

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Záškoláctví na základních školách

v okrese Hodonín

Diplomová práce

Mgr., Bc. Drahomíra Jamišová, DiS, MBA

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Jurníčková, Ph.D.

Obor: Sociální práce s rodinou

Olomouc 2023

Prohlášení autora:

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně. Všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 19. března 2023

.....
Drahomíra Janůšová

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Pavlíně Jurníčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její vstřícnost, ochotu, cenné rady a podněty.

Poděkování patří také všem mým participantům-pedagogům nejen za jejich upřímnost, ale v mnohých případech i za odvahu.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ZÁŠKOLÁCTVÍ	9
1.1 Příčiny záškoláctví	10
1.1.1 Vnitřní příčiny	10
1.1.2 Vnější příčiny	11
1.2 Typologie záškoláctví	11
1.3 Důsledky záškoláctví	13
2 MOŽNOSTI ŠKOLY PŘI ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ	17
2.1 Postup pedagoga	17
2.2 Postup výchovného poradce	19
3 MOŽNOSTI INSTITUCÍ PŘI ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ	20
3.1 Rodina	20
3.2 Pedagogicko-psychologická poradna	23
3.3 Odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)	24
4 SOCIÁLNÍ PRÁCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	25
5 METODOLOGIE	28
5.1 Cíl výzkumu	28
5.2 Výzkumná otázka	28
5.3 Výzkumná metoda	29
5.4 Techniky pro sběr dat	29
5.5 Výzkumný soubor	30
5.6 Scénář rozhovoru	31
5.7 Limity výzkumu	32
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
6.1 Profesionální profil účastníka	33
6.2 Druh záškoláctví a opatření realizovaná k jeho eliminaci	35
6.2.1 Důvody nepřítomnosti dětí ve škole	35
6.2.1.1 Skryté záškoláctví	36
6.2.1.2 Skutečné záškoláctví	39
6.2.1.3 Strach ze školy	40
6.2.2 Opatření v boji proti záškoláctví	42
6.2.2.1 Prevence v rámci třídnických hodin a běžné výuky	43
6.2.2.2 Prevence v rámci adaptačních pobytů a lyžařských výcvikových kurzů	43
6.2.2.3 Mimoškolní kroužky jako nástroj v rámci prevence	45
6.3 Partneři při řešení záškoláctví	46
6.3.1 Spolupráce s rodiči	47

6.3.2 Spolupráce s výchovným poradcem	50
6.3.3 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou.....	52
6.3.4 Spolupráce s OSPOD	54
6.4 Obtíže spojené s řešením záškoláctví	56
6.4.1 Nedostatek času	56
6.4.2 Morální distres	58
6.4.3 Skluz ve výuce.....	59
6.5 Osobní pohled na záškoláctví.....	60
6.5.1 Uvědomění žáci – nebyl důvod k záškoláctví	60
6.5.2 Předměty podporující fyzickou zdatnost jako důvod k absenci	61
6.5.3 Politické a náboženské přesvědčení jako důvod k absenci.....	62
DISKUSE.....	64
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
Knižní a monografická literatura	78
Internetové zdroje	81
Legislativní předpisy.....	83
ANOTACE.....	85
PŘÍLOHA	86

ÚVOD

*„Jestliže si myslíš, že můžeš, dokážeš to,
jestliže si myslíš, že nemůžeš,
opravdu to nedokážeš.“*

(neznámý autor)

Citát, který jsem si zvolila v Úvodu své diplomové práce vystihuje situaci dnešních pedagogů a potáhne se jako červená nit celou mojí diplomovou prací. Pedagogové jsou v dnešní době, mám na mysli pedagogy základních škol, i když většina by mi mohla dát za pravdu, že se to týká i pedagogů na středních školách, jsou v situaci, kdy jsou přesvědčeni o tom, že problém záškoláctví u dětí skutečně sami nejsou schopni podchytit a zdárně řešit. Společnost a politici řeší krizi energetickou, ekonomickou, migrační a ekologickou, ale na krizi morální se zapomíná. Pedagogové jsou naštvaní a znechucení nejen dětmi a rodiči, ale celkově systémem. Neustále se mluví o pomoci dětem, rodičům a rodinám v souvislosti s nárustem sociálně patologických jevů ve školách, jako je záškoláctví, šikana, kyberšikana atd., ale o pomoci pedagogům se nemluví. Proto má volba tématu diplomové práce byla zcela jasná. Dala jsem si za cíl zjistit, *jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole*. A protože je bližší košile než kabát, soustředila jsem se pouze na můj rodný okres Hodonín.

