

**Univerzita Palackého v Olomouci**

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**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. Praktická 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 inkluze.....	36
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>40</b>
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
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>65</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>66</b>

## ÚVOD

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.

Od tří nebo čtyř let dochází v životě dítěte k další velké změně. Vstupuje do mateřské školy, v níž tráví většinu dne se svými vrstevníky. Vedle rodičů do výchovy a vývoje osobnosti dítěte významně vstupují i učitelky z mateřské školy. Ty ho učí novému řádu, věcem a chování. V mateřské škole se dítě také připravuje na vstup do základní školy.

Na základní škole se dítě stává stále více samostatnou osobou. Přesto neustále potřebuje péči a podporu od svých rodičů. Základní škola je pro děti důležitým místem a ony potřebují cítit podporu i povzbuzení nejen od rodičů, ale i učitelů. Proto je velmi důležité budování vztahu učitel – žák a zároveň rodiče - škola. Je třeba mít na paměti, že rodiče a škola nestojí proti sobě, ale musí vzájemně vytvářet kvalitní a fungující vztah, jenž je přínosem zejména pro dítě.

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 exkluze, 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 chápeme jako společenskou instituci, jejíž hlavní a také tradiční funkcí je zajistit vzdělávání žákům příslušných věkových skupin, a to v daných organizovaných formách a podle určitých vzdělávacích programů. Se změnami společenských potřeb se mění i pojetí a funkce školy. Škola je místem socializace žáků, kde je podporován jejich osobnostní a sociální rozvoj 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 realitě a sblížovat 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 vymezována 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 určují 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 jasného společného cíle prostřednictvím rozdělení si práce, funkcí, posloupnosti moci a odpovědnosti.

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 vztahených 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 zajištění 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 Kořa (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 odlišnostem 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 zneprístupnění 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

V současnosti upravuje povinnou devítiletou školní docházku školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z roku 2004. Desetiletý studijní program je možný pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti získávají základní vzdělání na základní škole. Ta je tvořena nejprve prvním stupněm, který zahrnuje 1. – 5. ročník, a poté druhým stupněm tvořeným ročníky 6. – 9. Část žáků může získat vzdělávání odpovídající druhému stupni základní školy nebo jeho část na víceletých gymnáziích. Jde buď o šestileté studium po ukončení 7. ročníku základní školy nebo osmileté studium po ukončení 5. ročníku základní školy.

*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 přiměřeně 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 povinné 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 I).*

*Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné 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 takovouto 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 povinné 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 vyzvednout 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).

Již několik desítek let dochází v českém školství k neustálým změnám. Ty se dotýkají také prostředí školy a s tím souvisejícího klimatu školy. Aby se zvyšovala efektivita školy, je nutné, aby její klima bylo výrazně pozitivní. Své klima má nejen celá škola, ale i každá třída, do níž děti pravidelně dochází. S tímto klimatem souvisí i výkonnostní status třídy, který je dán počtem úspěšných žáků ve třídě. Bohužel i dnes existují třídy, v nichž jsou žáci nešťastní, zažívají od spolužáků posměch, fyzickou nebo psychickou šikanu a mají tak strach do školy chodit. Stejně jako v rodině, má i školní klima vliv na psychický vývoj a utváření osobnosti dítěte. Klima ve škole i třídě má vliv na žákův vztah ke svým spolužákům, k učitelům, ke školním předmětům a zejména škole jako takové. Klima rovněž výrazně formuje i vztahy mezi školou a rodinou. Hlavními tvůrci klimatu třídy jsou především učitelé. Mají za úkol vytvořit spolu se svými žáky pozitivní klima školy, které povede k radosti ze společné práce a ke vzájemné důvěře. Budou na dobré úrovni nejen vztahy uvnitř školy, ale i školy s rodinami a ostatní veřejností.

Podle Ježka je klima emoční reakcí na kulturu školy. Proto je na školách stejného typu různé klima podle toho, jak jsou stejné normy nebo hodnoty interpretovány. Klima je nesporně také reakcí na fyzické prostředí školy nebo na konkrétní probíhající události. Musíme si ale uvědomit, že klima školy je cíl nikoli prostředek k jeho dosažení. Jde o dlouhodobý proces formování. Je tedy nesporné, že pozitivní klima školy je podmínkou pro efektivní proces vyučování a učení.

## 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.“

Definovat přesně pojem rodina je téměř nemožné. A to zejména proto, že na něj musíme nahlížet z mnoha hledisek. Každý z nás má toto slovo spojeno zejména se svojí vlastní rodinou, a proto jsou naše představy odlišné. Obdobně je tomu i v odborné literatuře. Jinak rodinu chápe sociologie, jinak psychologie, jinak pedagogika nebo právo. Definice pojmu rodina se liší dokonce i u autorů téhož vědního oboru.

### 2.1 Definice rodiny

Jak už jsem přestřela, 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 nejbližší 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 bydlí a hospodaří. Pro přesnější označení se používá pojem rodinná domácnost, ve které žijí i jiné osoby, ale jejíž jádro právě tvoří 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 nejšířšího 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 pokrevstvím (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 rysech, 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. Nad kulturními statky stále více vítězí spotřební orientace. Přesto se v současné hodnotové orientaci stále objevuje u dospělých lidí na předních příčkách potřeba mít potomky (Tuček, 2003).

Současná rodina zůstává především rodinou nukleární neboli jádrovou. Jádro rodiny tvoří manželská nebo partnerská dvojice. Také je rodinou manželskou ve smyslu, že manželé jsou otcem a matkou svých vlastních nebo osvojených dětí, případně dětí ze svých předchozích manželství. Současná rodina je tedy dvougenerační tvořená generací otce a matky a generací dětí. Naproti dřívější tradiční velké rodině je ta dnešní malá rodina také intimně vztahová. Významnou roli v ní hrají zejména city, láska, společné problémy, empatie, poskytování si vzájemné podpory atd. Dalším pojmem, který může pomoci porozumět současné rodině, je privátní individualizace. Podle Matějčka (1994, s. 16) „jde o vymanění z pout tradice, historicky předávaných zvyků a závazků, majetkových a profesních předurčeností.“



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 přísunem věcí. Toto všechno ale nutně poznamená hodnotový systém a charakterové vlastnosti jejich dětí.

Dalším specifickým rysem je zvyšování bezdětnosti v rodinách. To je ale často nedobrovolné 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 zmiňuje 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 anebo se u nich může objevit i deviantní chování.

## **2.4 Funkce a typologie rodiny**

Je dobré mít na paměti, jaké funkce má instituce rodiny. Většina odborníků se shoduje na tom, že rodina plní mnoho specifických funkcí. Patří mezi ně zejména funkce biologicko-reprodukční, emocionální, socializační, ekonomická, a také ochranná. Aby rodina správně fungovala tak jak má, musí rodiče poskytovat dětem všechny výše uvedené funkce. Dítě se musí cítit v bezpečí, podporováno a milováno svými rodiči. Jestliže dítě vyrůstá v harmonickém prostředí, v němž jsou primárně uspokojeny základní potřeby dítěte, má dobré předpoklady, aby z něho vyrostla správná a psychicky zdatná osobnost.

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**

Funkční rodina ideálně plní všechny své funkce. Vztahy v rodině jsou většinou harmonické a převládá v ní pozitivní atmosféra. Vztah mezi rodiči je pevný, mají mezi sebou vzájemný respekt a jsou k sobě ohleduplní. Rodiče i děti odpovídajícím způsobem řeší obtíže, které souvisí s vývojem dítěte nebo vývojovými etapami celé rodiny. Rodiče svými výchovnými styly neohrožují rozvoj dítěte, naopak podporují u něho tvořivé myšlení a jednání, a tak rozvíjí jeho zdravé sebevědomí. Pozitivním faktem je, že takovýchto rodin je v běžné české populaci většina.

