Spolupráce školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí

Diplomová práce

**Obor:** Pedagogika- sociální práce; NMgr.

**Vedoucí diplomové práce:** doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

**Vypracovala:** Mgr. Sabina Kašparová

Olomouc 2016
Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PaedDr. Marcely Musilové, Ph.D. a použila jen pramenů a informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 15. 3. 2016

.................................................
Poděkování

Děkuji paní doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. za konzultace a odborné vedení při zpracování této závěrečné práce. Děkuji také své rodině za trpělivost a podporu.
Anotace

Diplomová práce je zaměřena na komunikaci školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. Teoretická část vymezuje školu a její legislativu, rodinu a její funkce, a zejména způsoby komunikace školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. Practická část je zaměřena na výzkum toho, jak vnímají třídní učitelé základních škol na Ústeckoorlicku vztah školy s rodinami ohroženými sociální exkluzí. Dále jak často rodiče komunikují s třídními učiteli a jakou formou. A v neposlední řadě jaké zkušenosti a názory mají učitelé na inkluzi žáků ohrožených sociální exkluzí.

Klíčová slova:
škola, rodina, sociální exkluze, komunikace rodiny a školy, inkluze

Anotace v angličtině

The thesis is focused on communication with the families of school pupils at risk of social exclusion. The theoretical part defines the school and its legislature, the family and its functions, and in particular ways of communicating with the families of school pupils at risk of social exclusion. The practical part is focused on research into how they perceive the class teachers of primary schools in the Ústí school relationship with families at risk of social exclusion. Furthermore, how often do parents communicate with classroom teachers and in what form. And last but not least, what experiences and opinions of teachers have on the inclusion of pupils at risk of social exclusion.

Key words in English:
school, family, social exclusion, family and school communication, inclusion
OBSAH

ÚVOD ........................................................................................................................................... 1
TEORETICKÁ ČÁST ......................................................................................................................... 3
1 ŠKOLA JE NEJEN INSTITUCE ........................................................................................................ 3
   1.1 Vnímání školy .......................................................................................................................... 3
   1.2 Funkce školy .......................................................................................................................... 4
   1.3 Školská legislativa ...................................................................................................................... 5
   1.4 Klima školy ............................................................................................................................. 6
2 RODINA JE NEJEN INSTITUCE ....................................................................................................... 8
   2.1 Definice rodiny ........................................................................................................................ 8
   2.2 Rodičovská výchova a odpovědnost ....................................................................................... 9
   2.3 Současná rodina ....................................................................................................................... 10
   2.4 Funkce a typologie rodiny ..................................................................................................... 11
3 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY .................................................................................................................. 14
   3.1 Raný školní věk ...................................................................................................................... 15
   3.2 Střední školní věk .................................................................................................................... 17
   3.3 Starší školní věk ..................................................................................................................... 18
4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .................................................................................................. 23
   4.1 Problémy spolupráce ................................................................................................................. 23
   4.2 Formy spolupráce .................................................................................................................... 24
   4.3 Formy oboustranné spolupráce .............................................................................................. 25
   4.4 Formy jednostranné spolupráce ............................................................................................ 28
5 SOCIÁLNÍ EXKLUZE ................................................................................................................... 31
   5.1 Příčiny sociálního vyloučení ................................................................................................. 31
5.2 Problémy sociálně vyloučeného žáka .................................................. 33
5.3 Řešení problému sociálně vyloučeného žáka ..................................... 34
5.4 Integrace nebo inkuze ...................................................................... 36
PRAKTICKÁ ČÁST .................................................................................. 40

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ................................. 40
   6.1 Stanovení cíle, výzkumných otázek a předpokladů ....................... 40
   6.2 Metodologie výzkumného šetření a výzkumný soubor .................. 41
   6.3 Metoda zpracování a analýzy dat ................................................. 42
   6.4 Analýza a interpretace dotazníkového šetření ............................... 43
   6.5 Shrnutí výsledků výzkumu .......................................................... 55

ZÁVĚR ..................................................................................................... 58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ................................................................. 60
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK ................................................................. 64
SEZNAM PŘÍLOH ................................................................................ 65
PŘÍLOHY .................................................................................................. 66
Diplomová práce se zabývá komunikací mezi školou, rodinou a žákem. V současné době je ve školách mnoho žáků ze sociálně znevýhodněných rodin, proto je nutné se touto problematikou zabývat. Děti jsou naše budoucnost a nikomu by neměl být lhostejný jejich osud.

Život každé rodiny se poprvé změní narozením dítěte. Dítě v první řadě potřebuje od svých rodičů lásku, bezpečí a jistotu domova. Pro správné utváření jeho osobnosti je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá. Všichni rodiče se snaží dát svým dětem to, co považují za důležité, přesto si musí občas položit otázku: „Vychovávám své děti správně?“ Na to ale neexistuje jednoznačná odpověď, protože dítě je vždy jedinečné a od toho se odvíjí také jeho výchova. Každý rodič proto musí podporovat jeho pozitivní vlastnosti a ty negativní se snažit eliminovat.


V diplomové práci se věnuji tématu spolupráce školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. V teoretické části jsem se zaměřila na funkci školy v životě rodiny, školskou legislativu, jež se vztahy školy s rodinou zabývá. Podrobněji se zabývám funkcí rodiny, rodičovskou výchovou a odpovědností nebo problémy v současné rodině. Největší a stěžejní část práce tvoří spolupráce rodiny a školy, popis jednotlivých oblastí vzájemné spolupráce a také příčiny sociální exkluzí, spolupráce školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí a integrace takovýchto dětí na základní škole.
Praktická část se zaměřuje na výzkum, jehož cílem je zjistit, jak vnímají třídní učitelé vztah školy s rodinami ohroženými sociální exkluzí. Dále jak často rodiče komunikují s třídními učiteli a jakou formou. A v neposlední řadě jaké zkušenosti a názory mají učitelé na inkluzi žáků ohrožených sociální exkluzí. Pro výzkum jsem zvolila skupinu učitelů, kteří učí na několika základních školách na Ústeckoorlicku. Výsledky výzkumu přináší odpověď na otázku “Jak funguje spolupráce mezi školou a rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí?”

Je velmi důležité, aby škola i rodina spolu navzájem spolupracovaly a podílely se tak na utváření zdravé osobnosti dítěte. Zároveň musí umět kdykoli poskytnout dítěti pomocnou ruku, radu nebo ho povzbudit na složité cestě jeho životem.
TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JE NEJEN INSTITUCE

Školu většinou všichni chápeeme jako společenskou instituci, jejíž hlavní a také tradiční funkci je zajistit vzdělávání žákům příslušných věkových skupin, a to v daných organizovániích formách a podle určitých vzdělávacích programů. To změnou společenských potřeb se mění i pojetí a funkce školy. Škola je místem socializace žáků, kde se vytvoří jejich osobnostní a sociální vývoj a dochází k jejich přípravě na osobní, pracovní a také občanský život. V dnešní době však škola postupně ztrácí monopol na vzdělávání. Musí se stále více otevírat životní realiti a sbližovat se s neformálním vzděláváním. I přesto, že je instituce školy a její role v současnosti často kritizována kvůli jisté dávce konzervativizmu, přetrvává a snaží se postupně zdokonalovat, především uplatňováním nových technologií ve vzdělávání (Průcha, 2003).

1.1 Vnímání školy

Z širšího hlediska školu můžeme vnímat buď jako instituci, organizaci nebo pospolitost. Z pohledu instituce je škola vymezena jako soubor společenských vztahů. Ty vychází z povinného napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, jenž je pro ni v řadě ohledů závazný. Školu lze chápat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je při její činnosti respektovat vnější stanovená pravidla. Škola je pak v tomto smyslu nesmazatelně vázána na širší společenský kontext. Její existenci a život výrazně určuje tradice, národní i místopisná kultura, stávající legislativa a normy, politická, sociální i ekonomická situace a mnoho dalších faktorů.

Z dalšího možného pohledu je škola označována jako organizace. Každé škole dodává jedinečný ráz způsob, jakým využívá pro svůj rozvoj prostor, který má k tomu k dispozici. Jde hlavně o to, jak škola formuluje svou dlouhodobou koncepci i krátkodobé cíle, zlepšuje svou kulturu, vztahově nakládá se zaměstnanci, vytváří či oživuje struktury a probíhající procesy, hospodaří s materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím atd. Jinak řečeno, jde o to, jak se škola chová coby organizace. Organizaci lze definovat jako plánovanou koordinaci
aktivit řady lidí za účelem dosáhnout nějakého jasněho společného cíle prostřednictvím rozdělení si práce, funkcí, posloupnosti moci a odpovědností.

Školu lze charakterizovat také jako pospolitost. Chápeme ho jako uspořádání organizované kolem vztahů, vzájemných závislostí lidí jednoho na druhém, sdílení hodnot a názorů, které tyto vztahy podporují a utváří podmínky potřebné pro přesun chápání od „já“ k „my“. Školy organizované na principu pospolitosti lze charakterizovat systémem sdílených hodnot vztažených ke škole a obecně ke vzdělávání a výchově. Členy školy vzájemně spojují společné aktivity, které utváří jejich vztah k tradicím školy (Pol, 2007).

Školu lze také chápat jako jednu ze státních institucí, již si společnost vytvořila k zajistění určitých svých potřeb. Jako každá státní instituce, má škola jednak administrativně-provozní cíle, které zajišťují její chod a rozvoj, jednak má poslání vzdělávací, které je jejím hlavním smyslem. Na dosahování vzdělávacích cílů se podílí několik faktorů: přirozené dozrávání žáka, zkušenosti získávané v rodině nebo ve vrstevnické skupině a především vyučování ve škole (Kalhous, 2002).

1.2 Funkce školy

Z hlediska funkcí školy lze použít definici Průchy (2008, s. 86), která uvádí školu jako „sociální instituci účelově vytvořenou k realizaci svého základního úkolu - tj. k zajišťování řízené a systematické edukace“. Specifickým posláním školy je také realizovat různé edukační funkce. Prostřednictvím svých funkcí je škola legitimizována na veřejnosti. Dále prostřednictvím nich vyjadřuje, čím je užitečná pro společnost a co od ní mohou lidé vyžadovat. Funkce školy podrobněji rozpracovali Havlík a Koťa (2008):

**Výchovná funkce** spočívá v předávání kulturních vzorců hodnot a chování z generace na generaci. Je zaměřena na formování vlastností, které se projevují zejména v jednání a chování. Hlavně jde o cit, vůli nebo charakter. Obecně se výchovná funkce vztahuje na kultivování osobnosti člověka jako takové.

**Vzdělávací funkce** má nejvýznamnější úlohu v procesu osvojování si kultury jazyka, vědy, umění. Proces vzdělávání představuje nejen osvojené vědomosti, ale také dovednosti, jak tyto poznatky využívat.
Funkce kvalifikační slouží nejen k osvojení si vědomostí, ale hlavně k rozvoji schopností a dovedností požadovaných pro výkon budoucího zaměstnání.

Integrační funkce je realizována podporou postojů, které umožňují komunikaci a sociální styk jak uvnitř školy samé, tak i v širší společnosti. Současně učí škola respektu k individualitě a odlíšnostem u lidí.

Funkce selektivní se uskutečňuje na všech úrovních školství. K první selekci dochází již na počátku školní docházky a dále pak při jakémkoli přechodu mezi jednotlivými školními stupni. Také jednotlivá vysvědčení a diplomy naplňují selektivní funkci.

Ochranná funkce je zakotvena ve školní legislativě a často je považována za samozřejmou. Jde jednak o ochranu a znepřístupnění důvěrných informací, ale také o ochranu před sociálně-patologickými jevy atd.

Funkce resocializační je náplní zejména některých speciálních školských zařízení. Patří mezi ně zařízení fungující při věznicích pro mladistvé, při nemocnicích atd.

Klapilová (1996, s. 31) uvádí, že „naplňování jednotlivých funkcí školy ve vztahu k jednotlivým žákům závisí na jejich celkovém sociálním a především rodinném zázemí.“

1.3 Školská legislativa


Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřené tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září
do konce prosince k plnění povinně školní docházky je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce (Školský zákon, část 3, hlava 1).

Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinně školní docházce. Ten je ministerstvem školství stanoven na dobu od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (Školský zákon, §178, odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu. Zákonný zástupce má právo zvolit pro žáka jinou než takovouu spádovou školu.

Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

Cílem novelizace školského zákona podle návrhu z roku 2015 je také zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky a úloha obcí při zajištění povinně školní docházky.

V souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) je používán systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Mezi tyto dokumenty patří i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV). Na jeho základě si tvoří každá škola svůj školní vzdělávací program (ŠVP).

1.4 Klima školy

Z hlediska výchovné práce se velká pozornost věnuje předně roli učitele a klimatu školy nebo třídy. U učitele je třeba vyzdvihnout především jeho hlubokou motivovanost, kompetenci k výchově a dále přesvědčení o nutnosti výchovy dětí ve škole. Na účinnosti výchovy se zásadním způsobem podílí klima školy a třídy, a to zejména tím, že vytváří vhodné podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj žáků i učitelů, pro jejich pocit bezpečí, vzájemnou komunikaci a spolupráci (Střelec, 2005).

2 RODINA JE NEJEN INSTITUCE

Matějček (1994, s. 15) se zabýval tím, že „rodina je určitě nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat a připravovat pro život. “


2.1 Definice rodiny

Jak už jsem předestřela, vymezit přesnou definici rodiny není snadný úkol. Takové vymezení je jednak nejednotné, ale hlavně neexaktní a často jen velmi obecné. Rodinu lze tedy definovat z hlediska několika oblastí, které k ní mají nejblíže nebo je předmětem jejich zkoumání.

Z hlediska moderní rodinné politiky je rodina uvažována jako soubor manželů nebo partnerů s minimálně jedním dítětem, dále jako soubor jednoho rodiče s minimálně jedním dítětem, kteří spolu bydli a hospodaří. Pro přesnější označení se používá pojem rodinná domácnost, ve které žijí i jiné osoby, ale jejíž jádro právě úplná nebo neúplná rodina. Rodina, v níž žijí ekonomicky závislé děti je státem nejvíce podporována. Ve své rodině se děti setkávají s prvním společenským modelem, který poté zásadním způsobem určuje vývoj jejich osobnosti, přenáší na ně modely chování a ovlivňuje mezilidské vztahy. Rodinu lze označit jako instituci, jež je přínosná pro civilizační, kulturní a mravní úroveň lidské společnosti (Krebs, Durdisová, 2010).

Chápeme-li rodinu jako sociální zařízení, pak tvoří soukromý prostor, který nám slouží k rozmnožení společnosti a který je částečně chráněn před veřejností a okolním hektickým světem. Rodina slouží jako vyrovnávací prostředí pro měnící se okolí, její tvar a uspořádání zůstávají neměnné, její hlavní cíl je chránit své členy. Právě rodina dokáže celou společnost chránit před zničením. Definici rodiny z nejširšího hlediska je možno chápat jako
institucionální zajištění reprodukce lidského jedince, a to zcela legitimně, a v lidské společnosti uznaném způsobu rození a vychovávání dětí (Možný, 2006).

Rodinu je možné vnímat také jako skupinu, jejíž členové jsou vzájemně spjati příbuzenskými svazky a za výchovu dětí jsou zodpovědní její dospělí členové. Příbuzenský svazek vzniká buď sňatkem, nebo pokrevenstvím (Giddens, 1999).

Ani právní řád České republiky nedefinuje rodinu jako takovou přesně. Říká však, že rodina vzniká především manželstvím. „Manželství je trvalé společenství muže a ženy založené zákonem stanoveným způsobem. Hlavním účelem manželství je založení rodiny a řádná výchova dětí.“ (Zákon o rodině, 1964)

2.2 Rodičovská výchova a odpovědnost

Rodinná výchova je v první řadě chápána jako rodičovská výchova nezletilých dětí a mladistvých. Zdravé rodinné prostředí má primární výchovnou funkci. To nejvýrazněji ovlivňuje formování mladého člověka.

Rodinnou výchovu lze také uskutečňovat ve školním prostředí. Jejím cílem je seznámit žáky s manželstvím, fungování rodiny, s péčí o děti, se zdravou výživou a péčí o jejich zdraví, se sexuální výchovou, s prevencí patologických jevů atd. (Průcha, 2008).

Podle Pasternákové (2010, s. 16) má rodinná výchova za cíl vychovat mravního a charakterního člověka, který by se bez problémů dokázal uplatnit jak v osobním a rodinném, tak i ve společenském životě. Procesem výchovy v rodině rozumí jednak předávání společensko-historických zkušeností, ale také přípravu mladé generace na budoucí rodinný život a práci v daných společenských podmínkách.

V České republice je z hlediska rodinné výchovy platnou legislativou Zákon o rodině č.94/1963. Ten vymezuje celkový souhrn práv a povinností rodičů vzhledem k péči o jejich nezletilé dítě. Tento souhrn práv a povinností zahrnuje péči o zdraví, tělesný, rozumový, mravní a citový vývoj dítěte. Rodiče vykonávají svá práva a povinnosti jen za předpokladu, že důsledně chrání zájmy svého dítěte. Rodiče jsou podle zákona povinni používat pouze takové výchovné prostředky, které se nedotýkají samotné důstojnosti dítěte a jeho zdravého vývoje. Dítě má pak právo vyjadřovat se podle svého vlastního názoru k používaným výchovným opatřením, dále má právo na informace a svobodně se vyjádřit k rozhodnutím
svých rodičů. Rodiče mají také povinnost zastupovat nezletilého a spravovat jeho jmění (Matoušek, 2008).

Zákon o rodině ještě jasně říká, že výchova dětí je jednou z rozhodovacích úloh rodičů a rodičovská odpovědnost je logicky spojena s oběma rodiči.

2.3 Současná rodina

Způsob života dnešní rodiny se zřetelně odvíjí od změn způsobu života ve společnosti. Děje se tak s ohledem na každého jedince a jeho vlastní specifické životní potřeby a podmínky. Současná rodina se ve svých základních ryzech, jež se vyčlenily v průběhu jejího vývoje, významně odlišuje od rodiny dřívější. Prostor, v němž se člověk běžně pohybuje, vymezuje jeho životní podmínky a naznačuje možnosti a meze jeho chování. Po roce 1990 došlo v naší české společnosti k řadě změn také ve způsobu života. Především došlo k možnostem svobodné volby ve všech oblastech života a následně ke změnám v oblasti žebříčku hodnot. Zatímco u starší a střední generace společnosti se projevuje nižší schopnost a hlavně ochota přizpůsobit se měnícím se podmínkám, pak mladá generace je díky své vyšší schopnosti adaptovat se zase náchylnější k přejímání nejrůznějších vzorů a tendencí, které pro ni mohou být často až „nezdravé“.

Jako příklad si můžeme uvést přejímání liberálnějších stylů při výchově dětí. Čím dál více ovlivňují společnost konzumní tendence, a to zejména důsledkem ekonomického postavení jednotlivců nebo celých skupin. Není tedy ve společnostním životě a přesné projevující se vztahy, které jsou významné v současné hodnotové orientaci stále objevuje u dospělých lidí na předních příčkách potřeba mít potomky (Tuček, 2003).

Řadu funkcí dřívější rodiny v dnešní době přebírá buď stát, nebo sociální instituce. Rodina ztrácí také svoji tradiční podobu. Dochází k výraznému omezení vícegeneračního soužití ve společných domácnostech. Legalizace partnerského soužití formou uzavření sňatku už není nutnou podmínkou rodinného života. Struktura rodiny se výrazně mění i tím, že v ní klesá počet dětí. Lidé se stávají rodiči teprve ve vyšším věku a děti si pořizují až po určité době trvání jejich manželství nebo partnerského vztahu. Vzhledem ke stále vyšším nárokům na rodiče v jejich pracovním procesu se úměrně zkracuje čas, který by jinak strávili se svými dětmi. Velmi často se snaží dětem svou nepřítomnost vykompenzovat nadměrným materiálním příslušenstvím. Toto všechno ale nutně poznamená hodnotový systém a charakterové vlastnosti jejich dětí.

Dalším specifickým rysem je zvyšování bezdětnosti v rodinách. To je ale často nedobrovolně v důsledku neplodnosti. Rodiny dnes čím dál častěji tvoří jeden rodič s minimálně jedním dítětem nebo nevlastní rodiny. Mezi nejčastější příčiny výchovy dětí pouze jedním z rodičů patří buď rozvod, rozchod, ovdovění, adopce osamělou ženou nebo porod mimo manželství (Sobotková, 2001).

Neopominutelným znakem dnešní rodiny, o němž se zmíňuje Kraus, je rozdílnost rodin na základě socioekonomické úrovně jejich života. Zvláště bývají ohroženy mladé rodiny s několika dětmi, které trpí materiálním nedostatkem. Své problémy bohužel velmi často řeší různými finančními půjčkami a dostávají se tak do bludného kruhu stálých dluhů. Důsledkem může být i to, že děti ze sociálně slabších rodin jsou více ohroženy šikanou svých vrstevníků a/nebo se u nich může objevit i deviantní chování.

2.4 Funkce a typologie rodiny

Klapilová (1996, s. 28) uvádí, že „jako poruchy rodiny označujeme situace, kdy rodina z nějakého důvodu a v různé míře neplní své funkce a základní požadavky dané společenskými a právními normami. Poruchy rodiny se nejčastěji projeví jako selhání jednoho nebo více členů rodiny, což vede k nedostatečnému plnění některých nebo všech funkcí.“

Dunovský (1999) vypracoval pro potřeby své praxe tzv. Dotazník funkčnosti rodiny. Tento diagnostický nástroj hodnotí funkčnost rodiny sledovaného dítěte a vychází z hodnocení těchto osmi diagnostických kritérií: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně-ekonomická situace (věk, rodinný stav, vzdělání a zaměstnání rodičů, příjmy a bydlení rodiny), osobnost rodičů (zdravotní a psychický stav, úroveň společenské adaptace), osobnost sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě a péče o dítě.

Z výsledků svého výzkumu definoval Dunovský (1999, s. 120) následující typologii rodin:

**Funkční rodina**


**Problémová rodina**

V problémové rodině se vyskytuje porucha některé z funkcí. Ta naštěstí vážněji nenarušuje a neohrožuje zdravý vývoj dítěte. Rodina je schopna nastalé problémy řešit vlastními silami nebo nějakým způsobem kompenzovat. Je zde možná i případná jednorázová nebo krátkodobá pomoc zvenčí.

**Dysfunkční rodná**

atmosféra nedůvěry, neustálých nepříjemností a vázne komunikace mezi jednotlivými členy. To vše přináší problémy se zvládáním běžného rodinného chodu. Rodina už tuto situaci není schopna zvládnout a řešit ji sama (alkoholici, narkomani, atd.). V takových případech je nutná institucionální pomoc zvenčí. Dysfunkční rodiny tvoří naštěstí méně procent z celkového počtu rodin, přesto jsou vážnou příčinou nejen psychických onemocnění dítěte, ale i mnoha výchovných a výukových problémů. Dítě často bývá z takové rodiny odebráno a je mu nalezena náhradní rodinná péče.

Afunkční rodina

U afunkčních rodin dochází už k tak velkým funkčním poruchám, že rodina nedokáže plnit svůj základní úkol. Dítě je závažným způsobem poškozováno a dokonce ohroženo v samotné své existenci. Nejčastěji dochází k fyzickému i psychickému týrání. V takových případech je naprosto nevyhnutelné, aby zasáhla instituce. Rodiče jsou zbaveni veškerých práv na dítě, a to je umístěno do náhradní rodiny nebo institucionální péče.

3 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Zahájení školní docházky je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Škola se hned po rodině stává pro dítě nejvýznamnější instituci. Nástup do školy má významný vliv na další rozvoj osobnosti dítěte. Dítě ve škole získává nové zkušenosti, jež jsou odlišné od těch, které mu doteď poskytovala jeho rodina. Ve škole se také rozvíjejí jeho schopnosti a dovednosti, které mají vliv na dětské sebehodnocení. Úspěšnost dítěte ve škole představuje nejen základ jeho budoucí profesní volby, ale také předurčuje budoucí sociální pozici žáka.


