. Při práci ve skupinách se spousta žáků odmítá zapojovat z důvodu, že je

ve skupině s někým, koho nemá rád. Obecně je skupinová práce velmi náročná. Často se zde ukazují sociální pozice a role jednotlivých žáků ve třídě, kdo je oblíbený a kdo zase ne. Jinak tomu není ani v případě mnou vybraného výzkumného souboru. Vždy, když se jedná o skupinovou práci, je organizace náročná. Mělo by se jednat o systematickou a cílenou práci, ne o nahodilou a nepromyšlenou činnost organizovanou pedagogem. Struktura skupin je, co se týče dané třídy, většinou na organizaci pedagoga. Pedagog sám vytváří pracovní skupiny a snaží se je co možná nejlépe sestavit. Z větší části dojde vždy k nespokojenosti několika žáků, kterým se nelíbí, že jsou s někým, s kým být nechtěli. Ze stran žáků dochází k bloku a těžké demotivaci k práci. Třída zbytečně poté ztrácí čas na práci, protože se nejdříve musí vyřešit schopnost spolupráce jednotlivých žáků ve skupině a je potřeba velké motivace ke splnění úkolu.

Třída je mezi pedagogy známá jako velmi náročná a vyžadující pečlivou práci pedagogů. Osobně jsem toho názoru, že nebylo nejlepší řešení zvolit novou třídní učitelkou čerstvou absolventku pedagogické fakulty. Tato třída vyžaduje opravdu velké množství pedagogických zkušeností a osvědčených metod, jak se třídou nejlépe pracovat. I přes veškerou snahu třídní učitelky je v mnoha případech vidět nedostatečná autorita z důvodu krátké praxe a nízkého věku. Velmi často je potřeba řešit situace, které si žádají jiné postupy, než volí zmiňovaný pedagog. Zde vidím i pochybení ze strany vedení školy při rozhodování o třídnictví a přidělování jednotlivých tříd daným učitelům. V tomto případě měli lépe zvážit, zda třída nepotřebuje zkušenějšího pedagoga s delší praxí.

Důvodem nepříznivého sociálního třídního klimatu je i nevhodné chování žáků s podpůrným opatřením stupně 3 k ostatním spolužákům. Zejména o přestávkách je zapotřebí, aby třída byla pod neustálým dohledem pedagoga. Žáci silně reagují na provokace ostatních spolužáků a hrozí agresivní chování. Vyskytují se dny, kdy opravdu stačí jeden nevině myšlený vtíp nebo nevhodná poznámka ke spolužákům a daní žáci mají tendenci řešit vše svérázně a impulsivně. Během působení ve třídě se osvědčilo i na přestávky mít pro žáky připravenou dobrovolnou relaxační činnost. Využívá se možnost volného malování či vybarvování omalovánek, skládání obrazců pomocí mozaiky, hraní nenáročných společenských her (například dobble, piškvorky, lodě).

Během mého pozorování ve třídě jsem byla přítomna u sociometrického šetření prováděného školní psychologou, kde výsledky ukázaly, že zejména žák označený v mém výzkumu jako Pavel, vychází pro třídu jako nebezpečný a nepříjemný faktor, se kterým nechtějí trávit čas. Pouze dva spolužáci v celé třídě označili tohoto žáka za bezproblémového.

S průběhem sociometrického šetření ve třídě byli žáci seznámeni dopředu a byl jim vysvětlen účel tohoto měření. I přes to, že se žáci podepisovali svým jménem, byla jim zaručena anonymita při vyhodnocování výsledků. Díky této informaci se žáci nebáli otevřeně odpovídat na položené otázky a svěřili se se všemi svými problémy, které je ve třídě trápí. Výsledky sociometrického šetření slouží i při konzultacích s rodiči, kteří jsou informováni o tom, jaké sociální postavení má jejich dítě v dané třídě.

Nesmí se opomenout poukázat i na rodiče jednotlivých žáků, kteří se svým jednáním také do značné míry podílejí na fungování třídy jako celku. Z několika schůzek s rodinnými zástupci, u kterých jsem byla přítomna, jsem zjistila, že velmi záleží na tom, jaký postoj ke škole a pedagogům zaujímají právě rodiče, kteří své postoje a názory ventilují před svými dětmi a ty zaujímá ke škole stejný postoj. Žáci přejímají názory rodičů, jak na pedagogy školy, tak i na své spolužáky. V případě, kdy se setkáte s rodičem, který vám dostatečně dává najevo, že s vámi nesouhlasí a nehodlá spolupracovat a ani dělat nic pro to, aby se jeho dítě cítilo ve třídě lépe, je pak těžká domluva i s jejich dětmi.