### **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 rodina**

Dysfunkční rodina už má běžně vážné funkční poruchy. Jsou hlubší než v problémových rodinách. Rodina neplní buď nějakou anebo žádnou ze svých funkcí. Nedokáže fungovat jako celek. Tím vším negativně ovlivňuje a trvale poškozují vývoj dítěte. V rodině vládne

atmosféra nedůvěry, neustálých nepříjemností a vážné komunikace mezi jednotlivými členy. To vše přináší problémy se zvládnutím 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.

Podle Grecmanové (2003) je jednou z funkcí rodiny výchovné působení rodičů na své dítě. Prvním místem, kde se dítě setkává s výchovou, je právě jeho rodina. Ta má jedinečnou možnost formovat dítě už v prenatálním období. Rodiče mají nejen přirozené právo, ale i povinnost vychovávat své děti, ale vždy musí přijímat osobnost dítěte. Vztah rodičů ke svým dětem musí vycházet z porozumění, respektování svých potomků, jejich potřeb, jejich individuality a práv. Rodina má zásadní vliv také na utváření vztahu dětí k lidem v jejich okolí a ke společnosti vůbec. Pro dítě je velmi důležité, aby už od útlého věku mělo věrohodné vzory, které může napodobit. Při rozvíjení své osobnosti musí dítě umět zachovávat určitá pravidla, jelikož na ně bude narážet v celém svém životě. Je proto vhodné nastavit v rodině pořádky a pravidla, která dodržují jak děti, tak rodiče stejným způsobem. Taková pravidla by měla být smysluplná a neměla by přivádět dítě do konfliktních situací se svým okolím. Rodina prochází na počátku 21. století velkými změnami i krizí. Jak bylo výše řečeno, setkáváme se nejen s rodinou zdravou, ale také s rodinou, která nedokáže zajistit bezpečí a rozvoj svých členů, s takovou rodinou, která má narušenou některou ze svých funkcí.

### 3 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Zahájení školní docházky je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Škola se hned po rodině stává pro dítě nejvýznamnější institucí. 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.

Za nejbouřlivější období ve vývoji dítěte je považována puberta. Průcha ji dělí na období: prepubescence (11 – 13 let) a vlastní pubescence (13 – 15 let). Bývá také označována za první fázi dospívání, pro kterou je charakteristické dozrávání reprodukčního systému. Typickými znaky jsou hormonální změny se svými důsledky, růstové skoky, primární a sekundární pohlavní znaky, změny postavy a výrazu obličeje. Puberta nastupuje u mládeže na druhém stupni základní školy a zejména u chlapců doznívá v nižších ročnících střední školy.

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**

Toto období trvá od 8. – 9. roku do 11. – 12. roku věku dítěte. Jde o dobu, kdy dítě přichází na 2. stupeň základní školy a začíná postupně dospívat. Během této fáze dochází k mnoha sociálním i biologickým proměnám. Jde o přípravu na dobu dospívání.

#### **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**

Období, které následuje po předškolních letech, je zvláště významné. Děti jsou ve fázi vývojové integrace a začínají uvažovat zcela jiným způsobem než doposud. Tyto vývojové změny jim pomáhají zvládnout učení. Také škola jim pomáhá rozvíjet jejich rozumové schopnosti. Děti v tomto období vycházejí hlavně z dosavadních zkušeností, které získaly vlastní činností. Dále pracují s představami nebo skutečnostmi, jež pro ně mají konkrétní obsah. Za velký vývojový krok je považováno, když děti začínají uvažovat logicky a mají přitom respekt k daným skutečnostem (Vágnerová, 2000). Díky propojování různých vývojových dovedností je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly. Děti jsou stále samostatnější, zvládají samostatně jednoduché úkoly jak doma, tak ve škole.

#### **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 kladný či záporný 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 socializačními 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 rolí podřízenou a institucionálně určenou, role spolužáka je rolí 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.

Tento fakt výrazným způsobem ovlivňuje vztah žáka ke škole. Sociální úspěšnost žáka ve škole je předně určena jeho schopností získat si určitou pozici mezi vrstevníky. Během školní výuky se kromě předepsaného učiva každý žák učí zvládnout i dovednosti sociální interakce. Mezi ně patří komunikace, kooperace, sebeovládání, atd. Na základě zvládnutí těchto dovedností získává každé dítě ve třídě různé role, jež také mají vliv na vývoj jeho vztahu ke škole.

### **Žák a komunikace**

Komunikace dítěte v období raného školního věku se liší podle sociální skupiny, v níž vyrůstá. Je zřejmé, že dítě úplně jinak komunikuje se svými vrstevníky a jiná pravidla komunikace dodržuje při styku s učitelem. Oba způsoby komunikace jsou přínosné pro budoucnost dítěte. Chování dítěte ve škole je stanoveno školními pravidly. Dítě je s nimi postupně seznamováno učitelem a musí si je osvojit. Zatímco tato pravidla znamenají pro některé z dětí velkou zátěž, většina dětí tohoto věku je ale bere jako fakt a o jejich obsahu příliš neuvažuje. Jde o to, že jim jsou předkládány učiteli, kteří jsou pro ně přirozenou autoritou. Děti ve své podstatě chtějí být učiteli pozitivně hodnoceny.

### **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 dění 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**

Toto období je pro dítě méně dynamické. Tyto děti jsou vesměs žáky 3. – 5. ročníku základní školy. Vágnerová píše, že jde o období citové vyrovnanosti neboli fázi latence, která je hodnocena jako klidový stav. Hovoříme o fázi přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání. Podle Vágnerové je dítě středního školního věku realista obrácený k okolnímu světu. Chce mít ve všem jasno, a proto vyžaduje předložení jednoznačných a konkrétních důkazů. Dítě je spíše optimista, který interpretuje veškeré dění kolem pozitivním způsobem.

### **Žák a škola**

Ve středním školním věku dostává role žáka nový význam. Dítě se ve škole už zcela adaptovalo a osvojilo si dané normy chování. Už ví, co potřebuje k dosažení vytyčených cílů. Také se mění jeho vlastní sebehodnocení. Dítě má v tomto období již stabilnější názory a je mnohem méně ovlivnitelné novou situací. Jeho postoj k učiteli už není založen na citové vazbě. Učitele chápe jako autoritu, jež zastupuje jisté sociální normy. Pokud nároky učitele na žáky neodpovídají předem stanoveným pravidlům, považují je za nespravedlivé a často se jim odmítají podřídit. Pozitivní hodnocení dítěte učitelem podporuje významně jeho sebedůvěru a víru ve své schopnosti. Toto hodnocení v období středního školního věku nabývá na významu. Erikson uvádí, že toto období jako fázi péle a snaživosti, jež směřuje k potvrzení vlastních kompetencí. Hlavní význam má pro dítě jeho výkon ve škole a jeho hodnocení formou školních známek.