Období školní docházky dítěte na základní školu je podle Vágnerové (2000, s. 56) možné rozdělit na následující tři fáze:

**Raný školní věk**

Toto období trvá od nástupu dítěte do školy, tedy přibližně od 6. – 7. roku do 8. – 9. roku věku. Toto období je charakteristické nejen změnou životní situace, ale i různými vývojovými změnami, které se projevují ve vztahu ke škole.

**Střední školní věk**


**Starší školní věk**

Toto období navazuje na střední školní věk a trvá přibližně do 15 let věku dítěte. Jde o období nazývané pubescence, ve kterém dítě končí základní školu.
3.1 Raný školní věk


Žák a škola

Se vstupem do školy na sebe dítě bere roli žáka. Ta je nositelem mnoha nových životních situací a hlavně vyšší sociální prestiže. Ve škole tráví děti větší část svého života. Jelikož se dostávají do prostředí, kde nemají takový pocit jistoty a bezpečí jako doma, jsou nuceni se rychle osamostatnit, vzít na sebe jistou míru odpovědnosti za své jednání i s patřičnými následky. Novou autoritou se pro dítě stávají jeho učitelé. Každé malé dítě si k lidem ve svém okolí vytvářejí určitý citový vztah, jestliže si dítě vytvoří k učiteli kladný vztah, pak mu to pomůže získat ve škole pocit jistoty a bezpečí, který je pro ně v novém a neznámém prostředí velmi důležitý. Význam učitele na počátku školní docházky dítěte je největší než kdykoliv později. Většina malých školáků svou paní učitelku doslova zbožňuje.

Žák a vrstevníci

V tomto věku probíhá také postupná socializace dítěte. Do jeho života vstupuje škola se zcela jinými sociálni-čními požadavky, než měla jeho rodina. Důležitý je též vliv vrstevníků. Vágnerová uvádí, že role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání. Role školáka pod sebou spojuje roli žáka a roli spolužáka. Zatímco role žáka je roli podřízenou a institucionálně určenou, role spolužáka je roli rovnocennou. Škola i celá společnost si vytváří určitou normu pro roli žáka a od dětí vyžaduje, aby tuto danou normu splňovaly. Žáci, kteří tuto roli naplňují, jsou školou odměňováni. Zatímco děti, jež se této roli vymykají, jsou často školou hodnoceny negativně.

**Žák a komunikace**


**Žák a rodiče**

Zahájení školní docházky dítěte se projeví i ve vztazích mezi nimi a rodiči. I když rodiče stále zůstávají nejdůležitějšími blízkými osobami, stále více roste význam kamarádů. Také učitelé vnášejí změny do vztahu mezi rodiči a dětmi, která se jistě odráží i v domácí výchově (Helus, 2004). Na počátku první třídy se každý rodič snaží respektovat požadavky školy a učitele. Chce co nejvíce pomoci svému dítěti s jeho adaptací ve škole. Mnozí rodiče se ale často dostávají do rozporů mezi svými představami a přímou realitou. Každý rodič si proto nejprve musí osvojit roli rodiče žáka, aby dokázal vyhovět formálním požadavkům školy. Úkolem rodiče i školy je vyjasnit si vzájemné vztahy v socializaci dítěte, zejména rozdělení jednotlivých pravomocí a povinností. Největší překážkou v tomto procesu zůstává neprůhlednost dění uvnitř rodiny pro učitele a často i dětí uvnitř školy pro rodiče. Aby byly tyto překážky úspěšně odstraněny, je důležitá správná spolupráce mezi rodinou a školou, která umožní harmonický rozvoj dítěte, jež je v zájmu obou institucí.
### 3.2 Střední školní věk


#### Žák a škola


#### Žák a vrstevníci

U dětí středního školního věku roste stále více význam vrstevníků, kteří mu začínají pomalu nahrazovat rodinu. Vrstevníci mu pomáhají korigovat určité nepříznivé vlivy rodiny. Aby si dítě vytvořilo hlubší přátelství a následně intimní vztahy v období adolescence, musí si projít různými kamarádskými vztahy. Citová jistota a bezpečí je prozatím u dítěte uspokojována jeho rodinou, ale už se u něho začínají vyskytovat životní situace, které není ochotné sdělit rodičům (Vágnerová, 2000). Ve skupině vrstevníků se dítě chová jinak než ve škole anebo doma. Taková skupina si vymezuje své vlastní normy chování, jež platí jen v prostředí skupiny. V období středního školního věku je na prvním místě být fěrový a spravedlivý. Dítě si potřebu seberealizovat se nejlépe uspokojuje ve skupině vrstevníků,
protože jsou s ním na stejně úrovni. Díky vrstevnické soutěživosti se vzájemně motivují k lepším výkonům. Dítě upřednostňuje ty vrstevníky, kteří splňují určitý kulturní stereotyp. Ty děti musí mít smysl pro humor, být přátelské, pomáhat druhým a nejsou sobecké. Dá se říci, že zaujímou některými svými schopnostmi a bez problémů konají běžné skupinové aktivity. Za nepopulární lze označit ty děti, jež jsou něčím nepříjemné a nedokážou plnit požadavky vrstevnické skupiny. Mezi důvody může patřit odlišný mentální vývoj, sociální zázemí rodiny, citové problémy, úzkost, strach atd. Vrstevnická skupina nedokáže tyto důvody správně zhodnotit, a proto se k těmto dětem chová odtažitě a dává vinu jim samotným. Tyto nepopulární děti se do vrstevnické skupiny často snaží dostat jakýmkoliv jiným způsobem, jako třeba šaškováním nebo uplácením atd.

3.3 Starší školní věk

Toto období v životě člověka je jednou z etap přechodu z dětství k dospělosti. Nastává období celkových změn. Nejvíce nápadné je tělesné dospívání, jež se pojí zejména s pohlavním dozráváním. Také dochází ke změnám ve způsobu myšlení. Dítě se začíná osamostatňovat od rodičů a mnohem více se orientuje na vrstevníky. Je to období, kdy si volí své budoucí povolání a získává první zkušenosti v partnerských vztazích. Vágnerová uvádí, že dospívání je charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd.

Žák a jeho osobnost

Osobnost dítěte v období puberty je v tomto období spíše introvertní a zaměřená na vnitřní prožívání. To jej přiměje k sebepozorování a sebehodnocení. Vznikají nové potřeby a zájmy ovlivňující jeho chování, jednání, sociální vztahy i citový život. Významným projevem dospívání je tělesně proměněna. Zevnějšek je najednou důležitou součástí vlastní identity dítěte. Zásadní a viditelná tělesná proměněna může v krajním případě navodit pocit ohrožení integrity vlastního já a téměř vždy vede ke ztrátě sebejistoty (Vágnerová, 2000).

Žák a jeho tělesné změny

Tělesně a psychicky dospívání probíhá v rozdílném tempu. Pokud dítě tělesně zraje rychleji než psychicky, pak často není schopno tento stav zvládnout přijatelným způsobem. Tělesné změny chápe jako soubor negativních podnětů, kterých je třeba se zbavit. Častěji zažívají tyto nepříjemné prožitky dívky, u kterých jsou tělesné změny více viditelné. Říčan tvrdí, že ranější dospívání chlapců pro ně nebývá tak zatěžující jako předčasné dospívání pro dívky. S pohlavním dospíváním souvisí nová tělesná potřeba, která přináší zvědavost ohledně sexuálních otázek. Sexuální zvědavost se výrazněji projevuje u chlapců než u dívek. Chlapce se více zajímají o fyziologickou problematiku, zatímco dívky se zaměřují na psychologickou stránku vztahu. Včasné a přiměřené poučení o sexuálních otázkách má také svou sociální hodnotu. Pubescent se zaměřuje nejen na své tělesné vzezření, ale i na oblečení a celkovou úpravu zevnějšku. Tradiční krása získává u dospívajících lepší sociální status, protože je snáze přijímána skupinou vrstevníků (Vágnerová, 2000).

Žák a jeho budoucnost

Děti v období staršího školního věku začínají projevovat zájem o své budoucí povolání. Tyto zájmy ještě nejsou dost pevné, což se projevuje ve střídání jejich rozhodnutí. Celkově dochází k upevňování i prohlubování a specializování zájmů, ale i k jejich rozšiřování o nové zájmy. Důležitým sociálním mezníkem je pro dítě ukončení povinné školní docházky. S ohledem na svou školní úspěšnost může pubescent spolurozhodovat o svém budoucím povolání. Jedná se o jednu ze změn, kdy dítě přichází o dosavadní jistotu a musí získat jistotu novou za zcela jiných podmínek. Dospívající jiným způsobem než doposud uvažuje o svých budoucích možnostech. Často vidí svou budoucí identitu negativně, protože přesně neví, co chce, ale zcela určitě ví, co rozhodně být nesmí. V mnoha případech dítěti slouží jako
model profese jeho rodičů. Pubescent se s nimi srovnává a jejich povolání spolurozhoduje o jeho postoji ke svému budoucímu uplatnění. Většinou platí, že čím vyšší je status rodičů, tím více má pubescent vyšší ambice (Prucha, 2008).

**Žák a jeho nezávislost**

Jedním z výsledků sebeopoznávání a sebehodnocení pubescentů je nárůst jejich sebevědomí. Projevuje se to zejména touhou po sebeuplatnění a úsilím o nezávislost. Pubescent se snaží chovat jako už dospělý člověk, mluví s dospělými jako se sobě rovnými, napodobuje dospělé a samostatně se rozhoduje hlavně v osobních záležitostech. Nejčastěji napodobuje dospělé v jejich zlozvycích, jako je kouření, pítí alkoholických nápojů, předčasně sexuální zkušenosti, výběr společnosti, atd. V oblasti sociálních vztahů se úsilí pubescentů o nezávislost projevuje postupným odpoutávání od své rodiny, kdy ustupuje vztah podržízenosti rodičům. Pubescent vzhledem ke své zvýšené kritičnosti sleduje u dospělých nejen jejich kladné ale i záporné stránky a to ve výsledku vede k přehodnocování rodičovské autority. Jestliže rodiče vystupují vůcì svým dospívajícím dětem příliš autoritativně, nerespektuji jejich osobnost a pokládají je stále za malé děti, dojde zákonitě k narušení vzájemného. I když o tom dospívající nemluví, zůstává pro ně dobré rodinné zázemí stále zdrojem jistoty a opory (Pavlas, 1999).

**Žák a vrstevníci**


Vrstevnické skupiny mají svůj vlastní komunikační styl, v němž používají dané obraty nebo preferují určitá slova. Ve svém projevu jsou pubescenti hluční, používají slangové nebo hrubé výrazy, divky se často něčemu hihňají. Tyto projevy jsou podle Vágnerové znakem pubertálního egocentrismu. Soustředí se sami na sebe nebo svoji skupinu. Okolí se pro ně
Dospívající o obsahu jednotlivých norem chování nepřemýšlí, ale zabývá se jejich významem a důsledky. Hledá vlastně ideální řešení. V tomto období nastupují normy, které stanovuje vrstevnická skupina. Ty mají přednost před normami rodiny, škol a jiných institucí. Na pubescenta je vyvinut obrovský tlak, aby normy stanovené vrstevnickou skupinou dodržoval. Přesto přetrvává vazba na rodinu, i když pubescent si to vůbec nechce připustit.

**Žák a autority**

Rodiče v tomto období mívají pocit nevděku, protože jejich dítětě mnohem více záleží na tom, co řeknou jejich vrstevníci. Pubescent jednoznačně odmítá nadřazenost autorit, kterými pro něho jsou rodiče nebo učitelé. Bývá k jejich názorům a čínům kritický a neakceptuje jeho, i když o nich alespoň přemýšlí. Uvažuje o rozličných možnostech a neustále s dospělými o něčem polemizuje. Ve většině případů nechce autoritu zničit, ale rád by se jí stal sám.