Tento cíl jsem si zvolila záměrně, protože chci z vlastní zkušenosti pedagoga poukázat na problém, který nás pedagogy trápí, ale pro ostatní je problémem přehlíženým. Jsou problémy a situace se kterými si pedagog musí a dokáže poradit sám. Ale ve své každodenní činnosti se setkává i s problémy, které nesouvisí s přímou pedagogickou činností, a s těmi potřebuje pomoci. Specifickou skupinou problémů, se kterými se pedagog na základní škole v posledních letech setkává, je řešení sociálně patologických jevů, zejména záškoláctví. Mnozí mohou namítnout, že pomoc přece existuje v podobě poradenských týmů, které na školách působí. Ale po pravdě, *„ruku na srdce“*, i tito pomocníci (výchovný poradce, metodik prevence) jsou s výjimkou psychologů, vybraní jen z řad pedagogů a nejsou tedy odborníky v řešení sociální problematiky na základních školách. Pedagogové doplácí na něco, co nezavinili, ale co zavinila výchova v rodině a systém.

Záškoláctví má mnoho příčin, a proto se musí při prevenci a potírání využívat různých druhů intervencí. Může zde padnout další námitka v tom smyslu, že pomoc určitě přichází ze strany pedagogických poraden a dalších aktérů vně školy. To je sice pravda, ale tato pomoc je pomalá, pozdní, a tudíž z pohledu pedagogů neefektivní. Pedagogové, a hlavně děti potřebují pomoc okamžitou, tzn. hned a tady na půdě školy. Pedagog nemá šanci, a ani není kompetentní k tomu, aby prozkoumával životní situace žáka. To je úkol pro sociální pracovníky působící přímo na školách. Pro oba tyto obory, jak pedagogiku, tak pro sociální práci je dítě stejným objektem zájmu a pokud je dítě spokojené a rádo chodí do školy, je spokojený i pedagog. Jsou to spojené nádoby, a tudíž když se dostane pomoci pedagogům tady a teď, dostává se tím i pomoci dětem.

Zveřejněním výsledků analýzy mého výzkumu by mohlo přispět k lepšímu pochopení problematiky záškoláctví na základních školách, která je v současné době podceňovaná, přehlížená, a dokonce i úmyslně zatajovaná, jak se čtenář může dočíst v této mé diplomové práci. Zjištěné poznatky vzešlé z mé diplomové práce by mohly podpořit myšlenku zavedení sociální práce prostřednictvím školního sociálního pracovníka přímo na školách. Zavedení pozice školního sociálního pracovníka je podmiňováno výzkumy v návaznosti na finanční stránku. Dnes ve všem hrají hlavní roli finance. Bohužel se zapomíná na fakt, že vše nelze přepočítat na peníze a je dobré si uvědomit, že pedagogové jsou živé organismy, ne mechanismy. A přestože nyní nevykazují žádné spočitatelné zisky, pomoc ze strany státu uskutečňovaná prostřednictvím sociální práce vykonávané na základních školách, se do budoucna státu vyplatí. Pokud se pedagogům nedostane adekvátní pomoci, „*tady a teď*“ na školách, konkrétně v souvislosti se záškoláctvím, zadělává si společnost na skutečné problémy do budoucna. Neřešené nebo pozdě odhalené záškoláctví u dětí se prokazatelně odrazí v jejich školní neúspěšnosti. Školní neúspěšnost se projeví při volbě budoucího povolání. Žádná nebo minimální kvalifikace jedinců se odrazí na trhu práce a problém eskaluje dál a ústí v nezaměstnanosti těchto jedinců. Pokud se nad tím pozorný čtenář zamyslí, zjistí oprávněnost požadavku pedagogů, kteří se domáhají pomoci. Finanční prostředky, které nyní stát „*zašetrí*“ např. tím, že nebude řešit nebo bude stále otálet se zavedením pozice školního sociálního pracovníka, vyrábí si sám budoucí nezaměstnané a nebojím se říct i nepřízpůsobivé jedince, kteří stejně prostřednictvím sociálních dávek tyto finanční prostředky od státu „*vytáhnou*“. Jinak řečeno, trůfám si říct, že dnešní záškoláci jsou budoucí klienti sociální práce.