### **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 následné intimní vztahy v období adolescence, musí si projít různými kamarádkými 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 férový a spravedlivý. Dítě si potřebu seberealizovat se nejlépe uspokojuje ve skupině vrstevníků,

protože jsou s ním na stejné úrovni. Díky vrstevnické soutěživosti se vzájemně motivují k lepším výkonům. Dítě upřednostňuje ty vrstevníky, kteří splňují určitý kulturní stereotyp. Tyto děti musí mít smysl pro humor, být přátelské, pomáhat druhým a nejsou sobecké. Dá se říci, že zaujmou 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**

V období staršího školního věku se zdokonaluje úmyslná pozornost dítěte. Vnímání dostává formu pozorování, je plánovitější, záměrnější a systematictější. Rozvíjí se abstraktní myšlení. Kolem 13. – 14. roku věku dochází u dítěte k rozvoji úsudkového myšlení a schopnosti řešit nové problémy. Děti nejenže poznávají, ale také hodnotí. Vzhledem k nedostatku zkušeností nemusí být jejich hodnocení vždy objektivní. U samostatného řešení problémů se někdy objevuje unáhlenost. Také se výrazně rozvíjí logická paměť. Dítě si zdokonaluje vyjadřovací schopnosti zvláště v hovorové řeči a rozšiřuje si rozsah slovníku. V důsledku fyziologických změn organismu dítěte může být do jisté míry narušena schopnost koncentrace pozornosti. To se projevuje zejména střídáním zájmů a nesoustředěností při učení (Průcha, 2008).



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

### **Žák a jeho tělesné změny**

Tělesné a psychické dospívání probíhá v rozličném 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 nežli u dívek. Chlapce se více zajímají o fyziologickou problematiku, zatímco dívky se zaměřují na psychologickou stránku vztahu. Včasné a přiměřené poučení o sexuálních otázkách je nedílnou součástí dospívání. Ve škole proto nechybí sexuální výchova. Tělesná přitažlivost 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 jistoty 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 nechce. 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 (Průcha, 2008).

### **Žák a jeho nezávislost**

Jedním z výsledků sebepoznávání 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, pití alkoholických nápojů, předčasné sexuální zkušenosti, výběr společnosti, atd. V oblasti sociálních vztahů se úsilí pubescentů o nezávislost projevuje postupným odpoutáváním od své rodiny, kdy ustupuje vztah podřízenosti 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 vůči svým dospívajícím dětem příliš autoritativně, nerespektují 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**

Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 64), dospívající žáci navazují ke svým vrstevníkům důvěrnější vztahy. Ve vrstevnických skupinách mají často společné zájmy, zážitky, starosti a problémy. Vrstevníci jim poskytují prostor na sebeuplatnění, jsou tolerantnější vůči jejich nedostatkům a rozumí si v kritických postojích vůči dospělým. Vrstevnické skupiny mají své normy a tradice, které ovlivňují jejich chování. Mínění vrstevníků má pro dospívajícího daleko větší váhu než mínění jeho rodičů nebo učitelů. Nová přátelství vznikají z potřeby mít někoho blízkého, který umí bez zbytečných dotazů vyslechnout, pochopit a pomoci. Tato dočasná přátelství se často rozpadají.

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, dívky se často něčemu hihňají. Tyto projevy jsou podle Vágnerové znakem pubertálního egocentrismu. Soustřeďují se sami na sebe nebo svoji skupinu. Okolí se pro ně

stává úplně bezvýznamným. Cílem je odlišovat se od komunity dospělých. Role, kterou dle Vágnerové ve vrstevnické skupině získá, má pro jeho identitu velký význam. Pubescent často udělá cokoliv, jen aby ho skupina přijala pozitivně.

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, školy 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 dítěti 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 činům kritický a neakceptuje je, 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 nepochopením 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 znechuceně. 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 povinnosti a práva v rodině, ale často ne způsobem a rychlostí podle jeho představ. Má pocit, že povinností 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 pohodlní 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 nepřiměřeně 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 potvrzují učitelé 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 aspektů 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.

Úzká spolupráce rodiny a školy přináší i úspěšnou výchovu. Rodina svým působením vytváří předpoklady pro jeho školní úspěch. Pro učitele je proto důležité, aby znal rodinné zázemí svých žáků. Jedním z úkolů dnešní školy je poskytnut rodičům konkrétní pomoc a podporu při výchově jejich dětí. Škola by měla pomáhat rodiče vzdělávat v oblasti výchovy. Upozorňovat rodiče na možnosti výchovy, jak správně stanovit výchovné cíle, jaké zvolit prostředky a pomoci jim rozvíjet jejich výchovné schopnosti.

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.

Při nástupu dítěte do školy je zřejmé, že obě strany k sobě musí hledat cestu. Neznamena to, že se pouze dítě musí přizpůsobovat škole, ale zároveň je třeba také individuální příprava školy na každé dítě. Jestliže rodiče cítí, že škola jejich dítě přijímá a podporuje, tím rychleji ho přenechávají škole. Rodiče ovšem musí učitelům i ostatnímu pedagogickému personálu důvěřovat. To platí ve vztahu rodiny a školy i obráceně. Důležité je, aby dítě vidělo a cítilo, že rodiče a škola navzájem spolupracují (Rabušicová, 2004).

### 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 ve všem bez námitek vyhovět, hlavně aby bylo dítě ve škole včas a připraveno. Rodičům nepřišlo 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 dál.

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 nezbyvá 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 Průchy (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 jí při edukaci.*“

## 4.2 Formy spolupráce

Komunikace školy s rodinou se vytváří postupně od počátku školní docházky dítěte, přičemž nejvýrazněji zejména 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 žákovských knížkách, pracovní a testové sešity dítěte, výsledky výtvarné nebo pracovní činnosti, třídní schůzky, konzultační hodiny učitelů, nástěnky pro rodiče před školou nebo u šaten, školní časopis, výroční 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 žákovi 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.



Během konzultačních hodin mají učitel i rodič dostatek času na probrání vzniklých situací a nalezení optimálního řešení. K dobré atmosféře také přispívá vhodné prostředí a uvolněnější atmosféra. Nevýhodou konzultačních hodin je ovšem větší časová náročnost na učitele.

### **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 prvňáčků. 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 rodinné 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 si s učiteli i vedením školy.

Účastníci dne otevřených dveří si ve většině případů odnášejí pouze pozitivní prožitky a jsou tak dobře naladěni 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**

Žákovská knížka je komunikační nástroj mezi školou a rodinou, který má bezpodmínečně každý žák školy. Zapisují se do ní nejen známky a hodnocení prospěchu, ale také sdělení pro rodiče, které se týkají chodu školy. Učitel informuje rodiče o školních akcích, změnách ve výuce, volných dnech pro žáky, kázeňských prohrěšcích žáka, atd. Některé školy mají součástí žákovské knížky i týdenní učební plány jednotlivých předmětů. Rodič stvrdí převzetí informace podpisem a učitel to bere jako dostatečné. V některých žákovských knížkách mají žáci vyhrazeno místo pro pravidelné sebehodnocení.

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 probírají 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 pokrocích 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 vitríny**

Každá škola má před budovou informační vitrínu 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 vitrín 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 pochlubit.

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 píší své příspěvky. 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 EXKLUZE

Sociální exkluze neboli vyloučení je proces, během něhož jsou jednotlivci nebo celé skupiny osob zbavovány 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 vyloučení 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, přičemž 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 části 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 jednak chudoby a nízkých příjmů, často spojených s nízkým vzděláním či špatnými životními podmínkami anebo stigmatizace. 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 (zejména 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 (věznění 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 ghett,
- 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 profesích. 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 opakují 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 by 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

škol. Absence dětí nemusí vždy nutně znamenat schválnost nebo neochotu chodit do školy. Sociálně vyloučené děti do školy nechodí jednak proto, že se tam chodit bojí a necítí se v ní dobře a bezpečně jednak proto, že je tam rodiče zkrátka neposílají nebo se tam nemají jak dopravit. Domácí prostředí sociálně vyloučených dětí může 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).