Ukázkou byla i distanční výuka, při které mnohdy bylo vidět, jakým způsobem rodiče dbají na to, aby distanční výuka jejich dítěte byla, pokud možno co nejkvalitnější. Někteří nechali své děti doma víceméně bez dozoru a děti veškeré školní povinnosti plnily bez dohledu dospělého a bohužel se to projevilo i na jejich školních výsledcích při různých formách online testu a zkoušení. Žáci nebyli na výuku připraveni včas a s dostatečně kvalitním vybavením potřebným pro výuku. Bylo zaznamenáno i několik žáků, kteří pravidelně během výuky nereagovali na několikátou výzvu vyučujícího. V případě opakování se této skutečnosti byla žákovi udělena absence, jako by na výuce nebyl. Rodiče, aby nemuseli nic vysvětlovat a komplikovat si situaci, dítěti vždy absenci řádně omluvili. Stalo se i to, že dítě bylo připojeno během jízdy v autě, kdy celá rodina jela na chalupu. Větší část rodičů byla pravým opakem. Snažili se svému dítěti natolik pomáhat, že úplně zapomněli na jeho vlastní samostatnost. Rodiče si kolikrát neuvědomovali, že dítě má právě zapnutou kameru a je vidět vše, co se děje za ním. Mnohdy rodiče dokonce svým dětem napovídali správné odpovědi. V průběhu distanční výuky se také ukázaly nepoměrné socioekonomické podmínky jednotlivých rodin. Někteří žáci nedisponovali potřebným vybavením, kterým by měl být zejména kvalitní počítač a spousta z nich byla odkázána na mobilní telefon. V případě více dětí v rodině, neměli žáci mnohdy zprostředkované podmínky pro to, aby se mohli plnohodnotně věnovat studiu. Sdíleli pokoj s jedním nebo více sourozenci, kteří měli výuku současně s nimi a tím pádem se rušili

navzájem. I přes veškeré možné získané dotace, které škola obdržela, nebylo možné nakoupit technické vybavení pro všechny žáky, kteří to potřebovali. Bylo potřeba s rozumem přidělovat počítače, kterými škola disponovala a musel být posouzen případ od případu, která rodina je v takové situaci, že bez pomoci školy nebude moci zajistit online vzdělávání pro své dítě.

5.2 Výsledky rozhovorů

V této podkapitole budou představeny výsledky prováděných rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy a zákonnými zástupci žáků navštěvující danou třídu. Nejprve byly identifikovány okruhy, které byly stěžejní pro výzkum. Vytvoření těchto okruhů mi pomohlo se lépe zorientovat v získaných výsledcích výzkumu a dále s nimi pracovat. Na základě takto vytvořených okruhů jsem pokračovala se zpracováním výsledků a interpretací výsledků.

5.2.1 Analýza rozhovorů

Analýza rozhovorů začíná uspořádáním všech získaných dat. Cílem rozřídění dat je data rozčlenit tak, aby se výzkumník nemusel neustále vracet k celému datovému souboru. Okruhy se vytváří z toho důvodu, aby se data zredukovala na menší jednotky. Nejvyužívanějším postupem je vytvoření kategoriálního systému a následně potom kódování dat podle daných kategorií, které jsou pro výzkum hlavní (Hendl, 2004).

Pro analýzu výsledků dat bylo použito selektivní kódování. Jedná se o výběr jednoho okruhu, který je stěžejní pro výzkum. Dále byly vytvořeny oblasti, které jsou vztahovány k tomuto centrálnímu okruhu. Centrálním okruhem je z pravidla ten, který je do paradigmatického modelu zasazen jako jev (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jako centrální okruh ve výzkumu mé diplomové práce jsem zvolila začlenění integrovaných žáků do kolektivu třídy. Jedná se o takový okruh, který je společný pro všechny respondenty mého výzkumného šetření.

5.2.2 Interpretace výsledků rozhovorů

Při intepretaci výsledků rozhovorů získaných od respondentů jsem se zaměřila na data, která byla stěžejní pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Získaná data byla

rozdělena do podkategorií, ke kterým se výzkumné otázky vztahují. Výzkumné otázky napomáhají ke zjištění a vyhodnocení dílčích cílů výzkumu.

Respondenti výzkumného šetření:

Respondent 1 Třídní učitelka (1 rok praxe)

Respondent 2 Výchovná poradkyně (20 let praxe)

Respondent 3 Školní psychologka (12 let praxe)

Respondent 4 Zákonný zástupce žáka

Respondent 5 Zákonný zástupce žáka

Výzkumná otázka č. 1: Jaké problémy se objevují u vybrané třídy, které nejsou primárně spojeny s výukou žáků?