Komunikace pubescenta s autoritami je často ovlivněna vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím. Mnohdy až na hranici hrozícího konfliktu. Pubescent se snaží neustále argumentovat, omílá jedno a totéž a není schopen naslouchat dospělým. Dospělí s ním v takových situacích jednají netrpělivě a znehuceně. Pokud dospělí řeší problém s pubescentem autoritativně, může dojít ze strany pubescenta k většímu negativismu.

Pubescentovi v rámci rodiny pochopitelně zůstává role dítěte. S věkem pubescenta se mění jeho povinností a práva v rodině, ale často ne způsobem a rychlostí podle jeho představ. Má pocit, že povinnost přibývá více, než práv. Nechápe ani nechce pochopit důvody rodičů, kteří mají strach z jeho nezralosti. V některých případech jsou ale na vině rodiče, kteří jsou pohodlí a je pro ně jednodušší něco přikázat, než o tom diskutovat. Potřeba pubescenta změnit svoji roli v rodině přímo souvisí s celkovou proměnou jeho identity, kdy se snaží získat prestiž a nezávislost. Aby toho dosáhl, bývá až nepříměřeně radikální, vztahovačný nebo i netolerantní. Je-li rodina pubescenta nadměrně autoritativní, pak se může

z dítěte stát pasivní jedinec, který nemá dostatek sil odpoutat se od rodinných vazeb (Helus, 2004).

V průběhu dospívání dochází ve škole ke změnám v roli žáka. Školní prospěch pro pubescenta ztrácí na svém původním významu. Prospěch chápe jako hodnotu dospělých, a tu v tomto období pubescent nebere. Při práci se nechce moc namáhat. Jeho hlavním cílem je nedostat se zbytečně do potíží. Dochází ke snížení zájmu o učivo a nová látka je pro něho tak cizí a nesrozumitelná, že ji nechce akceptovat. Přesto v něm jeho neschopnost a chyby vzbuzují nejistotu, což vede ke zpochybňování významu školních povinností. Podle Vágnerové má úspěšnost ve škole v pubertě vazbu k osobní perspektivě, přestává být cílem a stává se prostředkem. To, zda je žák na druhém stupni základní školy úspěšný, se stává základem pro volbu jeho budoucí profese. Žáci se na základě svých studijních výsledků rozdělují na budoucí středoškolské studenty a učně. Toto dělení jednak podtrhují učiteli svým odlišným přístupem a náročností úkolů, ale také ovlivňuje vztahy pubescentů ve třídě. Role učitele už není nijak výsadní, je dána jen jeho působením ve výuce. Pubescenti dokážou ocenit pouze toho učitele, jenž vůči nim nezdůrazňuje své nadřazené postavení a svoji autoritu. Pubescenti u svého učitele ocení předně smysl pro humor a spravedlnost, dobrou náladu, pochopení pro své žáky a ochotu vyslechnout jejich názory (Havlík, 2002).
4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Jak píše Rabušicová (2004 s. 27), rodina a škola se v oblasti vzdělávání a výchovy doplňují. Sice se liší v řadě aspectů jako např.: ve vztahu k dětem, ve svých prioritách, požadavcích, očekáváních, v organizaci času nebo prostoru, atd., mají ale společný cíl, kterým je zajistit nejlépe vyhovující vývoj dítěte.


Cílem spolupráce je vytvoření partnerského vztahu, který bude založen na vzájemném respektu, důvěře a otevřenosti. Rodiče a učitel musí být v tomto vztahu považováni za rovnocenné a nezastupitelné partnery, jež znají své role a úkoly. Jestliže učitel dokáže vtáhnout rodiče do života školy a třídy, vytvoří tak prostor pro sdílenou odpovědnost, bez níž zkrátka se kvalitní spolupráce neobejde.


4.1 Problémy spolupráce

V minulosti nebyly vztahy mezi školou a rodinou považovány za téma, kterému je třeba se intenzivně věnovat. V dnešní době je spolupráce tématem velmi diskutovaným, uznávaným a velice důležitým. Dříve se rodiče snažili škole a učitelům se všem bez námitek vyhovet, hlavně aby bylo dítě ve škole včas a připraveno. Rodičům nepříšlo na mysl, že by škole mohli zasahovat do jejich záležitostí a do formování svého dítěte. Situace se však výrazně změnila.
V posledních několika letech prochází české školství řadou výrazných změn a jak školy, tak i rodiče hledají tu správnou cestu, po které chtějí jít dále.

O rodičích se v dnešní době hovoří zejména jako o partnerech, klientech, spolupracovnících a také o občanech, jež mohou být aktivními účastníky školy. Školy nabízí stále více mimoškolních činností nejen pro své žáky, ale i pro jejich rodiče. Představa školy jako uzavřené a izolované od okolí již není možná. I když jsou dnešní rodiče školou vnímáni jako partneři, převládá u nich stále tendence školu spíše kritizovat, než se zapojit do jejího dění. Řada problémů vzniká tak, že rodiče mají odlišné představy o škole než učitelé. Mnohdy na obou stranách z možného partnerství a spolupráce panují obavy. Rodičům často ani nezbývá na školu čas a energie. Také pro ně neexistuje povinnost spolupracovat, jejich účast na spolupráci se školou a jejími učiteli je zcela dobrovolná. Mnoho škol se ale neustále pokouší rodiče ke spolupráci motivovat.

Kvalita vzájemných vztahů závisí také na osobních charakteristikách učitelů a rodičů. Proto je důležité znát navzájem svoje očekávání a představy o rozdělení vzájemné zodpovědnosti. Velmi tedy záleží na tom, aby partneři dokázali společně komunikovat a hledat společnou řeč, aby otevřeli cestu kvalitní výchově a vzdělávání dítěte.

Uzavřela bych to slovy Průchová (2008, s. 170): „Škola a rodina musí spolu komunikovat a kooperovat. To znamená, že rodiče nemají být jen pasivními pozorovateli toho, jak škola kultivuje jejich děti, ale mají se školou spolupracovat, pomáhat ji při edukaci.“

4.2 Formy spolupráce

Komunikace školy s rodinou se vytváří postupně od počátku školní docházky dítěte, přičemž nejvýraznějším je změna v první třídě. Rodiče si chtějí najít své místo ve škole a také vyhovující podobu vzájemné komunikace. První tah je ale na straně školy, která nabízí rodičům formy a obsah vzájemných kontaktů. Rodiče se pak musí naučit v nich pohybovat. Mezi nejčastější komunikační formy na českých základních školách patří záznamy v žákův knížkách, pracovní a testové sešity dítěte, výsledky výcvikové nebo pracovní činnosti, třídní schůzky, konzultační hodiny učitelů, nástěnného pro rodiče před školou nebo u šatů, školní časopisy, vyrobené bulletiny, informační letáky, dny otevřených dveří, vysvědčení, atd. Školy využívají spíše tradičních forem komunikace s rodiči svých žáků,
a méně často se pouští do aktivit, které od nich vyžadují větší otevřenost vůči rodičům. Touto otevřeností je myšlena možnost rodičů nahlížet do toho, co se ve škole děje, jak a proč (Rabušicová, 2004).

Do aktivit, které podporují výchovné partnerství rodiny a školy patří i prezentační nebo společenské akce, jako jsou školní koncerty, divadelní představení, výstavy, sportovní dny a turnaje, atd. Méně časté bývají asistence rodičů přímo ve výuce nebo školních akcích. Při správném budování sociálního partnerství musíme počítat s podílem rodičů na kontrole řízení školy a účasti rodičů v občanských sdruženích, které školu podporují (Rabušicová, 2004).

Přímo nahlédnout do práce a vedení školy umožňuje rodičům a veřejnosti školská rada. Rodiče si do ní volí ze svých řad zástupce, jež mají značné pravomoci vůči škole a jejímu řediteli. Bohužel zájem působit ve školské radě není u rodičů nijak vysoký. Obdobná situace je i v různých občanských sdruženích rodičů. Nezájem rodičů o účast v radách nebo sdruženích školy má počátek ve spíše formální činnosti dřívějších sdružení rodičů a přátel školy (Kalhous, 2002).

4.3 Formy oboustranné spolupráce

Jedná se takovou komunikaci mezi rodinou a školou, kdy jsou zapojeny obě strany. Rodiče i učitelé vyjadřují své názory, setkávají se a společně hledají správnou cestu pro zdravý a pozitivní vývoj dítěte.

Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou stále na českých školách nejčastějším způsobem komunikace mezi rodiči a školou. Obvykle se třídní schůzky konají čtyřikrát do roka, a přímo souvisí s uzavíráním klasifikačních období. Rodiče jsou tedy na schůzkách hlavně seznamováni s prospěchem a chováním svých dětí.

V první třídě mají schůzky hlavně informativní charakter. Paní učitelka sdělí rodičům, co všechno budou děti do školy potřebovat, co jim mají koupit, o čem se budou učit ve škole, a jak se mají připravovat doma, kam pojedou na výlety a exkurze, atd. Právě na této třídní schůzce bývají přítomni všichni rodiče, zatímco s postupem let jich je stále méně. Rodiče úspěšných dětí se domnívají, že už jim učitel nemá co říci a naopak rodiče neúspěšných nebo
problémových dětí nechtějí slyšet negativní informace o svých dětech. Velkou chybou je hromadná třídní schůzka, při níž se rozebírá před ostatními rodiči hodnocení cizích dětí. To je přirozeně rodičům velmi nepříjemné (Rabušicová, 2002).

Další nevýhodou třídních schůzek je jejich časová nepružnost. Rodiče sice ví o termínu schůzek už od začátku školního roku, ale pokud pracují na směny, odjíždí do zahraničí, jsou právě nemocní, atd. nemohou se schůzek zúčastnit.

V současné době se většina škol snaží rodičům vycházet maximálně vstříc a společně i individuální třídní schůzky pro jednotlivé rodiče. Společné jsou přínosem zejména v seznamování se rodičů navzájem a předáváním si zkušeností se svými dětmi, zatímco individuální mají přednost v soukromém rozhovoru o problémech dítěte. Na druhém stupni základní školy probíhají třídní schůzky od určitého času nejprve společně pro všechny rodiče žáků třídy s třídním učitelem. Ten jim sdělí všeobecné informace o třídě, akcích školy, atd. Potom se rodiče rozejdou na individuální schůzky s jednotlivými učiteli, jež učí jejich děti, do kabinetů. Často jsou na tyto schůzky kromě rodičů zvány i děti, které mohou reagovat na slova svých učitelů a rodičů a dohodnout se tak na dalším postupu společně. Dítě se potom cítí během schůzek jako partner a potom ochotněji plní dohodnutá pravidla. Další výhodou takové schůzky je, že si dítě nemůže nic vymýšlet a zkreslovat informace. Rodiče tedy mají možnost konzultovat chování, prospěch, snahu nebo případné problémy svého dítěte přímo s učitelem i dítětem zároveň.

**Konzultační hodiny**

Konzultační hodiny jsou nejčastější formou komunikace mezi rodiči a učiteli. Každý učitel si zve rodiče kromě třídních schůzek na individuální konzultační hodiny. A obdobně si i každý rodič může sjednat schůzku s každým učitelem svého dítěte. Při konzultačních hodinách se řeší aktuální situace týkající se daného žáka, jako jsou výukové potíže, špatné soustředění, výběr budoucího povolání, problémy s chováním, šikana, atd. Rodiče a učitel se snaží společně najít cestu, jak žákově účinně pomoci.

Termín konzultací mají někteří učitelé stanoven pevně na den a časové rozmezí, jiným vyhovuje aktuální domluva termínu v případě potřeby. Domluva se nejčastěji uskutečňuje po telefonu, prostřednictvím žákovské knížky, notýsku, SMS nebo mailovou cestou.

**Konzultační hodiny vedení školy**

Aby škola dobře fungovala a spolupráce s rodiči a ostatní veřejností byla na vysoké úrovni, musí vedení školy budovat kvalitní a partnerské vztahy s rodiči. Rodiče mají právo na informace nejen o svém dítěti, ale i o škole a jejím vedení.