Slowík vidí 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**

Do řešení problematiky vzdělávání sociálně vyloučených dětí je třeba zapojit všechny, kteří mohou přispět k vytvoření pro ně pozitivního prostředí ve škole i mimo školu. Pomocí vhodných sociálních služeb je třeba napravovat handicap dětí, který spočívá v chybějícím dobrém rodinném zázemí, jež je ke kvalitnímu vzdělávání zapotřebí. Klíčem je vzdělávací a sociální intervence zainteresovaných institucí. Dále individuální a nediskriminující přístup a včasná péče. Případy výchovných a vzdělávacích problémů dětí ze sociálně vyloučených rodin je třeba řešit vždy individuálně. Základním principem inkluzivního vzdělávání je reagovat na potřeby každého dítěte vhodným opatřením, aby bylo zajištěno plné rozvinutí jeho vzdělávacího potenciálu (Švec, 2010).

Školní docházku, kterou řada lidí ze sociálně vyloučených lokalit může považovat za nepříjemnou povinnost, je dobré vhodnými prostředky zatraktivnit pro děti i jejich rodiče.



Rodiče dětí je důležité zapojovat do školních. Řadě výchovných problémů sociálně znevýhodněných dětí lze předejít včasnou detekcí a preventivními programy ve školách případně v rodině. Pedagogicko-psychologické poradny mohou prostřednictvím kulturně nezátížených 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 psychologické 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;*
- *pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;*
- *spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky. “*

Kvalitní vzdělávání dětí a mladých lidí 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

Problematika 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 rozdíl 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 interpersonálních 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 integrace a inkluze, neboť jsou často používány jako synonyma. Ale hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí je

třeba chápat to, že při integraci se musí žák i jeho okolí přizpůsobovat novým situacím, zatímco při inkluzi se mění celková atmosféra prostředí a vstup žáka do tohoto prostředí je brán jako zcela přirozený a všichni jsou mu nakloněni. Lechta (2010) chápe inkluzi jako vyšší stupeň v přístupu ke vzdělávání. Zatímco integrované dítě se přizpůsobuje škole, při inkluzi se škola naopak přizpůsobuje dítěti. Místo toho, aby škola po žácích požadovala naprosté přizpůsobení se jejím kritériím, přizpůsobí se ona možnostem svých žáků. V inkluzivní škole se rozdílná způsobilost ke vzdělávání jednotlivých žáků nepovažuje za problém, jenž je třeba pro snadnější průběh výchovy a vzdělávání odstranit. Hájková (2010) uvádí, že jde o individuální okolnost, která v procesu edukace vymezuje aktivitu a chování každého jednotlivého žáka.

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. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podmínky pro svůj rozvoj. Pojem znamená, že v podstatě všichni žáci, 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 inkluze 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 společné, 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 vychováni společně a navzájem spolupracují, vytvářejí si mezi sebou vazby a jejich vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze.

Podle Lebeera (2006) je hlavním smyslem inkluzivní školy zbourat sociální bariery. Ve společném integrujícím výchovném prostředí chce dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Inkluzivní škola tedy musí nejdříve velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků, a poté každé třídě připravit vhodný program.

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 vedeni 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.“*

Podle Mareše (2006) je třída místem, kde každý žák tráví hodně svého času. Proto by se měla podobat rodině, v níž se každý žák cítí dobře, má zde své místo, ostatní ho tam respektují a v případě potřeby mu pomohou. Jedině dobré klima třídy může vést k úspěšné inkluzi. Na všem se podílí nejen žáci, učitelé a pracovníci školy, ale do určité míry i rodiče. Mezi všemi zúčastněnými musí panovat důvěra, tolerance a vzájemná podpora.

Každý, kdo je součástí školy včetně rodičů, by měl být seznámen s problematikou integrace a inkluze. 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 (exkurze, výlety, taneční zábavy), nepracují s učiteli přímo ve vyučování a obvykle neusilují o kontakt s druhými 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**

V rámci kvantitativního šetření je využita metoda dotazníku vlastní konstrukce, který bývá nejčastěji užívaným sociálním měřením. Dotazník má oproti ostatním technikám několik předností. Mezi ně patří na prvním místě možnost snadného oslovení poměrně velké skupiny respondentů, kteří odpovídají zvoleným kritériím a tématu diplomové práce. Druhou nespornou výhodou je možnost získat potřebné informace v krátkém časovém úseku. Oproti tomu mají dotazníky i nevýhody, jako je možnost zkreslení údajů nebo stereotyp ve volbě odpovědí.

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 exkluze se u nich jedná.

**II. Způsob komunikace školy s rodinou**, kde jsem 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 za pomoci 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 rovnocenně, 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.

Dotazník byl předán třídním učitelům k anonymnímu vyplnění. Za týden jsem dostala vyplněné dotazníky zpět. K vyplnění bylo mezi učiteli rozdáno 130 dotazníků. Zpět jsem jich obdržela 120, což je 92% dotazníků. K dalšímu zpracování jsou použity všechny navrácené exempláře.

### **6.3 Metoda zpracování a analýzy dat**

Při zpracování údajů jsou použity tabulky a barevné kruhové grafy, jež jsou doplněny slovním popisem výsledků. Při jejich tvorbě je využit Microsoft Excel 2007, který autorka práce vlastní. Dotazník se skládá ze tří částí a 15 otázek, kde každá je zvlášť vyhodnocena. Některé odpovědi uvedené v grafech jsou zkráceny z důvodu jejich obsáhlosti, avšak smysl odpovědí zůstává zachován. Celé znění je pak uvedeno v dotazníku v příloze.



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, zatrhněte)*
2. *Počet žáků v mé třídě:.....*
3. *Počet žáků z rodin ohrožených sociální exkluzí:.....*
4. *O jaký typ sociální exkluze 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.

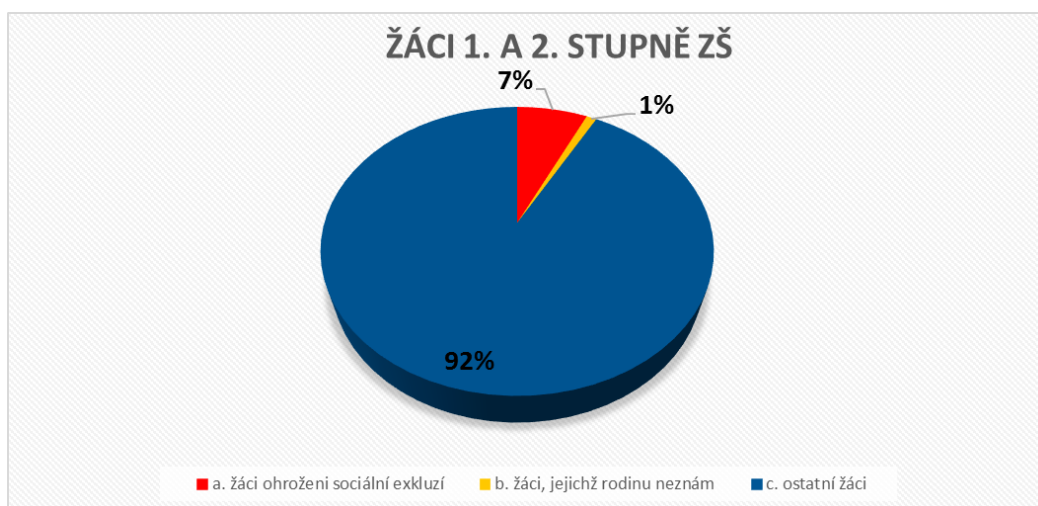
**Tabulka 1 - Obecné údaje**

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	celkem
1. počet zúčastněných učitelů	60	60	120
2. celkový počet žáků	1440	1320	2760
3. žáci ohroženi sociální exkluzí	96	114	210
5. žáci, jejichž rodinu neznám	12	18	30