Oblast: Identifikace problémů

V této výzkumné otázce byla využita data zejména z rozhovoru s třídní učitelkou, která se denně pohybuje v prostředí třídy a třídu zná nejlépe ze všech respondentů. Jedním z problémů jsou velké inteligenční rozdíly mezi žáky třídy projevující se nejen ve výuce, ale i v běžném jednání se žáky. Někteří ze žáků velmi dlouho vstřebávají relativně jednoduché informace, které i po několikátém vysvětlení stále nejsou schopni pochopit. Je potřeba dbát na to, aby žáci dostávali jasné a stručné informace, které jsou schopni pochopit.

Dalším problémem jsou různé sociální a ekonomické podmínky rodin, ze kterých děti ze třídy pocházejí. Cílem každého rodiče je poskytnout dítěti to nejlepší. Rodiče některých žáků si toho mohou dovolit více a jiní zase méně. Školní psychologka je „*zdešená z toho, že již děti ve třetí třídě řeší, co mají za značku oblečení, telefonu nebo jaké mají vybavení v domácnosti.*“ Bohužel toto je jev, se kterým se hrozně těžko pracuje, jelikož každé dítě je zvyklé na jiný standart a nechce a ani nevidí důvod, proč by měl akceptovat jiný. Jedná se zejména o případy, kdy by žák měl přejít z vyššího standartu na nižší.

Jak vyplývá z pozorování, největším problémem třídy jsou žáci vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně s podpůrným opatřením. Jejich chování narušuje běžný chod třídy. Velká část vyučovacího dne je narušena tím, že se řeší problémy a situace vzniklé právě jednáním těchto žáků, a tudíž nezbyvá čas na ostatní žáky a řešení jejich problémů

a potřeb. Mezi nejčastější problémy patří agresivní jednání jednoho dítěte k ostatním spolužákům. Ve třídě panuje špatné třídní klima a z tohoto důvodu je kolikrát velmi těžké dojít k závěru, kdo je v daném okamžiku vinen, jelikož se každého z aktérů jednání zastává jiná část třídy. „*V naší třídě se vyskytuje spousta problémů různého charakteru. Třída je velmi specifická a pro mě jako začínající učitelku docela silný šálek kávy. Každý den složitě přemýšlím nad tím, jaké volit aktivity a postupy, aby vznikalo, co nejméně podnětů pro vyvolání nějakého problému. Bohužel toto se mi povede jen velmi zřídka. Představovala jsem si začátek své pedagogické praxe úplně jinak. Ale říkám, že taková zkušenost je pro mě k nezaplacení a díky takto tvrdému začátku je pravděpodobné, že budu jednou dobrý pedagog, který si bude vědět rady za každé situace.*“ Třídní učitelka svoji funkci bere zodpovědně, a i přes téměř nulovou praxi dělá vše, co je v jejích silách.

Výchovná poradkyně i školní psychologka úzce spolupracují s třídní učitelkou. Situace ve třídě je jim dobře známá a snaží se mladé učitelce pomoci s hledáním co nejlepšího východiska z dané situace. Jsou jí velkou oporou při veškerých jednáních s rodiči a zastupují funkci mediátora v případě konfliktu rodič – učitel.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké možnosti sociální práce nabízí škola, nejen pro žáky jednotlivě, ale zejména pro celý kolektiv třídy?

Oblast: Sociální práce

Z výzkumného šetření vyplynul u pedagogických pracovníků téměř shodný výčet všech nabízených možností sociální práce se žáky, zejména individuální cestou. Žákům jsou nabízeny možnosti využití individuálních a pravidelných sezení u školní psychologky nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče. Dále je žákům poskytována pedagogická intervence, sloužící jako forma doučování pro žáky, kterým bylo pedagogicko-psychologickou poradnou doporučeno individuální doučování a rozvíjení a posilování slabých stránek žáků. Dále žáci i rodiče mohou využívat poradenské pracoviště vedené výchovnou poradkyní. „*Myslím si, že naše poradenské pracoviště na naší škole vedeme opravdu dobře. Za celý tým, který se podílí na fungování poradenského pracoviště, mohu říct, že opravdu děláme vše, co je v našich silách a vždy se snažíme přijít s co nejlepšími přístupy k našim žákům*“, takto popisuje poradenské pracoviště výchovná poradkyně.

Co se týče práce s kolektivem, v každé třídě v určitých ročnících prvního stupně probíhá preventivní program Druhý krok vedený školní psycholožkou, který učí žáky pracovat se svými emocemi a empatií. Rovněž na škole probíhají i další preventivní programy, ale spíše na druhém stupni základní školy. Pedagogičtí pracovníci se jednohlasně shodli, že zejména u třídy, ve které byl výzkum realizován, by nebylo od věci se více zaměřit na práci s kolektivem než ji směřovat individuálně.