Konzultačních hodin vedení školy se bohužel využívá hlavně v případě, že buď rodiče nechtějí spolupracovat, nebo mají problémy s učitelem svého dítěte. Tyto konzultace využívají také rodiče při přestupu svého dítěte na novou školu. Vždy musí být u všech projednávaných případů zachována důvěrnost z obou zúčastněných stran.

Konzultační hodiny vedení školy jsou většinou zveřejněny na internetových stránkách školy, v žákovské knížce nebo jsou oznámeny rodičům učiteli na první třídní schůzce.

Velkou nevýhodou je opět časová náročnost a to jak pro vedení školy, tak i pro rodiče. Naopak výhodou je přítomnost vyšší školní autority a její vliv na řešení vzniklých situací.

**Den otevřených dveří**

Den otevřených dveří na základní škole je pořádán zejména pro rodiče budoucích prvníčků. Rodiče jsou o něm informováni z webových stránek školy, pomocí inzerátů v novinách, plakátů na vývěskách školy nebo osobní pozvánkou předanou v příslušné mateřské škole. Hlavním cílem tohoto dne je umožnit rodičům i dětem prohlédnout si prostory školy, získat informace o studiu na dané škole a seznámit se s učitelkami a vedením školy.

Den otevřených dveří ale může být pořádán i pro rodiče a rodné příslušníky stávajících žáků a také širokou veřejnost. Ti pak mají většinou kromě prostor školy nahlédnout i do výuky samotné. Nejčastěji se přicházejí podívat prarodiče, jak pracují jejich vnoučata. Seznamují se s novinkami ve výuce, jako je interaktivní tabule, diaprojektor, počítačová
učebna a další moderní školní pomůcky. Všichni návštěvníci mají příležitost pohovořit s učiteli i vedením školy.

Účastníci dne otevřených dveří si ve většině případů odnášejí pouze pozitivní prožitky a jsou tak dobře nařaděni pro další vzájemnou spolupráci.

**Anketa pro rodiče**

Anketa je využívána jako anonymní metoda pro získání určitých informací. Školní ankety zjišťují názory rodičů na výuku, chod školy, učitele, atd. Mohou být velmi přínosnou pomůckou pro vedení školy, která jim může pomoci s dalším směřováním a koncepcí školy.

Způsob oslovení je vzhledem k dotazovaným vstřícný, založený na dobrovolnosti a anonymitě. Forma a obsah ankety mají vliv na její návratnost. Výhodou je nepochybně rychlý průzkum mínění velkého počtu rodičů, kdy vedení školy získá oporu pro svá rozhodnutí v rámci plánování rozvoje školy. Naopak negativem je, že organizace vypracování, distribuce, zpracování a vyhodnocení výsledků je pro školu časově poněkud náročnější. A také stane-li se, že návratnost ankety je velmi malá, pak je její vypovídací hodnota nízká a nesměrodatná.

Anketa jistě přispívá k prohloubení spolupráce rodiny a školy. Pokud rodiče vidí, že jejich názory mají vliv na změny a chod školy, jsou více nakloněni se školou spolupracovat i do budoucna.

### 4.4 Formy jednostranné spolupráce

Ve většině případů jde o pouhé sdělení informací učitele rodičům, který často neočekává jinou odezvu než třeba podpis. Přesto je i tato forma spolupráce nenahraditelná a potřebná.

**Informace na začátku školního roku**

Jde o základní informace, které se týkají chodu školy, organizace školního roku, materiálního vybavení žáků, případně mimoškolních aktivit nabízených školou. Rodiče jsou také seznámeni se školním řádem, právy a povinnostmi jich samých i jejich dětí, školním vzdělávacím programem a individuálními požadavky třídního učitele či ostatních pedagogů.
Takovéto informace jsou nejčastěji podávány na prvních informativních třídních schůzkách během měsíce září, na druhém stupni základní školy i písemně prostřednictvím letáku, webových stránek, případně telefonicky.

**Žákovské knížky**


V dnešní době se na stále více základních škol prosazuje elektronická žákovská knížka. Základní funkce je s tou papírovou stejná, až na to, že ji dítě nemůže nikde zapomenout nebo úplně ztratit. Do této žákovské knížky se zobrazuje i probrané učivo z třídní knihy, a proto nemocný žák má možnost vidět, co ve škole probírá a co má dohánět.

Používání elektronických žákovských knížek zlepšuje nejen informovanost, ale také spolupráci rodiny se školou.

**Ukázky školní práce**

Mezi ukázky školní práce lze počítat pracovní sešity, písemné práce, prověrky, testy, výtvarné a pracovní výstupy, atd. U žáků na prvním stupni jsou často zakládána portfolia, do nichž si žáci ukázky své školní práce zakládají. Tato portfolia poskytují informace o pokročích jak dítěti samému, tak jeho rodičům a učiteli. Součástí portfolií jsou i sebehodnocení žáků. Rodiče si portfolia prohlížejí na třídních schůzkách a konzultacích.

**Nástěnky a vitrín**

Každá škola má před budovou informační vitrínou a v budově školy nástěnky určené k informování rodičů a veřejnosti. Na nich prezentuje svou činnost. Jednak tu, která již proběhla, ale také pozvánky na akce budoucí. Podle Rabušicové jde o velmi oblíbenou a rozšířenou formu nepřímé spolupráce školy s rodinou.
Výhodou nástěnek a vitrin je, že dokážou sdělit informace velkému počtu lidí za velmi nízké náklady. Rodiče si rádi prohlíží fotografie svých úspěšných a šikovných dětí a mohou se tím veřejně pochmubit.

Stejnou funkci dnes plní webové stránky školy, které se však musí pravidelně aktualizovat, aby byly pro čtenáře přitažlivé.

Školní časopisy a letáky

I školní časopisy a různé informační letáčky napomáhají spolupráci školy s rodinou. Školní časopis je často vydáván za pomoci žáků, kteří do něho piší své přispěvky. Nejde tedy jen o informace od vedení školy, ale také o postřehy a zážitky samotných žáků. Součástí časopisu mohou být i různé soutěže, které jsou školou na konci roku odměněny.

Možnost veřejně prezentovat svůj názor přivítají zejména starší žáci. Posiluje to jejich sebevědomí, tříbí jejich úsudek a napomáhá ke kritičtějšímu postoji k informacím.

Pro učitele může být takový časopis užitečnou zpětnou vazbou. Školní časopis je možné šířit v tištěné podobě nebo zveřejněním na internetových stránkách školy, kde si ho může přečíst širší veřejnost. Bohužel vydávání časopisu v tištěné a barevné podobě je dnes poměrně nákladné, a proto škola často shání vhodné sponzory z řad rodičů. A to také přispívá ke vzájemné spolupráci rodiny a školy.
5 SOCIální exkulze

Sociální exkluze neboli vyloučení je proces, během něhož jsou jednotlivci nebo celé skupiny osob zbavováni přístupu ke zdrojům, které jsou nezbytné pro jejich zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit celé společnosti (Toušek, 2007).

5.1 Příčiny sociálního vyloučení

Jednodušeji řečeno, sociálně vyloučení jsou ti občané, kteří mají ztížený přístup k institucím a jejich službám, jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek jakýchkoli kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu (Švec, 2010).

Základní charakteristikou propadu na sociální dno je nahromadění důvodů, které vedou k životní krizi, jako třeba ztráta zaměstnání, platební neschopnost, problémy s bydlením, problémy dětí ve škole, nemoc atd. Sociálně vyloučení lidé obvykle nestojí před jedním problémem, ale hned před několika, příčemž jakýkoli z nich by i jednotlivě ohrožoval normální fungování člověka ve společnosti. S postupným propadem na dno přestává být zřejmé, co je původním důvodem propadu a co jeho následkem.

Lidé, jež žijí na okraji společnosti, se přizpůsobují podmínkám sociálního vyloučení, a osvojují si takové vzorce jednání, které jsou většinou v rozporu s hodnotami většinové společnosti. Proto někdy bývá soužití s nimi na první pohled problematické. Návyky získané adaptací na život v sociálním vyloučení pak těmto lidem často znemožňují být ve většinové společnosti opět úspěšní. Sociálně vyloučení nemají hodnotové žebříčky občana střední třídy, který je orientovaný na kariérní vzestup a úspěch. Z pasti sociálního vyloučení se lidé nedokážou dostat bez cizí pomoci.

Významná část obyvatel České republiky se nesprávně domnívá, že v případě sociálního vyloučení se jedná spíše o etnický problém než sociální. Konkrétně, že důvodem chudoby a sociálního vyloučení časté romské populace není její sociální situace, ale etnický původ. Přitom je zřejmé, že ne všichni Romové dnes v České republice žijí v prostředí sociálního vyloučení a naopak ne každý, kdo se v podmínkách sociálního vyloučení nalézá, je Rom (Švec, 2010).
Sociální vyloučení je tedy obecně důsledkem jednou chudoby a nízkých příjmů, často spojených s nízkým vzděláním či špatnými životními podmínkami a/nebo stigmatizací. Ta se stala v současnosti v České republice naprosto převažujícím vnějším zdrojem sociálního vyloučení. Stigmatizací rozumíme přisouzení menšinové etnicity nebo onálepkování osoby nebo skupiny osob jako problémových.

Výčet skupin ohrožených sociální exkluzí by byl poměrně dlouhý. Zabývá se jimi i Mareš (2006), který uvádí seznam podle Silvera:

- dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní,
- pracovníci s nejistými a nevýhodnými pracovními smlouvami (zejm. starší a mimo ochranu mechanismů regulujících pracovní trh),
- lidé s nízkými příjmy a chudí,
- nekvalifikovaní (zejména s nedokončenou základní školou),
- mentálně či psychicky handicapovaní,
- drogově závislí,
- děti vyrůstající v problémových rodinách (zejména týrané děti),
- delikventi (vězněná i na svobodě, ale se záznamem v trestním rejstříku),
- mladí (bez pracovních zkušeností),
- imigranti (zahraniční pracovníci, uprchlíci i azylanti),
- různě vymezené minority (rasově, nábožensky, jazykově a kulturně),
- příjemci sociálních dávek (včetně osob, které je nečerpají pro svou nezpůsobilost o ně požádat),
- obyvatelé upadajících území nebo lokalit majících charakter ghetto,
- bezdomovci, osoby, jejichž způsob života je vnímán a stigmatizován jako deviantní,
- osoby neschopné mobility,
- sociálně izolovaní bez přátel a rodin.
5.2 Problémy sociálně vyloučeného žáka

Většina sociálně vyloučených lidí má pouze základní a často ještě nedokončené vzdělání. Někteří jsou vyučeni v dělnických profesiích. Proto u sociálně znevýhodněných žáků může dojít ke ztížené adaptaci na školní prostředí, ta je prokázána i u mnoha žáků bez větších psychických a vývojových poruch. Rozvoj znalostí a schopností může být v rizikových skupinách omezen.

Děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou oproti jiným dětem ve značné nevýhodě. Ve svém životě totiž doposud toto prostředí pravděpodobně nikdy neopustily, a tak neznají žádné jiné způsoby chování, jednání nebo řešení konfliktů, než ty ze sociálně vyloučené lokality. Tyto děti nejsou na školní docházku nijak připravené. Většinou nedocházely do mateřské školy, neprobíhala u nich žádná cílená předškolní příprava, neměly ve svém prostředí podmínky pro přirozený rozvoj sociálních dovedností a komunikačních schopností. Proto znevýhodněné děti hned v prvních ročnících základní školy selhávají, jsou neúspěšné a vytvářejí si ke škole pouze negativní vztah.

Děti, které pocházejí ze sociálně vyloučených rodin, mívají už od začátku školní docházky značné problémy. Jde zejména o časté absence ve škole a neomluvené zameškané hodiny, děti nestačí tempu ve škole a zaostávají za ostatními dětmi, mají špatné výsledky a nemají žádnou domácí přípravu, atd. Navíc se jejich rodiče o vzdělávání svých dětí příliš nezajímají. Těmto dětem chybí pozitivní vzory a již v raném věku napodobují jednání svých rodičů a opakuji jejich vzorce jednání a chování (Švec, 2010).