Součet žáků 1. stupně ZŠ ze všech dotazníků je 1440, což je průměrně 24 žáků na třídu. 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 třídu. 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 píší, 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



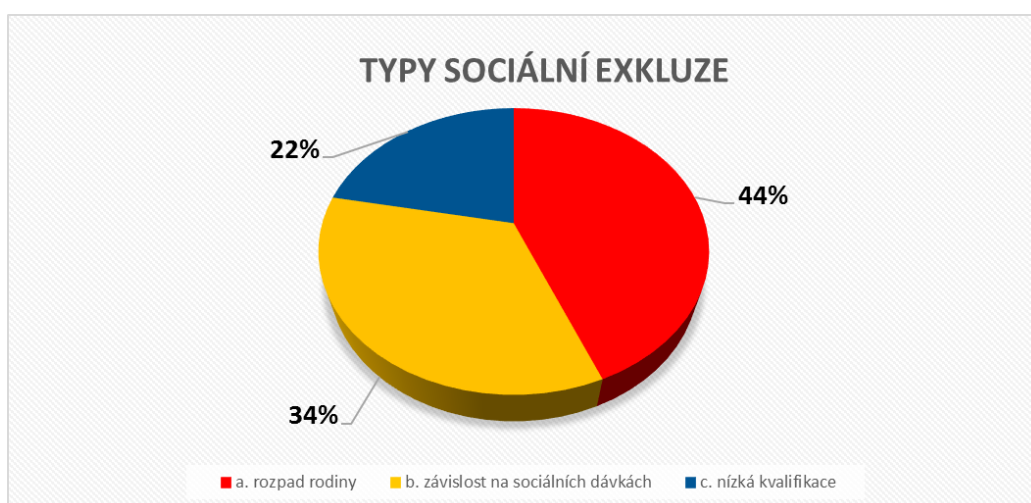
Na otázku č. 4 „o jaký typ sociální exkluze se jedná“, odpovídají učitelé následovně:

Tabulka 2 - Typy sociální exkluze

		1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	celkem
a.	rozpad rodiny	38	54	92
b.	závislost na sociálních dávkách	30	42	72
c.	nízká kvalifikace	19	27	46

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

Graf 2 – Typy sociální exkluze



## II. Způsob komunikace školy s rodinou

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

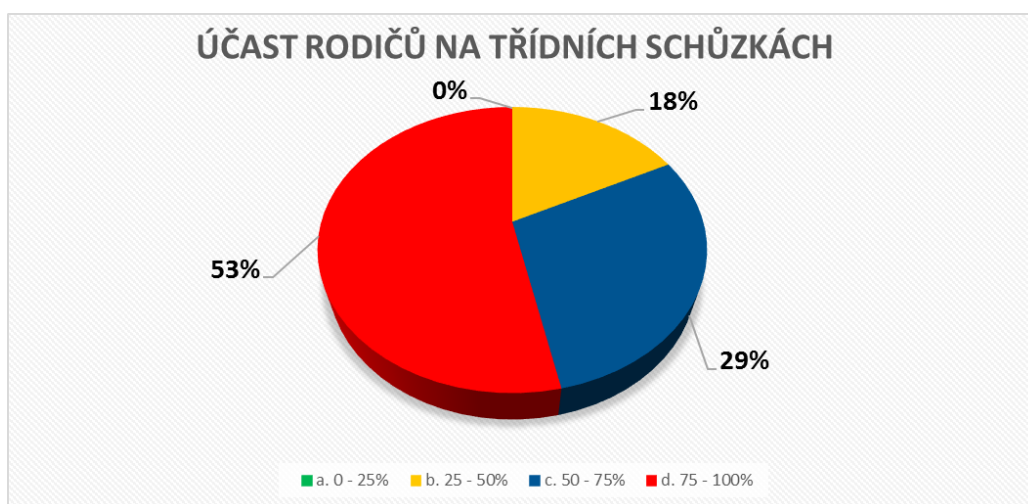
### Otázka č. 1

*Třídních schůzek nebo konzultačních hodin se obvykle účastní:*

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%) zahrlo 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**



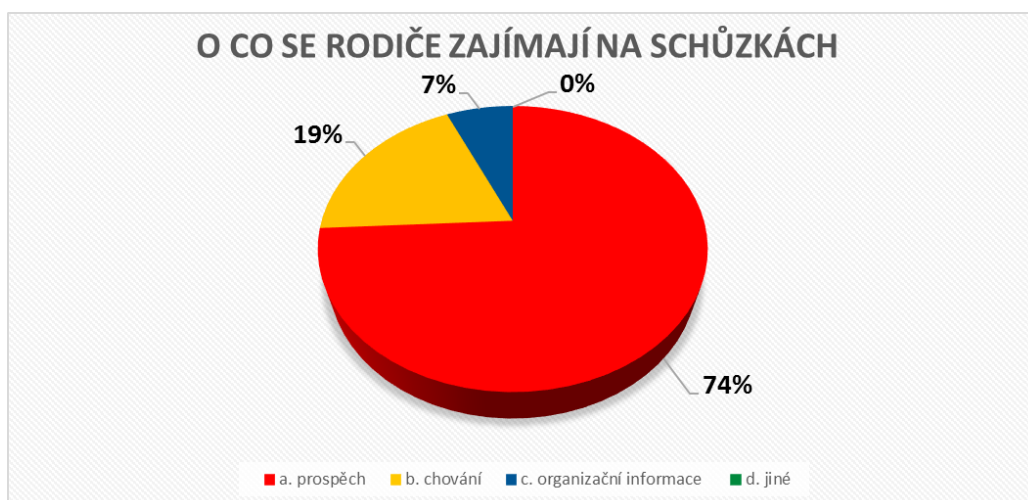
### Otázka č. 2

*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 ne zvolil nikdo.