V práci s kolektivem cítí pedagogičtí pracovníci rezervy a ty přisuzují nepříznivé epidemiologické situaci, která bohužel fungování třídního kolektivu vůbec neprospěla. „*Žáci zažili velkou část z posledních dvou školních roků na distanční výuce, což se do jisté míry podepsalo na klimatu třídy. Žáci spolu neumí moc dobře komunikovat a mají problém mezi sebou řešit takové ty dětské konflikty. Určitě je potřeba se zaměřit, i k vzhledem k pandemii, na posílení vztahů v kolektivu a vybudování přátelského sociálního klimatu třídy.*“ Takto vidí situaci třídní učitelka.

Co se týče zákonných zástupců, oba dotazovaní respondenti přiznali, že se v této oblasti neorientují na takové úrovni, aby se k ní mohli plnohodnotně vyjádřit. Mají povědomí o sociální práci prováděné na půdě školy, ale jejich zkušenosti a vědomosti jsou limitovány pouze prací poskytovanou jejich dětem, a to ještě s velkými rezervami. Uvědomují si své limity, ale obhajovali se tím, že škola nejlépe musí vědět, co je pro takové děti nejlepší a v této oblasti věří zákonní zástupci pedagogům, jakožto kvalifikovaným pracovníkům.

Z tohoto zjištění vyplynulo, že se zajisté nejedná o jediné rodiče, kteří nemají povědomí o možnostech a poskytování sociální práce ve škole. Škola jako instituce by se měla zaměřit na zabezpečení dostatečné informovanosti rodičů všech žáků o prováděné sociální práci ve škole s žáky individuálně, ale i jako celkem.

Výzkumná otázka č. 3: Jak jsou pedagogové a rodiče spokojeni s kvalitou sociálně-pedagogické práce u žáků v třídním kolektivu?

Oblast: spokojenost s kvalitou integrace

Z výzkumného šetření vyplynul rozdílný názor zejména u pedagogických pracovníků. Jejich odpovědi se do velké míry od sebe lišily a navzájem vylučovaly. Mezi respondenty z řad

pedagogických pracovníků jsou velké rozdíly nejen věkové, ale zejména v počtu odpracovaných let ve školství.

Třídní učitelka, která je v každodenním styku se svými žáky, uvádí značné výhrady ke kvalitě a organizaci v oblasti integrace žáků. „Moc ráda bych pro ty děti udělala víc, ale bohužel není to již v mých silách. Jsou pracovní záležitosti, kterým musí dát bohužel přednost na úkor dětí. Jako největší problém vidím hlavně velký počet žáků ve třídě. Žáci nemají dostatek klidu a prostoru. Je tu na ně až příliš velký kolektiv a spousta sociálních situací a rolí, se kterými se musí vypořádat. Myslím si, že do budoucna by se toto mělo všeobecně více řešit, aby třídy nebyly přeplňovány. Zejména s tím faktem, že v dnešní době je ve třídě hned několik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Je fakt, že ve školství pracuji prvním rokem, a tudíž ještě nejsem natolik zběhlá a zkušená učitelka. Předpokládám, že za pár let na to budu nahlížet jinak.“

Školní psychologka vidí velký potenciál v probíhajících preventivních programech pro žáky. Udává, že od začátku její praxe vidí obrovské pokroky nejen v organizaci a kvalitě sociálně-pedagogické práce žáků, ale i v schopnostech pedagogů pracovat se skupinou žáků.

Výchovná poradkyně vidí přínos v kvalitě sociálně-pedagogické práce žáků díky asistentům pedagoga, kteří se dnes a denně stávají nedílnou součástí třídního kolektivu. *„Spoustu z nás si to ani neuvědomuje, jak je tato práce zejména psychicky náročná. Asistenti jsou se žáky z pravidla po celou dobu vyučování včetně přestávek, a tak jsou žáci s asistentem pedagoga v neustálém přímém kontaktu. Při výběru asistenta k danému žákovi a třídnímu učiteli přemýšlíme tak, aby se asistent, žák a učitel k sobě, pokud možno, co nejvíce hodili. Protože pokud nefunguje spolupráce mezi asistentem, učitelem a žákem, je celá sociálně-pedagogická práce ohrožená a je téměř stoprocentní, že sociálně-pedagogická práce neproběhne na takové úrovni, na jaké by měla.“*

Zákonní zástupci zaujímají neutrální postoj k této otázce a nejsou schopni zcela vyjádřit, jestli jsou spokojeni či nespokojeni. Nedokáží si totiž úplně přesně představit, jak tato sociálně-pedagogická práce probíhá v praxi, jelikož nejsou součástí každodenního vyučovacího procesu a informace o její kvalitě mají zprostředkované přes pedagogické pracovníky nebo své děti. Shodují se na tom, že je pro ně důležité, aby jejich dítě mělo možnost být součástí běžné třídy, chodí do školy rádo a rodiče vidí, že chování pedagogů směrem k jejich dětem není lhostejné.