Jejich možnosti dosáhnout sebeuspokojujícího a kvalitního uplatnění ve společnosti mívá složitější průběh než u ostatních dětí. Tyto děti mívají nižší sebevědomí, a pokud se dostanou do určitých obtíží, mívají tendenci vzdát se a s problémem nebojovat. Výzkumy ukazují, že tyto děti žijí v rodinách s nízkým ekonomickým statusem (Lebeer, 2006).

Na druhé straně se školy a další vzdělávací instituce často nedokážou přizpůsobit tomu, že jejich školu navštěvují děti ze sociálně vyloučených rodin. Nedokážou jim nastavit vhodné podmínky a metody výuky. Ze strany školy nedochází k aktivnímu využívání různých cílených opatření, jimiž se tyto děti udržely v hlavním vzdělávacím proudu s ostatními dětmi. Děti ze sociálně vyloučených rodin bývají ve školách stigmatizovány, a jejich sociální handicap je vnímán jako intelektová nedostatečnost. Proto bývají přeřazovány do praktických

Sociálně vyloučené děti do školy nechodí jedně prosto proto, že se tam chodí, a protože se tam nemají jakoukoliv podporu. Domácí prostředí sociálně vyloučených dětí lze být kolikrát natolik sociálně patologické, že bývá ohrožen zdravý vývoj dítěte. Některé z dětí jsou vystaveny různým formám domácího násilí, sexuálního obtěžování, atd. (Švec, 2010).

Slowik vidi tyto problémy dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodněném prostředí (2007, s. 143):

- „frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),
- silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,
- deviace v hodnotovém systému a etice,
- absence životních jistot a cílů i sociálního zakotvení,
- přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),
- ztížené podmínky seberealizace a sociální adaptace“

5.3 Řešení problému sociálně vyloučeného žáka

Rodiče dětí je důležité zapojovat do školních. Řadě výchovných problémů sociálně znevýhodněných dětí lze předejít včasou detekci a preventivními programy ve školách případně v rodině. Pedagogicko-psychologické poradny mohou prostřednictvím kulturně nezatížených testů zjišťovat skutečný vzdělávací potenciál i vzdělávací poruchy dětí a mohou zamezit vřazování dětí do praktických škol pouze ze sociálních důvodů. Mohou pomoci plánovat účinná opatření k vyrovnání vzdělávacích handicapů dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí (Švec, 2010).

Děti ze sociálně vyloučených rodin mohou mít ve škole už od prvního dne výrazné psychické problémy. Trpí pocitem méněcennosti a myslí si, že nedokáží být stejně úspěšní jako ostatní, také mají méně kamarádů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání popisuje podmínky, které je nutné zabezpečit pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (RVP ZV, s. 110):

- „individuální a skupinovou péči;
- přípravné třídy;
- pomoc asistenta pedagoga;
- menší počet žáků ve třídě;
- odpovídající metody a formy práce;
- specifické učebnice a materiály;
- pravidlnou komunikaci a zpětnou vazbu;
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.“

Kvalitní vzdělávání dětí a mladých lidi je totiž základem dlouhodobého a pozitivního řešení situace sociálně vyloučených lokalit. Cílem je zajistit, aby pokud možno všechny děti prošly běžným vzdělávacím systémem v hlavním vzdělávacím proudu, tedy dohromady s dětmi ostatními, protože jedině takové nastavení vzdělávacího systému může být oporou budoucí společenské soudržnosti a zároveň vzestupné sociální mobility obyvatel sociálně vyloučených lokalit. Zahraniční i domácí zkušenosti ukazují, že se jedná o dlouhodobý,
ale realistický, potřebný a efektivní proces. Pro koncept, kdy se všechny děti s různými specifickými potřebami vzdělávají dohromady, se používá pojem inkluzivní vzdělávání. Školy pracující s tímto konceptem budou umět pracovat se specifickými dovednostmi, nadáním, či naopak různým typem znevýhodnění dětí, aby nemusely absolvovat vzdělávání speciální (Zahradníková, 2016).

5.4 Integrace nebo inkluze

Problemátika inkluze je v posledních zhruba pěti letech velmi aktuální. A to zejména proto, že se netýká pouze oblasti vzdělávání, ale obecně všech oblastí života člověka. Ne každý rozumí rozdílu mezi pojmy: integrace a inkluze. Často proto v praxi dochází k jejich nesprávnému užívání.

Pojem integrace je v praxi známější a rozšířenější než pojem inkluze. Termín integrace se používá v mnoha oblastech a ve spojitosti s různými činnostmi, jako například integrovaná střední škola, integrovaný dopravní systém, apod. Pojmy integrace i inkluze v této práci omezíme pouze na oblast vzdělávání a začleňování žáků z rodin ohrožených sociální exkluzí do společnosti.

Speciální pedagog Jesenský (1995, s. 15) o školské integraci říká: „je to dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“

Jiný pohled na integraci nabízí defektologický slovník. Ten definuje integraci jako prostředek, který pomáhá jednak překonávat střety a problémy mezi účastníky integrace, ale také napomáhá při jejich vzájemném kontaktu, při němž dochází k ovlivňování interpersonalních i skupinových vztahů a identity jedinců. V pedagogickém slovníku je definováno integrované vzdělávání, které se týká hlavně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přístupů nebo způsobů zapojení takovýchto žáků v běžných základních školách: „poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“ (Průcha, 2008, s. 107).

Není jednoduché přesně definovat rozdíl mezi pojmy integraci a inkluzi, neboť jsou často používány jako synonyma. Ale hlavním rozdílem mezi integraci a inkluzí je

Inkluzivní vzdělávání je dnes jedním z klíčových opatření užívaným při vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených rodin. Podle Houšky (2007, s. 6) „při integraci pomáháme dítěti začlenit se do třídy. Nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí třída a nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel. Inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled na žáka. Vychází z pěstování, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a našim úkolem je poskytnout mu takové educační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. Pojem znamená, že v podstatě všichni děti, bez ohledu na míru nadání či potřebu vyrovnávacích opatření jsou vzdělávány spolu v hlavním vzdělávacím proudu. Na rozdíl od integrace, kdy se zkráceně řečeno pomůže jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluzi vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny – ač se svými schopnostmi mohou značně lišit – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společně, výkonově heterogenní sociální skupině.”

Inkluzivní vzdělávání se tedy nezaměřuje, na rozdíl od integrace, na vzdělávací a výchovné problémy nebo rozsah jinakosti jednotlivých žáků, ale na společnost, skupinu či třídu, na strukturu systému, ve kterém se mají vzdělávací podmínky a účast na vstupech do heterogenní studijní skupiny organizovat především společně. Účast znamená se společně učit s ostatními a pracovat s nimi při společném procesu učení (Booth, 2007, s. 11).

Pokorná (2006, s. 8) ve své práci zdůrazňuje důležitost inkluze pro vytvoření zdravé společnosti. Inkluzivní škola podle ní vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého žáka.
Ti jsou vychovávání společně a navzájem spolupracují, vytvářejí si mezi sebou vazby a jejich vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem incluze.


Spilková (2005, s. 35) vysvětluje význam inkluzivní školy následovně: „*inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.***

Inkluzivní škola tedy staví na tom, že každý žák je jedinečná osobnost a přináší si do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou navzájem a jsou vedení k porozumění, toleranci a úctě k ostatním i k sobě samým. Polechová (2000, s. 13) tvrdí, že „*každý je něčím cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze všech v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují.***


Každý, kdo je součástí školy včetně rodičů, by měl být seznámen s problematikou integrace a incluzi. Vhodné je informovat rodiče na třídních schůzkách, kde se mohou na cokoli zeptat a zaplašit tak případné obavy. Neméně důležitá je i vzájemná spolupráce učitelů, jejich porozumění a podpora.
Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že každý z uvedených pojmů označuje něco jiného. Jestliže integrace je proces, pak inkluze je fakt, jistá skutečnost nebo atmosféra. Integrace proto může být součástí inkluze a zcela jistě nelze jedním termínem nahradit druhý.
PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Práce je zaměřena na spolupráci a vzájemné vztahy mezi školou a rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. Roku 1995 byl proveden výzkum na 2. stupni základních škol, který se týkal vztahů a spolupráce rodiny se školou. Grecmanová (2003, s. 181) říká, že „rodiče mají zájem o školní dění pouze v některých případech, jde spíše o zájem jednotlivců, kteří jsou ochotni spolupracovat a pomáhat. Rodiče většinou netráví s dětmi společně volný čas a nepomáhají škole organizovat různé akce (ekkurze, výlety, taneční zábavy), nepracují s učiteli přímo ve vyučování a obvykle neusilují o kontakt s družími rodiči za účelem společného řešení školních problémů.“

Zaměření praktické části předznamenala sama teoretická část. Ta do hloubky ukázala problematiku běžných rodin i rodin ohrožených sociální exkluzí a jejich spolupráci a především komunikaci se školou. V odborné literatuře stále více přibývá zmínek zaměřených na vzájemné vztahy rodiny a školy a poukazují na jejich vzrůstající důležitost. Nemálo literatury se zaměřuje i na posilování nebo řešení konfliktních situací mezi rodiči a učiteli. Jelikož v naší společnosti neustále přibývá rodin s nějakým problémem, jenž předznamenává její nefunkčnost, potřebují tyto rodiny pomoc či zohlednění svého okolí. Právě z tohoto důvodu jsem se rozhodla podívat se blíže na problémy rodin ohrožených sociální exkluzí ve vztahu ke škole.

Předmětem zájmu praktické části je realizace výzkumného šetření na vybraných základních školách v oblasti Ústeckoorlicka.

6.1 Stanovení cíle, výzkumných otázek a předpokladů

Cílem výzkumu je zjistit, jak vnímají třídní učitelé výzkumného souboru vztah školy s rodinami ohroženými sociální exkluzí. Dále jak často rodiče komunikují s třídními učiteli a jakou formou. A v neposlední řadě jaké mají učitelé výzkumného souboru zkušenosti a názory na inkluzi žáků ohrožených sociální exkluzí.
Pokládám si tedy tyto výzkumné otázky:

1. Jaké povědomí mají třídní učitelé o rodinných poměrech svých žáků?
2. Jakým způsobem rodiče nejčastěji komunikují s třídními učiteli svých dětí?
3. Má přítomnost žáků ohrožených sociální exkluzí vliv na kolektiv třídy?

Předpoklady výzkumu

Předpoklad č. 1: Třídní učitelé jsou dobře obeznámeni s rodinnými poměry svých žáků.

Předpoklad č. 2: Komunikace třídních učitelů s rodiči žáků ohrožených sociální exkluzí se neliší od komunikace s rodiči ostatních žáků.

Předpoklad č. 3: Třídní učitelé považují za nejúčinnější nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole.

6.2 Metodologie výzkumného šetření a výzkumný soubor

Použitá metoda


Podle Chrásky (2007, s 163) je dotazník založen na otázkách, které lze rozdělit podle jejich stupně otevřenosti na:

a) uzavřené – ty nabízejí varianty odpovědí a chybí možnost vlastní odpovědi
b) polouzavřené – ty nabízejí jednak připravené odpovědi, tak i možnosti volby
c) otevřené – na ně respondent odpovídá svými slovy
d) identifikační – ty zjišťují věk a pohlaví
Dotazník jsem rozdělila do tří částí, v nichž zjišťuji:

I. Obecné údaje, kde jsem se pomocí otevřených otázek zaměřila na zjištění počtu žáků z rodin ohrožených sociální exkluzí a o jaký typ sociální exkluzí se u nich jedná.

II. Způsob komunikace školy s rodinou, kde jsem se pomocí polouzavřených otázek zjišťovala množství rodičů, kteří se obvykle účastní třídních schůzek nebo konzultačních hodin, o co se rodiče na těchto schůzkách nejvíce zajímají a jak probíhá další komunikace rodičů s třídním učitelem.

III. Inkluzivní vzdělávání žáků ohrožených sociální exkluzí, kde jsem se pomocí uzavřených otázek zjišťovala názory učitelů na to, zda je přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání obohacením pro všechny žáky, zda jsou tito žáci ostatními žáky přijímáni rovnoměrně, zda může společné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky narušit sociální klima třídního kolektivu a na čem závisí účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky školy.