Svou diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí. První část kromě Úvodu obsahuje čtyři kapitoly a druhá část obsahuje dvě kapitoly, Diskusi a Závěr.

V první části v Úvodu své diplomové práce seznámím čtenáře s důvodem výběru tématu. V první kapitole se čtenář dočte, co se skrývá pod pojmem „záškoláctví“ jaké jsou jeho příčiny, typologie a důsledky. V dalších dvou kapitolách představím jednotlivé aktéry a jejich možnosti při řešení záškoláctví. Nejdříve popíši, jak postupuje škola a v následující třetí kapitole poskytnu přehled, jaké jsou možnosti dalších institucí zainteresovaných v řešení záškoláctví, kterými jsou rodina, pedagogicko-psychologické poradny a odbor sociálně právní ochrany dětí. Ve čtvrté kapitole ve stručnosti představím, co se skrývá za pojmem „školská sociální práce“.

Ve druhé části mé diplomové práce, v páté kapitole, se na začátku věnuji metodologii. Obeznáním čtenáře s výzkumnou otázkou a cílem výzkumu, poté je seznáním s výzkumnou metodou, technikou sběru dat, představím výzkumný soubor, odtajním scénář rozhovoru a závěrem páté kapitoly uvedu i limity výzkumu. Své výsledky z výzkumného šetření odprezentuji v šesté kapitole, která je rozdělena do pěti samostatných podkapitolek podle kategorií tak, jak vyplynuly z mého výzkumného šetření.

V předposlední části mé diplomové práce v Diskusi porovnáím výsledky vzešlé z analýzy mého výzkumu s odbornou literaturou a mou snahou bude odpovědět na jednotlivé dílčí otázky, díky kterým snadněji najdu odpověď na mou hlavní výzkumnou otázku.

Celkovou rekapitulaci zjištěných výsledků shrnu do hlavních bodů v Závěru své diplomové práce.

1 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Záškoláctví v současné době na základních školách patří k největším problémům, které dnešní školství trápí. Tuto skutečnost potvrzuje i Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2021/2022 kde se píše, že: „*Nejčtenějšími formami rizikového chování žáků identifikovanými školami je dlouhodobě záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učiteli, poškozování majetku, kyberšikana, vandalismus a agrese, násilí a ublížení na zdraví.*“ (ČŠI, Výroční zpráva [online], s. 85) (Tabulka č. 1) Bohužel tento problém není už jen problémem žáků druhého stupně, ale stále ve větší míře se vyskytuje i u žáků na prvním stupni základních škol.

Ve Výroční zprávě ČŠI se píše, že ačkoliv přibývá případů záškoláctví, opatření k jeho řešení se naopak paradoxně na základních školách snižuje. „*Důvodem této změny mohou být nižší účinnost této spolupráce, případně zvýšení podílů zákonných zástupců, kteří nemají z různých důvodů zájem o spolupráci se školou či nedostatek odborných pracovníků ve školském poradenském systému ...*“ (ČŠI, Výroční zpráva [online], s. 85)

Tabulka č. 1: Rizikové chování na ZŠ (podíl škol v %)

Rizikové chování	Školní rok 2020/2021
Záškoláctví	42,1
<i>Kyberšikana</i>	28,6
<i>Šikana</i>	28,4
<i>Vandalismus, poškozování majetku</i>	27,2
<i>Kouření</i>	26,4
<i>Verbální agrese vůči učiteli</i>	25,3
<i>Krádeže</i>	10,2
<i>Užívání návykových látek</i>	8,1
<i>Jiné</i>	7,7
<i>Fyzická agrese vůči učiteli</i>	2,7