Výzkumná otázka č. 4: Do jaké míry jsou do sociálně-pedagogické práce zapojeni rodiče žáků?

Oblast: Zapojení rodičů

Co se týče této výzkumné otázky od všech respondentů se mi dostalo odpovědí se stejným obsahem. Pedagogičtí pracovníci i rodiče jsou názoru, že ze strany pedagogů a školy obecně je zajištěna dostačující informovanost ohledně jejich dětí. Se všemi výchovnými opatřeními jsou vždy včas seznámeni, pedagogové se snaží vždy maximálně vyhovět rodičům v případě osobních schůzek a dělají vše proto, aby termín schůzky byl vždy k co největší spokojenosti zákonných zástupců. Třídní učitelka uvedla, *„je to individuální záležitost hodně na rodičích. My se snažíme dělat vše, co je v našich možnostech a poskytovat rodičům pocit, že jsme tu pro ně a kdykoli se na nás mohou obrátit. Máme tu spoustu dětí, které vyžadují nějaké upravené podmínky a přístupy ke vzdělávání a není proto v našich silách, aby veškerá iniciativa pocházela jen z naší strany.“*

Na druhou stranu pedagogové cítí, že ze strany zákonných zástupců je zájem znatelně menší. Výchovná poradkyně to vidí následovně *„rodiče v mnoha případech raději dělají mrtvé brouky, než aby se přišli do školy informovat nebo získat všechny dostupné informace a zpětnou vazbu o svém dítěti. Jsou rádi, když my po nich nic nechceme a jsou do školy zváni jen v ojedinělých případech, kdy je například potřeba podepsat individuální vzdělávací plán nebo vyřešit kázeňský postih. Spousta rodičů začala upřednostňovat elektronický způsob komunikace na místo osobního setkání. Tento styl komunikace je pro ně jednodušší, časově méně náročný a hlavní důvod vidím v tom, že za počítačem se cítí v jistější pozici a mají dostatečný prostor na promyšlení odpovědi. Mluvím teď zejména o rodičích, se kterými se hůře spolupracuje a komunikace s nimi je vždy velmi náročná (jedná se hlavně o impulzivní rodiče).“*

I dotazovaní zákonní zástupci se shodli, že z jejich strany převažuje trošku laxnější přístup. Iniciativa z jejich strany přichází pouze v případě, kdy oni potřebují něco od školy či pedagogů. Nedožadují se například pravidelné týdenní schůzky, aby mohli intenzivně konzultovat postupy při práci s jejich dětmi. Preferují co nejmenší konfrontaci, zejména z časových důvodů.

Všichni respondenti postupně došli ke stejnému závěru. Vedení školy se snaží o co nejlepší interakci mezi zaměstnanci a rodiči žáků a snaží se všem vyhovět z důvodu toho, aby budovali lepší prestiž této organizace a docílili udržení stávajícího pedagogického sboru bez častých změn působišť pedagogických pracovníků a samozřejmě zajištění co nejvyššího počtu žáků navštěvujících tuto základní školu.

Školní psycholožka si zapojení rodičů do sociálně-pedagogické práce vykládá takto: *„i přes veškerou snahu ze všech stran, je zde cítit úpadek zájmu ze strany rodičů v oblasti sociálně-pedagogické práce. Je to způsobené celou covidovou situací, kdy rodiče dětí řešili, jak budou platit veškeré své měsíční poplatky, když přijdou o práci nebo budou muset zůstat s dětmi doma na ošetřovném. Byla to pro ně velmi náročná situace a bohužel se odrazila i na těch dětech. Situaci vůbec neprospělo, že spousta rodičů to brala tak, že převzali roli pedagogů a po své práci ještě doma děti učí. Tím zaujali úplně nový pohled na školu a pedagogy.“*

Výzkumná otázka č. 5: Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi rodiči a školou?

Oblast: Spolupráce rodičů se školou

„Spolupráce s rodiči probíhá velmi individuálně a je třeba na ní pohlížet případ od případu. Já osobně preferuji osobní kontakt a při domlouvání se na individuální schůzce s rodiči se snažím být velmi benevolentní a nechávám rodiče žáků, aby si vybrali termín schůzky. Jejich psychická pohoda a dobré rozpoložení je při jednání s nimi velmi důležité a taková vstřícnost z mé strany je prvním krokem, aby spolupráce s rodiči šla tou správnou cestou. Přece jen máme vždy společný cíl, a tím je konkrétní žák. Snažím se vždy s rodiči najít nejlepší způsob další formy spolupráce. Buď poskytnu možnost pravidelných schůzek se mnou nebo poskytnu kontakt na další odborníky v praxi. Rodiče nejčastěji volí formu, že si sami najdou jinou pomoc. V poslední době se snaží zahájit spolupráci mimo tuto instituci a bez našeho vědomí.“ Takto popsala způsob spolupráce školní psycholožka.