Výzkumný soubor

Výzkum formou dotazníků je prováděn v lednu 2016 na základních školách. Cílová skupina šetření jsou třídní učitelé osmi základních škol na Ústeckoorlicku.


6.3 Metoda zpracování a analýzy dat

V následující kapitole, zabývající se vyhodnocením dat, jsou pod jednotlivé výzkumné otázky zařazeny výsledky dotazníku.

6.4 Analýza a interpretace dotazníkového šetření

I. Obecné údaje

První část dotazníku tvoří otázky otevřené a identifikační, které následně poslouží i pro statistické vyhodnocení jeho dalších dvou částí.

1. Jsem třídní učitelkou/učitelem: 1. stupně ZŠ ………2. stupně ZŠ.(prosím, zatřihněte)
2. Počet žáků v mé třídě:………
3. Počet žáků z rodin hořčených sociální exkluzi:………
4. O jaký typ sociální exkluzi se jedná:………
5. Počet žáků, jejichž rodinné poměry neznám:………

Z celkového počtu 120 odevzdaných dotazníků odpovídalo 60 učitelů 1. stupně a 60 učitelů 2. stupně ZŠ.

Tabulka 1 - Obecné údaje

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>1. stupeň ZŠ</th>
<th>2. stupeň ZŠ</th>
<th>celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. počet zúčastněných učitelů</td>
<td>60</td>
<td>60</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>2. celkový počet žáků</td>
<td>1440</td>
<td>1320</td>
<td>2760</td>
</tr>
<tr>
<td>3. žáci ohrožení sociální exkluzi</td>
<td>96</td>
<td>114</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>5. žáci, jejichž rodinu neznám</td>
<td>12</td>
<td>18</td>
<td>30</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Součet žáků 1. stupně ZŠ ze všech dotazníků je 1440, což je průměrně 24 žáků na třídě. V tomto počtu je 96 žáků ohrožených sociální exkluzí, což je přibližně 6,67%. Součet žáků 2. stupně ZŠ ze všech dotazníků je 1320, což je průměrně 22 žáků na třídě. V tomto počtu je 114 žáků ohrožených sociální exkluzí, což je přibližně 8,64%. Celkově ze všech 2760 žáků je 210 žáků ohrožených sociální exkluzí, což je přibližně 7%.

Dále učitelé na 1. stupni ZŠ uvádějí, že neznají rodinné poměry u 12 žáků, to je 0,83%. Učitelé na 2. stupni ZŠ piší, že neznají rodinné poměry u 18 svých žáků, to je 1,36%. Celkově ze všech 2760 žáků uvádějí učitelé neznalost rodinného prostředí u 30 žáků, což je přibližně 1,09%.
Graf 1 – Žáci 1. a 2. stupně ZŠ

Na otázku č. 4 „o jaký typ sociální exkluze se jedná“, odpovídají učitelé následovně:

Tabulka 2 - Typy sociální exkluze

<table>
<thead>
<tr>
<th>Typ exkluze</th>
<th>1. stupeň ZŠ</th>
<th>2. stupeň ZŠ</th>
<th>celkem</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a. rozpad rodiny</td>
<td>38</td>
<td>54</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>b. závislost na sociálních dávkách</td>
<td>30</td>
<td>42</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>c. nízká kvalifikace</td>
<td>19</td>
<td>27</td>
<td>46</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Učitelé uvádí pouze tři typy sociální exkluzí, z nichž největší procento 44% tvoří rozpadlé rodiny, dalších 34% jsou rodiny závislé na sociálních dávkách a nízkou kvalifikací má 22% rodičů žáků ohrožených sociální exkluzí.

Graf 2 – Typy sociální exkluzí
II. Způsob komunikace školy s rodinou

Druhá část dotazníku obsahuje otázky, které mají uzavřený nebo polozavřený charakter a jejich procentuální vyhodnocení za pomocí grafů je uvedeno níže:

Otázka č. 1

_Třídních schůzek nebo konzultačních hodin se obvykle účastně:_

a) 0-25%  
b) 25-50%  
c) 50-75%  
d) 75-100% rodičů.

Z nabízených možností odpovědí byla nejvíce zastoupena odpověď „75-100% rodičů“, kterou uvedlo 64 učitelů (53%), 35 učitelů (29%) zatrhlo odpověď „50-75% rodičů“ a zbývajících 21 učitelů (18%) zvolilo možnost „25-50% rodičů“ Je potěšující, že žádný učitel nevybral první variantu účasti na třídních schůzkách „0-25% rodičů“.

_Graf 3 – Účast rodičů na třídních schůzkách_

Otázka č. 2

_Na těchto schůzkách se rodiče nejvíce zajímají o:_

a) prospěch  
b) chování  
c) organizační informace  
d) jiné...

89 z dotazovaných učitelů (74%) uvedlo, že rodiče nejvíce na třídních schůzkách zajímá prospěch jejich dětí. 23 učitelů (19%) zvolilo možnost, že rodiče se nejvíce zajímají o chování svých dětí a jen 8 učitelů (9%) uvedlo, že rodiče preferují organizační informace. Možnost jiné nezvolil nikdo.
Otázka č. 3

Rodiče žáků mě kontaktuji v případě potřeby nejčastěji prostřednictvím:

- a) telefonu
- b) e-mailu
- c) žákovské knížky
- d) dopisu
- e) jiným způsobem

58 dotázaných učitelů (48%) odpovědělo, že rodiče s nimi nejčastěji komunikují prostřednictvím e-mailu. Dalších 42 učitelů (35%) zvolilo za nejčastější způsob komunikace s rodiči v případě potřeby telefon a 20 rodičů (17%) volí ke komunikaci s třídním učitelem žákovskou knížku. Možnosti dopis a jiným způsobem nezvolil žádný učitel.

Graf 5 – Co rodiče používají ke komunikaci
Otázka č. 4

Rodiče žáků, ohrožených sociálně exkluzí mě kontaktuji v případě potřeby nejčastěji prostřednictvím:

a) telefonu  b) e-mailu  c) žákovské knížky  d) dopisu  e) jiným způsobem

55 z dotazovaných třídních učitelů (46%) uvedlo, že je rodiče nejčastěji kontaktují pomocí telefonu. 41 učitelů (34%) vybralo možnost, že je rodiče nejčastěji kontaktují prostřednictvím žákovské knížky a 24 třídních učitelů (20%) uvedlo, že rodiče preferují komunikaci e-mailem. Možnosti dopis a jiným způsobem nezvolil žádný učitel.

Graf 6 – Komunikace rodičů ohrožených žáků

Otázka č. 5

Vnímáte nějaký rozdíl v komunikaci s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním:

a) ANO  b) NE

Pouze 4 třídni učitelé (3%) vnímají rozdíl v komunikaci s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním oproti ostatním rodičům. Žádný ze 4 učitelů ale neuvěděl specifikaci, jaký rozdíl v komunikaci vnímá. Odpověď „NE“ zatrhalo 116 učitelů, to je 97% dotázaných.
III. Inkluzivní vzdělávání žáků ohrožených sociální exkluzí

Třetí část dotazníku obsahuje pouze uzavřené otázky, u nichž učitelé volili mezi odpovědi a) ANO nebo b) NE. Procentuální vyhodnocení odpovědí pomocí grafů je uvedeno níže:

**Otázka č. 1**

_Přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky._

108 třídních učitelů (90%) si myslí, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání není obohacením pro všechny žáky. Pouze 12 učitelů (10%) si myslí opak.

**Graf 8 – Přítomnost žáka ve třídě**
Otázka č. 2

Žáci se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání nejsou ostatními žáky přijímáni rovnocenně.

92 třídních učitelů (77%) si myslí, že žáci se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání nejsou ostatními žáky přijímáni rovnocenně. 28 učitelů (23%) si myslí opak.

Graf 9 – Rovnocenné přijetí žáka

Otázka č. 3

Společné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu.

113 třídních učitelů (94%) si myslí, že společné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu. Jen 7 učitelů (6%) si myslí opak.

Graf 10 – Sociální klima třídního kolektivu
Otázka č. 4

Účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky závisí podle vás na:

a) kvalitě profesní přípravy učitelů

110 třídních učitelů (92%) je přesvědčeno, že účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky závisí na kvalitě profesní přípravy učitelů. Pouze 10 učitelů (8%) si myslí, že účinnost inkluzivního vzdělávání na kvalitě profesní přípravy učitelů nezávisí.

---

Graf 11 – Kvalita profesní přípravy učitelů

---

b) zkušenostech a délce praxe učitelů

115 třídních učitelů (96%) se domnívá, že účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky závisí na zkušenostech a délce praxe učitelů. Jen 5 učitelů (4%) si myslí, že účinnost inkluzivního vzdělávání na zkušenostech a délce praxe učitelů nezávisí.
c) materiálních a finančních podmínek školy

96 třídních učitelů (80%) je přesvědčeno, že účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky nezávisí na materiálních a finančních podmínkách školy. Naopak 24 učitelů (20%) si myslí, že účinnost inkluzivního vzdělávání na materiálních a finančních podmínkách školy závisí.

Graf 13 – Materiální a finanční podmínky školy
d) úrovní poradenství (SPC, PPP, OSPOD,…)

68 třídních učitelů (57%) je přesvědčeno, že účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky závisí na úrovni poradenství (SPC, PPP, OSPOD,…). Oproti tomu 52 učitelů (43%) si myslí, že účinnost inkluzivního vzdělávání na úrovni poradenství nezávisí.

**Graf 14 – Úroveň poradenství**

![Graf 14 – Úroveň poradenství](image)

118 třídních učitelů (98%) si myslí, že účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky závisí na spolupráci rodiny se školou. Pouze 2 učitelé (2%) si myslí opak.

**Graf 15 – Spolupráce rodiny se školou**

![Graf 15 – Spolupráce rodiny se školou](image)
Otázka č. 5

Považujete za účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků:

a) povinnou docházku předškolních dětí do MŠ

72 třídních učitelů (60%) považujete povinnou docházku předškolních dětí do MŠ za účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků. Naopak 48 učitelů (40%) si myslí, že povinná předškolní docházka do MŠ není účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných.

Graf 16 – Povinná předškolní docházka

b) provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole

116 třídních učitelů (97%) považujete provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole za velmi účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. Pouze 4 učitelé (3%) si myslí, že provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků na základní škole není účinným nástrojem inkluze sociálně znevýhodněných.
c) zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu

88 třídních učitelů (73%) si myslí, že zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu je účinným nástrojem inkluze sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. Naopak 32 učitelů (27%) se nedomnívá, že zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu je účinným nástrojem inkluze sociálně znevýhodněných.

Graf 18 – Asistent pedagoga ve třídě
6.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumný soubor tvoří 120 třídních učitelů 1. a 2. stupně osmi základních škol na Ústeckoorlicku. Prostřednictvím dotazníku učitelé odpovírali na otázky, které se vztahovaly k problematice rodin ohrožených sociální exkluzí, dětem z těchto rodin a zájmu rodičů o komunikaci s třídními učiteli. Výsledky, které výzkum přinesl, poukázaly na situaci, která v současné době panuje v oblasti spolupráce rodiny a zkoumaných škol a předložily názory třídních učitelů na možnosti inkluzie dětí z rodin ohrožených sociální exkluzí.

Na základě analýzy dotazníků mohu odpovědět na výzkumné otázky a vyhodnotit předpoklady výzkumu.

Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jaké povědomí mají třídní učitelé o rodinných poměrech svých žáků?

Z dotazníkového výzkumu lze konstatovat, že znalost rodinného prostředí svých žáků třídním učitelem se ukázala jako samozřejmá věc. Celkově ze všech 2760 žáků uvádějí učitelé neznalost rodinného prostředí u 30 žáků, což je přibližně 1,09%.