Graf 4 – O co se zajímají rodiče na schůzkách



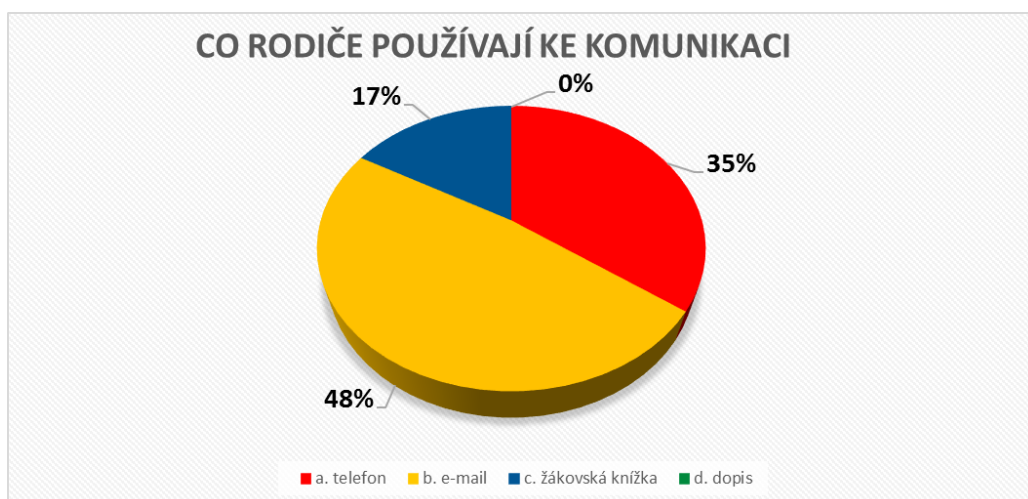
### Otázka č. 3

**Rodiče žáků mě kontaktují 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



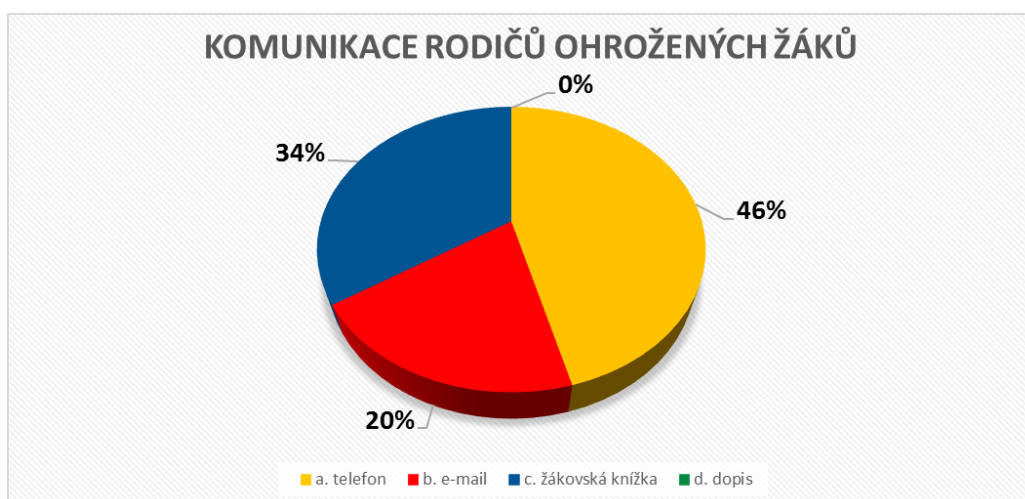
#### Otázka č. 4

**Rodiče žáků, ohrožených sociální exkluzí mě kontaktují 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**



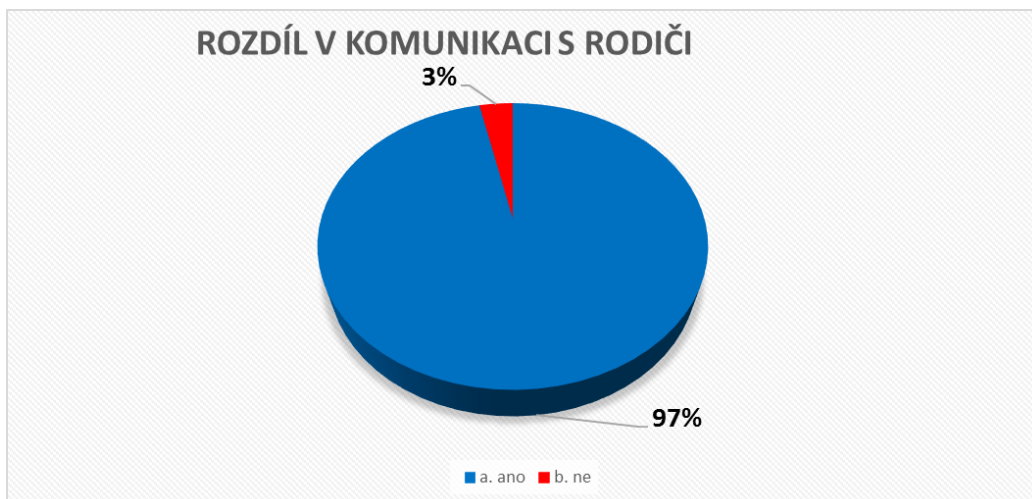
#### Otázka č. 5

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

- a) ANO      b) NE

Pouze 4 třídní učitelé (3%) vnímají rozdíl v komunikaci s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním oproti ostatním rodičům. Žádný ze 4 učitelů ale nevedl specifikaci, jaký rozdíl v komunikaci vnímá. Odpověď „NE“ zahrlo 116 učitelů, to je 97% dotázaných.

Graf 7 – Rozdíl v komunikaci s rodiči



### III. Inkluzivní vzdělávání žáků ohrožených sociální exkluzí

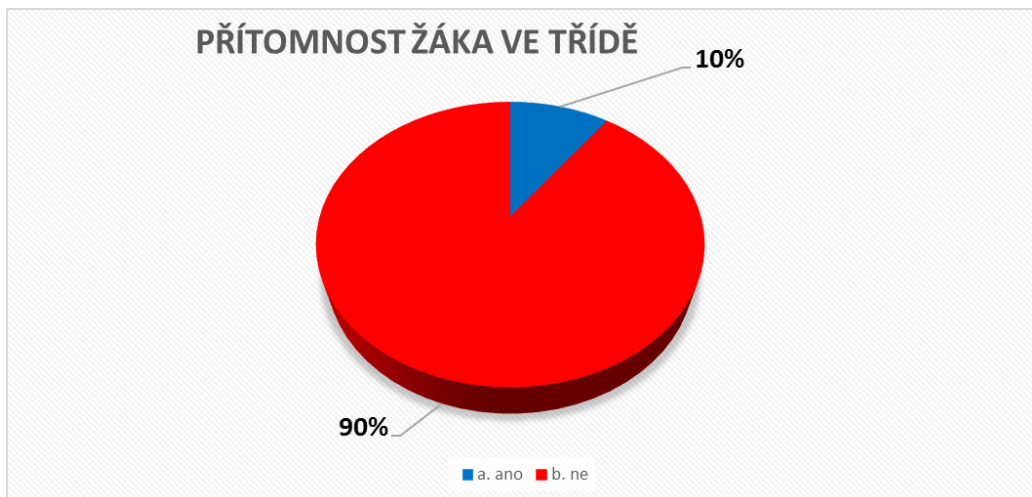
Třetí část dotazníku obsahuje pouze uzavřené otázky, u nichž učitelé volili mezi odpověďmi *a) ANO* nebo *b) NE*. Procentuální vyhodnocení odpovědí pomocí grafů je uvedeno níže:

#### 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

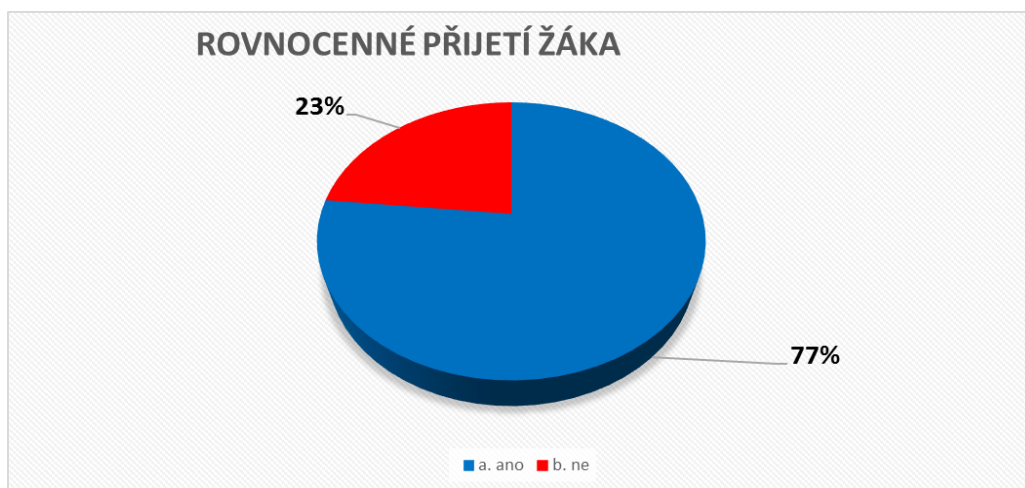


### Otázka č. 2

*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



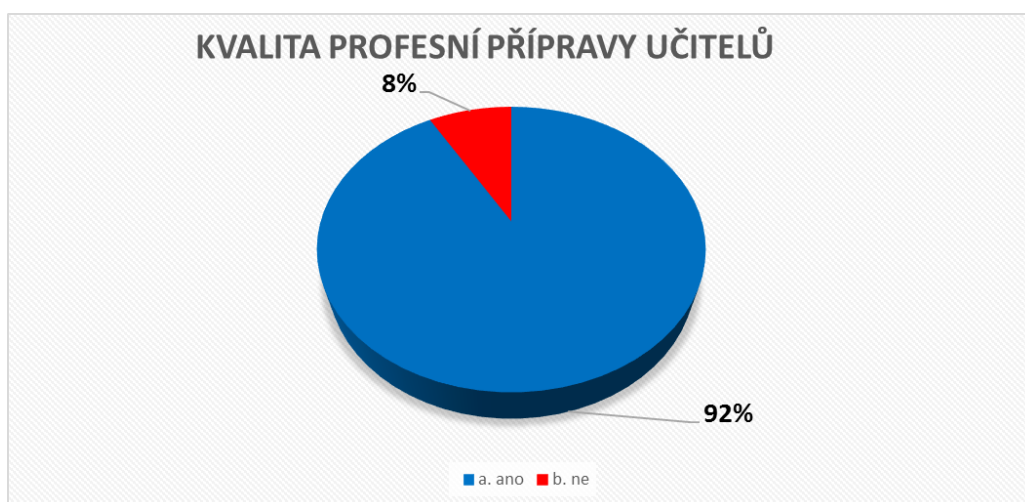
#### Otázka č. 4

*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**

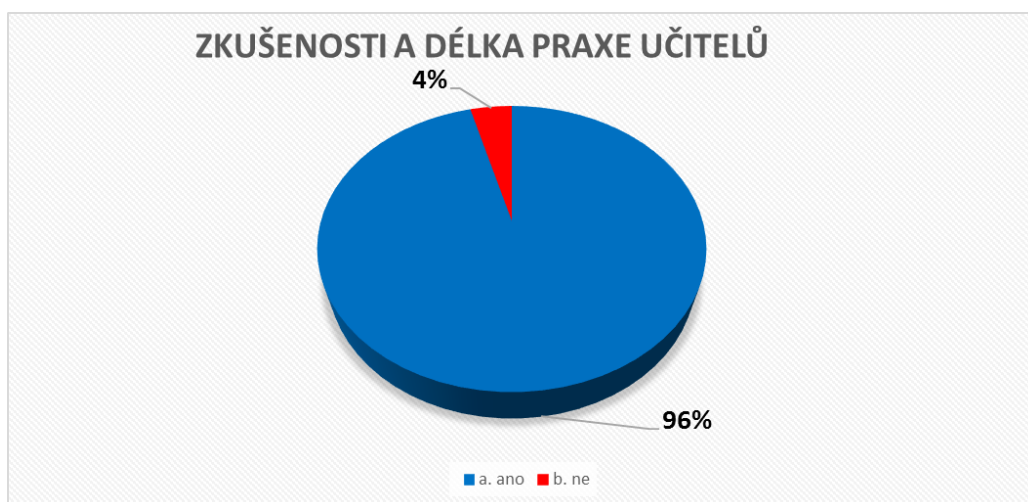


b) zkušenostech a délce praxe učitelů

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.



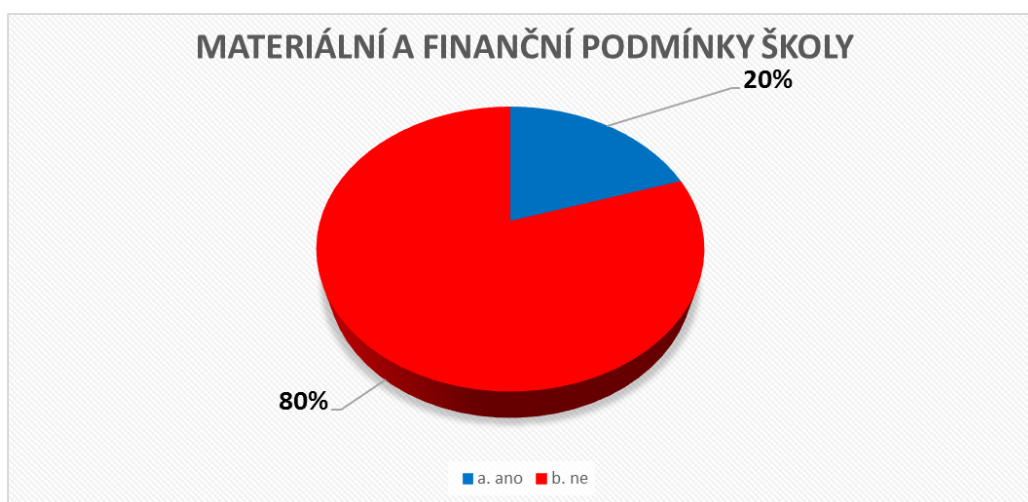
**Graf 12 – Zkušenosti a délka praxe učitelů**



c) materiálních a finančních podmínkách 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.

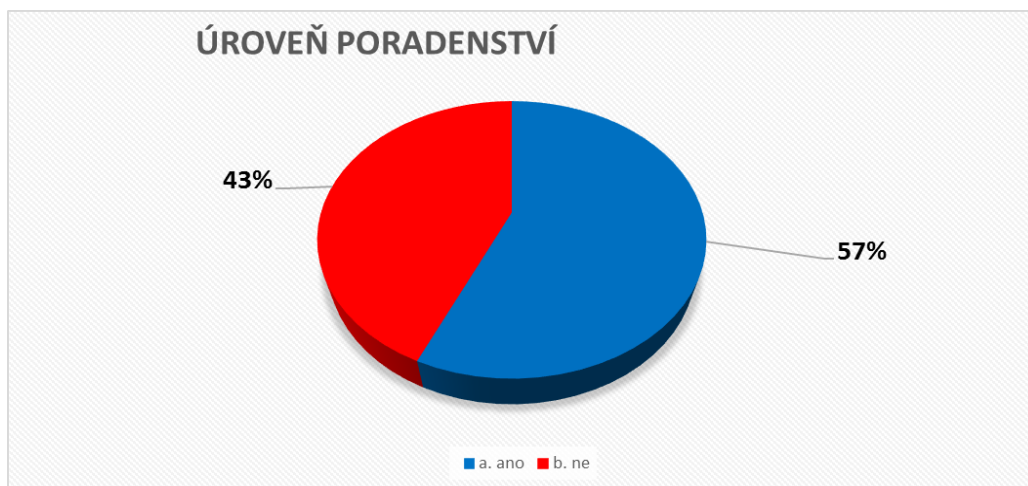
**Graf 13 – Materiální a finanční podmínky školy**



d) úrovni 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.