Zdroj: Vlastní zpracování 2023, dle Výroční zprávy ČŠI, [online], s. 85

1.1 Příčiny záškoláctví

Záškoláctví je v odborné literatuře vnímáno jako porucha chování a určitý soubor obranného jednání, spojovaného často s negativním postojem ke škole, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnostem. Nepříjemnostmi se v tomto případě myslí očekávaná reakce rodičů na špatný prospěch dítěte nebo konfrontace žáka, který je neúspěšný se žákem úspěšným, anebo požadavky pedagogů na výkony žáka. Konkrétních příčin dávajících podnět k záškoláctví je v praxi daleko více, všeobecně je můžeme rozdělit do dvou základních skupin, a to na příčiny vnitřní, které jsou spjaty s osobností dítěte a jeho vývojem, a příčiny vnější, které souvisí s prostředím, ve kterém se dítě pohybuje.

1.1.1 Vnitřní příčiny

Vnitřní příčiny záškoláctví jsou spojovány s poruchou emocí a chování u dětí. U takto postižených jedinců jsou emoce a chování odlišné a nekorespondují s odpovídajícími věkovými a kulturními normami. Tyto poruchy mají vliv na osobnostní a sociální dovednosti, které se projevují v prostředí, kde se dítě pohybuje, a jedním z nich je samozřejmě škola. (Vojtová, 2008, s. 72-86) Pierangelo a Giuliani tyto poruchy emocí a chování popisují v souvislosti se čtyřmi charakteristikami, které mohou vykazovat. Na prvním místě uvádějí neschopnost učit se novým věcem. Tuto neschopnost nelze vysvětlit smyslovými, zdravotními ani intelektuálními důvody. Druhou charakteristikou je neschopnost vytvářet vztahy mezi spolužáky a učiteli, třetí pak nevhodné chování v běžných, nijak nevyhrocených situacích a poslední charakteristikou je sklon k hrubému fyzickému chování v souvislosti se školními nebo osobními problémy. (Pierangelo, Giuliani, 2008, s. 2-5)

Vágnerová, dokonce píše, že tyto poruchy mohou být i genetické, tzn., že je dítě už dostalo do vínku od svých rodičů. Jedinci, kteří se chovají nestandardním způsobem, nejsou psychicky v pořádku, tíhnou k podobným jedincům a jsou jimi akceptováni. Pokud se tito jedinci stanou rodiči, je zřejmé, že tyto „nevýhodné“ genetické dispozice předávají svým dětem. (Vágnerová, 2003, 8-13) S tvrzením Vágnerové, které potvrzují mnohé výzkumy však nesouhlasí např. Train, který je spíše umírněnějšího názoru, když říká, že poruchy chování u dětí nemají dědičný základ, a pokud by ho měly, poruchy chování by byly závislé na podmínkách prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. (Train, 2001, s. 30-39)

1.1.2 Vnější příčiny

Vnější příčiny záškoláctví bývají spojeny s prostředím rodinným, vrstevnickým a školním, a není to tedy jen „*vlastní*“ problém žáka, protože se na něm podílí jednak rodiče, ale i spolužáci, učitelé, všeobecně výuka ve škole, nebo parta delikventních kamarádů. Rodiče a rodina svými vědomými i nevědomými podněty ovlivňují vývoj dítěte a mají tedy nezastupitelné prioritní postavení při jeho rozvoji. Z různých psychologických testů a výzkumů vyplývá, že rodiče svou nevyváženou výchovou, která může spočívat jak v přílišných požadavcích kladených na dítě a jejich přehnaná péče, tak i naopak nezájmem o dítě samotné a o jeho školní prospěch, dítě velmi ovlivňují. To vše může být spouštěčem pro záškoláctví. Další možný spouštěč záškoláctví je dáván do spojitosti s chudobou rodin, jak uvádí Hopf.¹ (Hopf, 2001, s. 94-97)