2. Jakým způsobem rodiče nejčastěji komunikují s třídními učiteli svých dětí?

Z dotazníkového výzkumu vyplývá, že musíme rozlišit komunikaci rodičů žáků ohrožených sociální exkluzí a ostatních rodičů. To potvrzují odpovědi na otázky č. 3, 4 a 5 ve druhé části dotazníku. 55 z dotazovaných třídních učitelů uvádí, že rodiče žáků ohrožených sociální exkluzí s nimi nejčastěji komunikují pomocí telefonu (46%), zatímco nejčastějším komunikačním prostředkem s ostatními rodiči je učitelovi uváděn e-mail (48%).

3. Má přítomnost žáků ohrožených sociální exkluzí vliv na kolektiv třídy?

Z dotazníkového výzkumu lze konstatovat, že přítomnost žáků ohrožených sociální exkluzí má vliv na kolektiv třídy. To potvrzují odpovědi na otázky č. 1, 2 a 3 ve třetí části dotazníku. 108 třídních učitelů (90%) se domnívá, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání není obohacením pro všechny žáky. Pouze 12 učitelů (10%) si myslí opak. 113 třídních učitelů (94%) se přesvědčeno, že společné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu a jen 7 učitelů (6%) si myslí opak. 92 třídních učitelů (77%) odpovídá,
že žáci se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání nejsou ostatními žáky přijímáni rovnocenně a pouze 28 učitelů (23%) si myslí opak.

Vyhodnocení předpokladů výzkumu

**Předpoklad č. 1:** Třídní učitelé jsou dobře obeznámeni s rodinnými poměry svých žáků.

**Tento předpoklad se naplnil.** Z dotazníkového výzkumu lze konstatovat, že třídní učitelé jsou dobře obeznámeni s rodinnými poměry svých žáků. To potvrzují odpovědi na otázky č. 2, 3, 4 a 5 v první části dotazníku.

Ze 120 dotázaných učitelů jich většina uvádí, že znají rodinné prostředí svých žáků a dokáží z něho určit, kolik žáků je z rodin ohrožených sociální exkluzí. Na 1. stupni ZŠ pouze u 12 žáků učitelé píší, že neznají rodinné poměry (0,83%). Na 2. stupni ZŠ neznají rodinné poměry u 18 svých žáků (1,36%). Celkově ze všech 2760 žáků uvádějí učitelé neznalost rodinného prostředí u 30 žáků, což je přibližně 1,09%.

**Předpoklad č. 2:** Komunikace třídních učitelů s rodiči žáků ohrožených sociální exkluzí se neliší od komunikace s rodiči ostatních žáků.

**Tento předpoklad se částečně naplnil.** Z dotazníkového výzkumu vyplývá, že musíme rozlišit formu komunikace rodičů žáků ohrožených sociální exkluzí a ostatními rodiči. To potvrzují odpovědi na otázky č. 3, 4 a 5 ve druhé části dotazníku.

55 z dotazovaných třídních učitelů uvádí, že rodiče žáků ohrožených sociální exkluzí s nimi nejčastěji komunikují pomocí telefonu (46%), zatímco nejčastějším komunikačním prostředkem s ostatními rodiči je učitelé uváděn e-mail (48%). Jako druhou nejčastější formu komunikace s třídním učitelem využívají rodiče žáků ohrožených sociální exkluzí žákovskou knížku (34%) a jen 20% rodičů používá e-mail. Zatímco ostatní rodiče volí jako druhý nejčastější způsob komunikace s učiteli v případě potřeby telefon (35%) a jen asi 20 rodičů kontaktuje třídního učitele žákovskou knížkou (17%).

116 třídních učitelů (97%) dotázaných nevnímají rozdíl v samotné komunikaci s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním oproti ostatním rodičům. Pouze 4 třídní učitelé (3%) tento rozdíl vnímají, ale žádný z nich neuvědil, jaký rozdíl v komunikaci vnímá.
**Předpoklad č. 3:** Třídní učitelé považují za nejúčinnější nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole.

**Tento předpoklad se naplnil.** Z dotazníkového výzkumu lze konstatovat, že třídní učitelé jsou dobře obeznámeni s rodinnými poměry svých žáků. To potvrzují odpovědi na otázku č. 5 ve třetí části dotazníku.

Ze tří nabízených možností, jak účinně provést inkluzi sociálně znevýhodněných žáků na základní škole, odpovídali třídní učitelé následovně. 116 třídních učitelů (97%) považují provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole za velmi účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. 88 třídních učitelů (73%) si myslí, že zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu je účinným nástrojem inkluze sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. 72 třídních učitelů (60%) považují povinnou docházku předškolních dětí do MŠ za účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků.
ZÁVĚR

V předložené diplomové práci se věnuji vztahům mezi školou, běžnou rodinou a rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. V teoretické části jsem se zaměřila v první kapitole na školu, její funkce, legislativu a školní klima. Druhou kapitolu jsem věnovala rodině, její funkci a rodičovské výchově a odpovědnosti. Ve třetí kapitole jsem se zaměřila na osobnost žáka a to hlavně ve stádiu školního věku. Stěžejní část práce tvoří čtvrtá kapitola spolupráce rodiny a školy. Jsou zde popsány jednotlivé problémy a formy spolupráce a zdůrazněn význam a důležitost tohoto vztahu. Neméně důležitá je i pátá kapitola, která se týká sociální exkluzí. Rozebírám v ní příčiny sociálního vyloučení, problémy sociálně vyloučeného žáka a jejich řešení.

Praktickou část tvoří výzkum, jehož cílem je zjistit funkčnost spolupráce mezi školou a rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí. Jelikož v naší společnosti neustále přibývá rodin s nějakým problémem, jenž předznamenává její nefunkčnost, potřebují tyto rodiny pomoc či zohlednění svého okolí. Právě z tohoto důvodu jsem se rozhodla podívat se blíže na problémy rodin ohrožených sociální exkluzí ve vztahu ke škole. Předmětem zájmu praktické části je realizace výzkumného šetření na vybraných základních školách v oblasti Ústeckooorlicka.


Výsledky výzkumu přináší odpověď na otázku “Jak funguje spolupráce mezi rodinou a školou?“. Obecně výzkum prokázal, že spolupráce mezi rodiči a třídními učiteli se odvíjí hlavně formou třídních schůzek a konzultací, kde se nejčastěji řeší hodnocení (známky) žáků. Rodiče komunikují nejčastěji s třídními učiteli svých dětí pomocí mailu nebo telefonu. Sami učitelé většinou nevidí rozdíly v komunikaci s běžnými rodinami a rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí.
K tomu, aby spolupráce školy a rodiny zdárně fungovala, musí mít obě instituce o sobě navzájem dostatečné informace, musí se vzájemně tolerovat, a zejména musí být ochotní nějaký vztah vytvořit a dál jej rozvíjet. Škola by měla být k rodičům vstřícná. Ti by se naopak neměli bát svěřit se třídním učitelům se svými obavami a problémy. Společně pak musí nalézt společnou cestu a vytvořit si partnerský vztah, v jehož středu stojí dítě, na jehož rozvoji osobnosti se obě instituce podílejí.
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

LITERATURA:


PASTERNÁKOVÁ, L. Metody výchovy uplatňované v rodinách. Vychovavatelí, 2010, č. 6., s. 15-18. ISSN 0139-6919.

61


PŘÍSPĚVEK NA WEBOU:


PRÁVNÍ PŘEDPISY:


SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1 – Žáci 1. a 2. stupně ZŠ
Graf 2 – Typy sociální exkluze
Graf 3 – Účast rodičů na třídních schůzkách
Graf 4 – O co se zajímají rodiče na schůzkách
Graf 5 – Co rodiče používají ke komunikaci
Graf 6 – Komunikace rodičů ohrožených žáků
Graf 7 – Rozdíl v komunikaci s rodiči
Graf 8 – Přítomnost žáka ve třídě
Graf 9 – Rovnocenné přijetí žáka
Graf 10 – Sociální klima třídního kolektivu
Graf 11 – Kvalita profesní přípravy učitelů
Graf 12 – Zkušenosti a délka praxe učitelů
Graf 13 – Materiální a finanční podmínky školy
Graf 14 – Úroveň poradenství
Graf 15 – Spolupráce rodiny se školou
Graf 16 – Povinná předškolní docházka
Graf 17 – Provázanost dávek na docházku
Graf 18 – Asistent pedagoga ve třídě

Tabulka 3 – Obecné údaje
Tabulka 4 – Typy sociální exkluze
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro třídní učitele

Příloha č. 2: Inkluzivní škola
PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Dotazník pro TŘÍDNÍ UČITELE

Vážení učitelé,

v rámci studia na Pedagogické fakultě UP v Olomouci zpracovávám diplomovou práci, a proto si Vás dovoluji požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží jako podklad výzkumu a který je součástí mé diplomové práce. Dotazník je anonymní a je zaměřen na spolupráci školy s rodinami žáků ohrožených sociální exkluzí (sociální vyloučení).

Proces sociálního vyloučení je primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, přispívají k němu však také další faktory jako je diskriminace, nízké vzdělání či špatné životní podmínky. Projevem sociálního vyloučení je tedy například dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, život v prostorově vyloučených částech obcí (ghettech), nízká kvalifikace, špatný zdravotní stav, rozpad rodin či ztráta sebeúcty.

Předem děkuji za Vaši ochotu vyplnit tento dotazník.

Sabina Kašparová

I. Obecné údaje:

1. Jsem třídní učitelkou/učitelem: 1. stupně ZŠ ………. 2. stupně ZŠ. (prosím, zatrhněte)
2. Počet žáků v mé třídě:………
3. Počet žáků z rodin ohrožených sociální exkluzí:………
4. O jaký typ sociální exkluzie se jedná:……………………………………
5. Počet žáků, jejichž rodinné poměry neznám:………

II. Způsob komunikace školy s rodinou

1. Třídních schůzek nebo konzultačních hodin se obvykle účastní:
   a) 0-25%    b) 25-50%    c) 50-75%    d) 75-100% rodičů.

2. Na těchto schůzkách se rodiče nejvíce zajímají o:
   a) PROSPĚCH    b) CHOVÁNÍ    c) ORGANIZAČNÍ INFORMACE
   d) JINÉ (doplňte):…………………………………………………………….
3. Rodiče žáků mě kontaktuji v případě potřeby nejčastěji prostřednictvím:
   a) TELEFONU   b) E-MAILU   c) ŽÁKOVSKÉ KNÍŽKY   d) DOPISU
   e) JINÝM ZPUSOBOEM (jakým):

4. Rodiče žáků, ohrožených sociální exkluzí mě kontaktuji v případě potřeby nejčastěji
   prostřednictvím:
   a) TELEFONU   b) E-MAILU   c) ŽÁKOVSKÉ KNÍŽKY   d) DOPISU
   e) JINÝM ZPUSOBOEM (jakým):

5. Vnímáte nějaký rozdíl v komunikaci s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním:
   a) ANO   b) NE   jaký:

III. Inkluzivní vzdělávání žáků ohrožených sociální exkluzí

1. Přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením
   pro všechny žáky.
   a) ANO   b) NE

2. Žáci se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání nejsou ostatními žáky
   přijímání rovnocenně.
   a) ANO   b) NE

3. Společné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky narušuje
   sociální klima třídního kolektivu.
   a) ANO   b) NE

4. Účinnost inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním s ostatními žáky
   závisí podle vás na:
   ➢ kvalitě profesní přípravy učitelů
     a) ANO   b) NE
   ➢ zkušenostech a délce praxe učitelů
     a) ANO   b) NE
   ➢ materiálních a finančních podmínkách školy
     a) ANO   b) NE
   ➢ úrovni poradenství (SPC, PPP, OSPOD,…)
a) ANO  b) NE

➢ spolupráci rodiny se školou
a) ANO  b) NE

➢ jiné (rozved'te): ............................................................................................................................

5. Považujete za účinný nástroj inkluze sociálně znevýhodněných žáků:
➢ povinnou docházku předškolních dětí do MŠ
a) ANO  b) NE

➢ provázání výplaty sociálních dávek rodičů na docházku a prospěch žáků ve škole
a) ANO  b) NE

➢ zavedení minimálně jednoho asistenta pedagoga na třídu
a) ANO  b) NE

Příloha č. 2:
INKLUZIVNÍ ŠKOLA