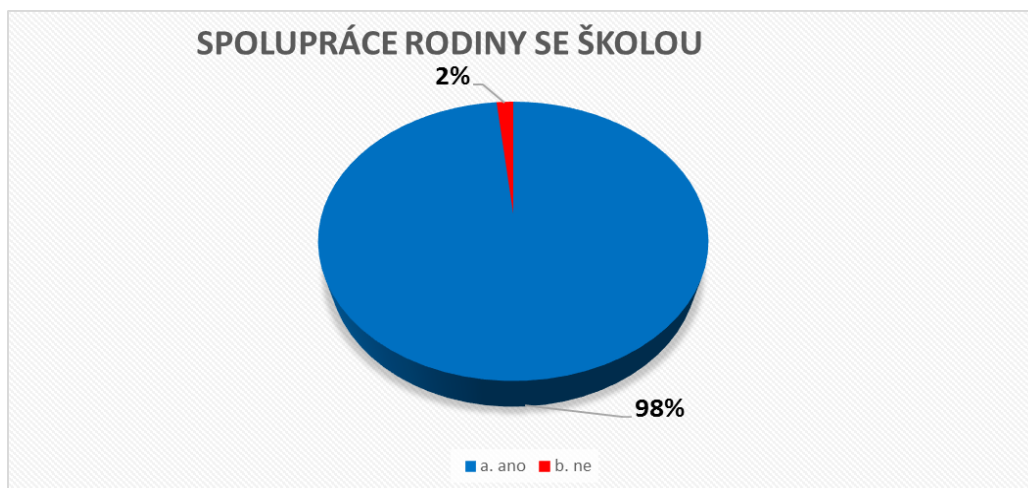
Graf 14 – Úroveň poradenství



e) spolupráci rodiny se školou

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



## 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.

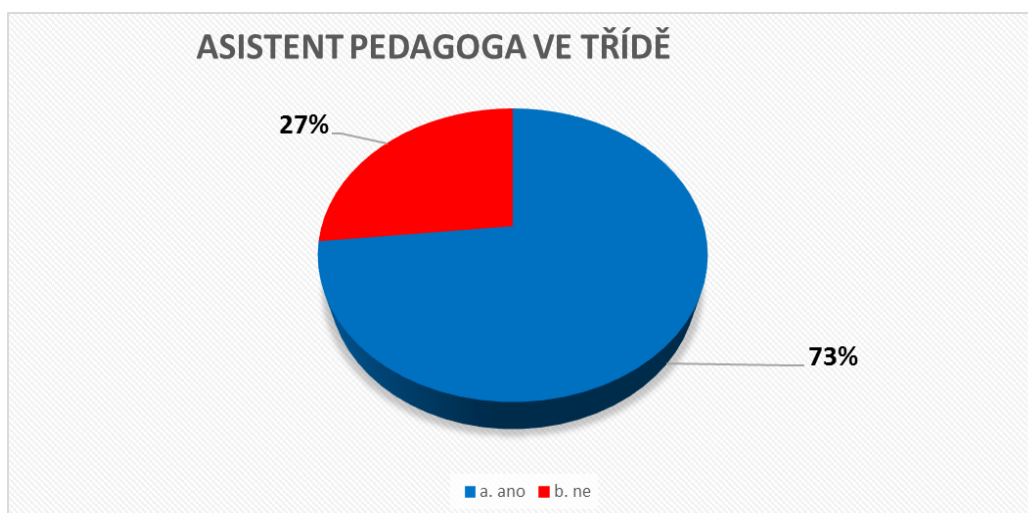
**Graf 17 – Provázanost dávek na docházku**



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 odpovídali 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 inkluze 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 učitelé 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%) je 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 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 učitelé uváděn e-mail (48%). Jako druhou nejčastější formu komunikace s třídním učitelem využívají rodiče žáků ohrožených sociální exkluzí žakovskou knížku (34%) a jen 20% rodičů používá e-mail. Zatímco ostatní rodiče volí jako druhý nejčastější způsob komunikace s učitelé v případě potřeby telefon (35%) a jen asi 20 rodičů kontaktuje třídního učitele žakovskou 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 neuvedl, 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%) považujete 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%) považujete 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 exkluze. 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 Ústeckoorlicka.

Výzkum se uskutečnil v měsíci lednu roku 2016 na osmi základních školách Ústeckoorlicka. Cílová skupina šetření jsou jejich třídní učitelé. Pro účely výzkumu byla zvolena dotazníková metoda. Cílem výzkumu 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.

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 ochotni 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:

BOOTH, T., AINSCOW, M. (ed.) *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Rytmus o.s., 2007. ISBN 80 - 903598 - 5 - X.

DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 279s. ISBN 80-7169-254-9.

ERIKSON, H. E. (ed.) *Dětství a společnost*. 1.vyd. Praha: Argo, 2002. 387s. ISBN 80-7203-380-8.

GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595s. ISBN 80-7203-124-4.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2003. 192s. ISBN 80-85783-24-X.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 224. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 174s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HOUŠKA, T. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s., 2007. 168s.

CHRÁSKA, M. *Metoda pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 272s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JESENSKÝ, J. 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy II*. 1. vyd. Brno: MSD Brno s.r.o., 2004, 165s. ISBN 80-8663-329-2.

KALHOUS, Z.; OBST O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc: PF UP, 1996, 216s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KREBS, V., DURDISOVÁ, J. *Sociální politika*. 5. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-80-7357-585-4.

LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7103-4.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, J. *Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel „zdravého stavu školy“*. In: ŘEHULKA, E. (Ed.) *Škola a zdraví 21*. Brno: Paido, 2006, s. 171-201. ISBN 80-7315-119-7, ISBN 80-210-4071-8.

MAREŠ, P. *Faktory sociálního vyloučení*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno, 2006, 41, 5 s. ISBN 80-870-0715-8.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 100s. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-58-X.

PASTERÁKOVÁ, L. *Metody výchovy uplatňované v rodinách*. Vychovávatel, 2010, č. 6., s. 15-18. ISSN 0139-6919.

- PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 135s. ISBN. 80-7042-153-3.
- POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Praha: PdF UK, 2006. ISBN 80-7290-258-X.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno, MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POLECHOVÁ, P. *Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol*. Praha: Pd F UK, 2000. ISBN 80-7290-024-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 322s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem – vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Panorama, 1990. 432s. ISBN 80-7038-078-0.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- TUČEK, M. a kol. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-22-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

### **PŘÍSPĚVEK NA WEBU:**

ŠVEC, J. Co je sociální vyloučení. In: *Agentura pro sociální začleňování* [online]. 2010 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vyloucení>

TOUŠEK, L. Sociální vyloučení a prostorová segregace. In: *AntropoWebzin* [online]. 2007 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>

ZAHRADNÍKOVÁ, P. Vzdělávání. In: *Agentura pro sociální začleňování* [online]. 2016 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>.

### **PRÁVNÍ PŘEDPISY:**

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online] [cit. 10.1.2016]. Dostupné také na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

ČESKO. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online] [cit. 10.1.2016]. Dostupné také na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. [online] [cit. 10.1.2016]. Dostupné také na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

## 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 TRÍDNÍ 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 exkluze 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 kontaktují v případě potřeby nejčastěji prostřednictvím:

- a) TELEFONU                      b) E-MAILU                      c) ŽÁKOVSKÉ KNÍŽKY      d) DOPISU  
e) JINÝM ZPUSOBEM (jakým):.....

4. Rodiče žáků, ohrožených sociální exkluzí mě kontaktují v případě potřeby nejčastěji prostřednictvím:

- a) TELEFONU                      b) E-MAILU                      c) ŽÁKOVSKÉ KNÍŽKY      d) DOPISU  
e) JINÝM ZPUSOBEM (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 přijímáni 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 (rozveďte):.....

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**