Výchovná poradkyně a třídní učitelka se shodly, že si uvědomují své limity, že by spolupráce s rodiči žáků mohla probíhat na lepší úrovni, ale bohužel chybí dostatek volného prostoru, aby bylo místo pro rozvoj spolupráce. Souhlasí spolu v tom, že jejich iniciativa ke spolupráci s rodiči začíná až v opravdu nutném případě. Jako důvod ke spolupráci uvedly podepsání potřebných dokumentů, řešení závažných výchovných opatření či jiných pro ně důležitých aktů.

Zákonný zástupce žáka: „Já upřednostňuji spolupráci v podobě komunikace prostřednictvím elektronického informačního portálu, který škola poskytuje rodičům jejich žáků. Je to pro mě nejjednodušší způsob, napíšu, případně odpovím na e-mail, když mám na to čas a prostor a nemusím řešit volno v práci.“

Zákonní zástupci mají možnost využívat konzultačních hodin, které má každý vyučující vypsány na konkrétní den a čas. Samozřejmostí je, že je potřeba se na schůzce předem domluvit. Rodičům je nabídnuta možnost pravidelně docházet do školy ke konzultaci a tím pádem mají možnost mít neustálou zpětnou vazbu. Rodiče spíše praktikují písemnou spolupráci.

Závěr

Diplomová práce se zabývala sociálně – pedagogickou prací s dítětem a jeho okolím v kontextu třídy na základní škole. Jedná se o běžnou školní třídu, kterou navštěvují žáci stejného věku. Jako metodu sběru dat jsem využila své působení na tomto pracovišti a použila metodu pozorování a rozhovorů, které proběhly nejen s pedagogickými pracovníky, ale i zákonnými zástupci žáků.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat fungování třídy zejména jako celku, a to nejen během vyučování, ale i o přestávkách. Z vlastního pozorování vyplývá, že třída jako skupina je nejednotná a spíše převládá individualita nad kolektivem. Ve třídě je hned několik žáků vyšetřených v pedagogicko-psychologické poradně a dva žáci mají podpůrné opatření stupně 3, což znamená, že ve třídě působí nejen vyučující, ale i asistent pedagoga. Ve třídě jsou obrovské výkonnostní rozdíly stěžující práci ve třídě při vyučování. Žáci, kteří jsou na tom lépe, musí pracovat na nižší úrovni, než by byli schopni zvládnout. Žákům při školní práci ani dostatečně nepomáhá neustále vyrušování žáky s podpůrným opatřením 3. Ti mají velkou potřebu na sebe upozorňovat všemi možnými prostředky. Sociálně-pedagogická práce s těmito žáky je kolikrát velmi náročná a do jisté míry ovlivňuje třídní klima. Ostatní spolužáci se snaží často těmto žákům vyhýbat a trávit, pokud možno čas mimo jejich přítomnost. Jedná se zejména o dobu přestávek, kdy je náročné korigovat žáky s podpůrným opatřením, protože jejich jednání je mnohdy nevyzpytatelné. Třídnímu klimatu ani neprospěla dlouhodobá nepříznivá situace spojená s virem Covid-19, kdy žáci byli poměrnou část školního roku mimo školní prostředí a celý kolektiv. Nejen z pozorování, ale i rozhovorů prováděných s pedagogickými pracovníky, je zřejmé, že mezi žáky panují velké problémy. Jedná se zejména o inteligenční schopnosti některých žáků, socioekonomické podmínky rodiny, ale největším problémem zůstává chování dvou zmiňovaných žáků ve třídě, kteří jednají bezmyšlenkovitě a zkratovitě. Spolužáci se jich bojí a podstatnou část dne žáci poslouchají neustále napomínání a upozorňování na nevhodné chování těchto žáků.

Z výzkumného šetření vyplývá, že jednou z forem sociálně-pedagogické práce s třídou je zapojení asistenta pedagoga do vyučování. Dále je možnost využívat školského poradenského pracoviště v podobě školní psycholožky, která se aktivně podílí i na budování lepšího sociálního třídního klimatu díky programu Druhý krok. K dispozici je i výchovný poradce

a školní metodik prevence, kteří také ochotně spolupracují na zajištění co nejkvalitnější sociálně-pedagogické práce. Problémem je spíše, že rodiče žáků nemají dostatečné povědomí o možnostech a postupech využívání sociálně-pedagogické práce. Je potřeba se zaměřit nejen na skupinu žáků, ale i jejich rodičů. Dalším nedostatkem je velká koncentrace sociálně-pedagogické práce na jednotlivce, nikoliv však na kolektiv celé třídy.