Důvodem pro záškoláctví mohou také být různé životní situace jako např. rozvod rodičů, ztráta blízké osoby nebo problémy s prospěchem ve škole. To vše může ovlivnit jistoty dětí, které přepadne pocit bezmocnosti, nezdaru a zklamání, které je o to horší, pokud dojde k souběhu více těchto situací ve velmi krátkém časovém období. Z průzkumů také vyplývá, že k častému záškoláctví z tzv. vnějších příčin dochází např. u „*devátáků*“ ke konci posledního půlroku jejich povinné školní docházky, kdy už je z jejich pohledu „*zbytečné*“ chodit do školy, protože jsou přijati na střední školy. Pro mnohé žáky je také důvodem k záškoláctví psaní písemek i zkoušení a všeobecně vidina konce školního roku v kombinaci s krásným počasím. (Fontana, 2003. s. 359-361)

1.2 Typologie záškoláctví

Tak jako neexistuje jednotná definice záškoláctví, stejně tak neexistuje jednotná typologie záškoláctví. Všeobecně je za záškoláka považován žák, který nemá pro svou neúčast ve školní výuce žádný legální důvod a tuto jeho nepřítomnost mu neschválil ani rodič nebo zákonný

¹ Odvolává se přitom na výzkumy z německého prostředí, kdy děti byly ochotny riskovat i problémy spojené s nepřítomností ve škole, jen proto, aby si mohly zvýšit svou životní úroveň a mohly si dopřát značkové oblečení a být „*cool*“ jako ostatní spolužáci, a přitom se dopouštěly dalších sociálně patologických jevů jako byly útěky z domova anebo krádeže v obchodech.

zástupce a ani učitel. Jedná se o určitý typ poruchy chování, který negativně ovlivňuje osobní vývoj dítěte. (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017, 57-67)

Záškoláctví přímo za poruchu vztahu k učení popisuje Sovák, když píše, že záškoláctví je znak defektivy, kdy žák má spoustu neomluvených hodin, bez snahy je omluvit. (Sovák, 2000, s. 410-411) Vágnerová záškoláctví popisuje jako nepřijetí normy povinně přicházet na školní vyučování, jde o jistý typ obranného mechanismu, kdy pro dítě je stresem škola, ať už jako důsledek neúspěchu, který v ní dítě zakouší nebo i šikany. (Vágnerová, 2001, s. 210)

Stejně záškoláctví chápou i Mertin a Krejčová a dodávají, že záškolákem se může stát i dítě jinak bezproblémové a ve škole úspěšné z tzv. úhybných manévřů, kdy se chce vyhnout negativním reakcím nebo kritice, kterou těžce snáší. (Mertin, Krejčová, 2012, s. 149-152) Žák, který se dopouští záškoláctví porušuje nejen školní řád, ale porušuje zároveň i školský zákon, ve kterém je vymezeno, že žák má povinnost chodit do školy řádně a včas. (MŠMT, 2017, s. 1)

Tak jako v předchozí kapitole lze shrnout souhrnně příčiny záškoláctví na vnitřní a vnější, tak i typologii záškoláctví můžeme souhrnně pojmenovat podle dvou kritérií, a sice na záškoláctví plánované a záškoláctví impulzivní. Záškoláctví plánované je charakteristické tím, že žák již dopředu má vymyšlenou výmluvu proč do školy nejít. Takovou výmluvou může být jednak strach z testu, z učitele, ze spolužáků nebo celkově ze školy jako takové. U tzv. záškoláctví impulzivního žák nic dopředu neplánuje, ale rozhoduje se impulzivně v průběhu školního vyučování a bez udání důvodu školu opustí. (Mertin, Krejčová, 2013, s. 149-150)

Podrobněji se typologií záškoláctví věnuje Kyriacou. Podle něho lze rozlišit pět základních typů záškoláctví. Prvním typem je záškoláctví s vědomím rodičů, kdy rodiče sami iniciují absenci dítěte ve škole na základě nesprávné výchovy. Opakem je záškoláctví bez vědomí rodičů, tzv. pravé, kdy rodiče nemají nejmenší potuchy o tom, že jejich dítě řádně nechodí do školy. Dalším typem je záškoláctví s klamáním rodičů, kdy dítě jako zkušený manipulát dokáže rodiče přesvědčit o svých důvodech pro neúčast ve škole. Předposledním typem je doslova odmítání chození do školy. K takovým případům dochází tehdy, pokud je dítě ve škole šikanováno a trpí depresemi nebo fobiemi. Posledním typem jsou pak útoky přímo ze školy, kdy se žák do školy sice dostaví, ale v průběhu výuky školu bez omluvy opustí. (Kyriacou, 2013, s. 49-53)