S čímž je spjato i další zjištění v oblasti spokojenosti s kvalitou provádění sociálně-pedagogické práce ve třídě. Zásadním problémem, který se zde bude objevovat i v budoucnu, jsou velké počty žáků ve třídách. Z důvodu nedostatků žáků na škole je otevíráno méně tříd, ale za to s plnými počty žáků, což také do značné míry ztěžuje podmínky pro kvalitní poskytování sociálně-pedagogické práce celému kolektivu. Pedagogičtí pracovníci vidí velký potenciál v asistentech pedagoga, kteří se stávají nedílnou součástí drtivé většiny tříd na základní škole. Jejich přítomnost a práce dovoluje učitelům přenést část svých povinností práce na asistenty pedagoga a více času věnovat práci s třídou. Je ale velmi důležité, aby učitel a asistent pedagoga byli naladěni na stejnou vlnu a fungovali ve třídě jako tým.

Rodiče žáků mají možnost se do sociálně-pedagogické práce zapojit takovou formou, která vyhovuje jim samotným. Většina z nich upřednostňuje osobní konzultaci s učitelem, výchovným poradcem nebo školní psycholožkou, zpravidla však rodiče dávají přednost písemné komunikaci. Z důvodu dlouhodobé situace, která je způsobena výskytem viru Covid-19, kdy rodiče museli kolikrát řešit závažné existenční problémy, jejich spolupráce o to více upadla. Raději přenechávají jednání na škole a věří, že pedagogové díky své kvalifikaci jednájí tím nejvhodnějším způsobem. I přes veškerá zjištění rodiče žáků i pedagogové jsou spokojeni s formami sociálně-pedagogické práce a každý využívá možnosti spolupráce jiným způsobem.

Výsledky diplomové práce by mohly být použity jako zpětná vazba nejen pro pedagogické pracovníky, ale i celé vedení školy. Je nutno poukázat na nedostatky, které se vyskytují a případně navést pedagoga na možnosti inovace svých postupů při naplňování sociálně-pedagogických cílů. Výsledky práce by také mohly být použity při konfrontaci s rodiči žáků dané třídy, aby získali podrobnější přehled o tom, jak to ve třídě, kterou jejich dítě navštěvuje, chodí a jaké formy sociálně-pedagogické práce s třídním kolektivem se zde vyskytují a jaké je celkové sociální klima třídy. Práce může také sloužit jako východisko pro další sociálně-pedagogickou práci v dané třídě během následujících let povinné školní docházky.

Použité zdroje a prameny

Literatura

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071789070.

BENDOVIÁ, Alena. *Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie*. Pedagogická orientace, 2016, roč. 26, č. 2, s. 252-271. ISSN 1805-9511.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČECH, T. *Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků*. In Stře-lec, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-00-4.

DUDOVIÁ, Radka. *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008. Sociologické disertace. ISBN 978-80-7330-136-1.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GRECMANOVÁ, Helena, Antonín BŮŽEK, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika II*. Dotisk 1.vyd. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 978-80-85783-24-7.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733791.

HASMANOVÁ MARHÁNKOVÁ, Jaroslava. „Být dobrou babičkou“ – normativní očekávání spojená s rolí babičky v současné české rodině*. *Sociologický časopis*. 2015, **51**(5), s. 737-760.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

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

HRUŠÁKOVÁ, Milana a Zdeňka KRÁLÍČKOVÁ. *České rodinné právo*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, c1998. ISBN 80-210-3974-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.

KANTOROVÁ, Jana. *Obecná pedagogika II*. Agentura GEVAK, 2013. ISBN 978-80-86768-60-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4737-102.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KREJČOVÁ, Věra, ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 8070413913.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. V Praze: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0.

MALACH, Josef. *Školní pedagogika: studijní obor: Informační technologie ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-255-6.

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

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-87-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

PALOVÁ, Kateřina a Eleanora SMÉKALOVÁ. *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. Adiktologie. 2016,16(3),246-254.

PETROVSKÁ, Kamila. *Rodina na druhý pokus: Jaké je být nevlastním rodičem? Šance dětem*. 2015.

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

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

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Pedagogika. Praha: PedF UK, 1996, roč. 1996, č. 2, s. 105-116. ISSN 0031-3815.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0217-2.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43482>

Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

[online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-znenizakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

MŠMT: Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

MŠMT: Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24)

MŠMT: Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2018. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon>

Internetové zdroje

NPI ČR [online]. Praha [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluz>

Seznam obrázků

Obr. 1. Základní možné přístupy ke vzdělávání dětí

Obr. 2. Systémy ovlivňující vývoj dítěte

Seznam příloh

Příloha č. 1 Otázky k rozhovorům s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 2 Otázky k rozhovorům se zákonnými zástupci žáků

Příloha č. 1 Otázky k rozhovorům s pedagogickými pracovníky

1. Co byste mi mohla říct o struktuře vybrané třídy?
2. Které úskalí vidíte vy, jako největší problém na fungování třídy jako celku?
3. Jaké konkrétní problémy se ve třídě objevují?
4. Jak žáci tráví čas o přestávkách?
5. Jakými způsoby na této škole dochází k sociálně-pedagogické práci s dětmi?
6. Jakými způsoby dochází k naplňování sociálně-pedagogické práci s rodiči?
7. Které sociálně-pedagogické práce na základní škole probíhají?
8. Co je charakteristické pro jednotlivé formy sociálně-pedagogické práce probíhající na škole?
9. Jak je vedena spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáků?
10. Jakou formou probíhá komunikace s rodiči?
11. Jste spokojená s kvalitou poskytování sociálně-pedagogické práce žákům?
12. Cítíte nějaké rezervy v sociálně-pedagogické práci probíhající u žáků?
13. Můžete mi popsat své pocity a zkušenosti s online výukou?
14. Mají zákonní zástupci žáků možnost pravidelných konzultací?
15. Jsou nějaké nové postupy, které navrhuje to zlepšení celé situace ve třídě?

Příloha č. 2 Otázky k rozhovorům se zákonnými zástupci žáků

1. Co byste mi mohl/a říct o struktuře vybrané třídy?
2. Znáte současnou situaci třídy?
3. Máte povědomí o tom, jaké problémy se ve třídě vyskytují?
4. Jak hodnotíte způsoby sociálně-pedagogické práci s dětmi?
5. Jakými způsoby dochází k naplňování sociálně-pedagogické práci s rodiči?
6. Víte, jak probíhá sociálně-pedagogické práce na základní škole?
7. Dokážete uvést charakteristické rysy pro jednotlivé formy sociálně-pedagogické práce probíhající na škole?
8. Jak je vedena spolupráce mezi školou a vámi jakožto zákonnými zástupci žáků?
9. Jakou formou probíhá komunikace mezi školou a rodiči?
10. Jste spokojen/á s kvalitou poskytování sociálně-pedagogické práce žákům?
11. Cítíte nějaké rezervy v sociálně-pedagogické práci probíhající u žáků?
12. Můžete mi popsat své pocity, dojmy a zkušenosti s online výukou?
13. Mají zákonní zástupci žáků možnost pravidelných konzultací?

Anotace

Jméno a příjmení	Bc. Klára Rajčanová
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.
Rok obhajoby	2021

Název práce	Sociálně-pedagogická práce s dítětem a jeho okolím v kontextu třídy ZŠ
Název práce v angličtině	Socio-pedagogical work with the child and its surroundings in the context of primary school class
Anotace práce	Diplomová práce se zabývá tématem sociálně-pedagogické práce s dítětem a jeho okolím na Základní škole. Teoretická část definuje socializaci dítěte mladšího školního věku, zabývá se důležitostí rodiny v životě dítěte, dále také podstatou vrstevnických skupin. Popisuje školu jako mocenskou a vzdělávací instituci nejen z legislativní stránky. Nahlíží podrobněji do prostředí základní školy, zabývá se sociálním klimatem třídy a sociálně-pedagogickou prací ve škole. Cílem práce je za použití kvalitativního výzkumu proniknout hlouběji do třídy žáků, analyzovat a popsat fungování třídního kolektivu a zjistit jakým způsobem probíhá sociálně-pedagogická práce nejen s třídou na základní škole.
Klíčová slova	Socializace dítěte, mladší školní věk, rodina, vrstevníci, škola, třída, sociální klima, sociálně-pedagogická práce

<p>Anotace v angličtině</p>	<p>This diploma thesis deal with topic of socio-pedagogical work with a child and his surroundings at a primary school. The theoretical part of the diploma thesis defines the socialization of a younger school age child, deals with the importance of family in a child's life and with the nature of peer groups as well. The diploma thesis describes school as a powerful and educational institution not only from legislative point of view. It looks in detail of the primary school environment, deals with a social climate of a classroom and socio-pedagogical work at school. The aim of this work is to penetrate deeper into the class of students using qualitative research, analyze and describe the functioning of the class team. Another aim is also to find out how the socio-pedagogical work operate not only with the class at primary school.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině</p>	<p>Child socialization, younger school age, family, peers, school, class, social climate, socio-pedagogical work</p>
<p>Přílohy vázané v práci</p>	<p>Příloha č. 1: Otázky k rozhovorům pro pedagogické pracovníky Příloha č. 2: Otázky k rozhovorům pro zákonné zástupce žáků</p>
<p>Rozsah práce</p>	<p>71 Stran</p>
<p>Jazyk práce</p>	<p>Český jazyk</p>