Bakošová jde v typologii záškoláctví ještě dál, více ji rozpracovává než předchozí autoři a předkládá nám typologií dokonce devět. Záškoláctví je podle ní:

1. porušení sociální normy, protože povinností – normou žáka je do školy chodit
2. reaktivní akt, kdy neplánovaně, urychleně opouští školu, aby se vyhnul stresové nepříjemné situaci
3. výbuch, kdy na rozdíl od tzv. reaktivní aktu, je tento typ záškoláctví naplánovaný. Žák v sobě doslova dlouhodobě „*dusí*“ frustraci ze školního prostředí a v určitý čas „*vybuchne jako tlakový hrnec*“
4. zábava, určitý typ adrenalinu, kdy si žák sám napíše omluvenku, testuje učitele, zda na to přijde nebo ne. Důvodem pro tento typ záškoláctví je sounáležitost s partou stejně smýšlejících žáků, kdy čas, který by měli trávit ve škole, tráví všude možné např. v parcích, hernách atd.
5. reakcí problémových dětí, citově a emočně ochuzených, kterým dodržování společenských pravidel je naprosto cizí, mají problémy s prospěchem i s ostatními spolužáky
6. reakcí dětí ze sociálně neuspokojivého prostředí, kdy rodiče na základě svých negativních zkušeností se školou, kterou mnohdy ani řádně sami neabsolvovali a neukončili, děti využívají jako chůvy k sourozencům místo toho, aby je posílali do školy
7. reakcí dětí na složitou situaci, kdy nejsou schopny se přizpůsobit novým podmínkám např. v souvislosti se změnou bydliště, školy apod.
8. reakcí dětí z důvodu psychických a psychosomatických příznaků
9. reakcí dětí v touze zažít něco neočekávané, zvláštní a příjemné, něco, co by podle nich dokázalo jejich život ještě zpestřit. Tento typ záškoláctví je společný všem dětem, tedy jak těm, kteří školu „*nesnáší*“, ať už z jakýchkoliv důvodů, tak i těm, kteří mají dobré, nebo i výborné školní výsledky, ale prostě chtějí zažít něco „*nové*“. (Bakošová, 2008, s. 142-152)

1.3 Důsledky záškoláctví

Je všeobecně známé, že každá akce vyvolá reakci a stejně tak to platí i v souvislosti se zameškanou neomluvenou absencí u žáků na základní škole. Je dobré si uvědomit, že v tomto případě nejsou „*potrestáni*“ jen žáci, ale mohou být potrestáni i rodiče, pokud se prokáže, že skutečně zanedbali své rodičovské povinnosti v souvislosti s výchovou svých ratolestí.

Za první důsledek záškoláctví, který současně roztáčí začarovaný kruh je považován zhoršený prospěch žáka, který není přítomen ve škole, probíranou látku si většinou nedoplní a nedoučí, což se samozřejmě odrazí na jeho školních výsledcích. Tím vzniká nový spouštěč pro další zameškání školní výuky a absence tak opět narůstá.

Za další důsledek záškoláctví jsou považována výchovná opatření, která jsou stanovena ve Vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. V paragrafu 17 odst. 3, odst. 4 a odst. 5 se píše:

Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 17 odst. 3:

„(3) Při porušení povinností stanovených školním řádem lze podle závažnosti tohoto porušení žákovi uložit:

- a) napomenutí třídního učitele,*
- b) důtku třídního učitele,*
- c) důtku ředitele školy.“*

Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 17 odst. 4:

(4) Pravidla pro udělování pochval a jiných ocenění a ukládání napomenutí a důtek jsou součástí školního řádu.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 17 odst. 5:

(5) Třídní učitel neprodleně oznámí řediteli školy uložení důtky třídního učitele. Důtku ředitele školy lze žákovi uložit pouze po projednání v pedagogické radě.“ (Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb. [online])

Dle výše uvedené Vyhlášky MŠMT si každá škola ve svém školním řádě může stanovit kázeňské postihy za jiný počet zameškaných hodin. Za nejpřísnější sankce jsou považovány ty, které uvádějí Čapek, Navarová a Ženatová. Žák-absentér-záškolák si „zasluhuje“:

- 1) napomenutí třídního učitele za jednu neomluvenou hodinu
- 2) důtku třídního učitele za dvě neomluvené hodiny
- 3) důtku ředitele školy za tři až pět neomluvených hodin
- 4) 2. stupeň z chování za jeden den neomluvené školní docházky
- 5) 3. stupeň z chování za více jak pět dnů neomluvené školní docházky (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017, s. 80)

Jiným možným postihem – výchovným opatřením vůči dětem v souvislosti se záškoláctvím je „*Napomenutí*“. Toto „*Napomenutí*“ může uložit Obecní úřad s rozšířenou působností nebo soud na základě zákona o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., § 13. (Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., [online]). Jde o mírnější formu opatření, která spočívá např. v dohledu nad dítětem, nebo v zákazu navštěvovat konkrétní místa, která lákají k nemravnému a zahálčivému způsobu života dětí, anebo povinnosti zdržet se určitých činností. Dále může být dítěti, ale i jeho rodiči nebo zákonnému zástupci uložena povinnost využít odborné pomoci, účastnit se schůzek s mediátorem nebo účastnit se terapií. Všechna tato výchovná opatření, lze uložit pouze ve formě Rozhodnutí, které je vydáno ve správním řízení, a to podle zákona č. 500/2004 Sb. „*Správní řád*“.

V případě, nedodržení výchovného opatření se rodič, nebo zákonný zástupce dopouští přestupku, který je popisován v zákoně o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., v desáté části Přestupky v § 59d odst. 1 písm. a) kde se píše, že rodič se dopouští přestupku, pokud se neúčastní prvního setkání s mediátorem nebo rodinné terapie, kterou uložil orgán sociálně-právní ochrany dětí. V témže paragrafu v odst. 2 je pak popisována pokuta za tento přestupek, která může být až do výše 20 000,- Kč. (Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., [online])

Pokud nastane situace, že žádná z výchovných opatření nevedla k nápravě, může být na základě §13a odst. 1 písm. a) zákona o sociálně právní ochraně dětí dítě soudem odňato z péče rodičů, a soud nařídí dítěti na dobu 3 měsíců pobyt v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, nebo ve středisku výchovné péče. (Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., [online])

V obzvlášť závažných případech záškoláctví může sociální odbor obce s rozšířenou působností, podle zákona o sociálně právní ochraně dětí 359/1999, Sb. § 14, podat návrh soudu na omezení, nebo zbavení rodičovské odpovědnosti, svěření dítěte do pěstounské péče, nebo návrh na nařízení ústavní výchovy. (Zákon o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb., [online])

Další postihy, které jsou uplatňovány vůči rodičům v souvislosti se zanedbáním jejich povinností, které vůči dětem mají, jsou implementovány ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., v zákoně o státní sociální podpoře č. 117/1995 Sb., a v Trestním zákoníku č. 40/2009.

Ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 je v § 182a, odst. 1, písm. a) bod 3: „*Fyzická osoba se dopustí přestupku tím, že zanedbává péči o povinnou školní docházku*

žáka nebo o povinné předškolní vzdělávání dítěte.“ A následně ve druhém bodu je uvedena pokuta, která za přestupek bude následovat, a to až do výše 5 000,- Kč (MPSV, Zákon č. 561/2004 Sb., 2023, [online])

Tento přestupek, který řeší výše uvedený Školský zákon spadá do tzv. režimu správního práva, na který navazuje právo trestní, a v něm je zanedbání povinné školní docházky ze strany rodičů v Trestním zákoníku č. 40/2009 Sb. považováno za přečin v §201 Ohrožování výchovy dítěte odst.1, kterého se dopustí ten, kdo ať už z nedbalosti ohrozí citový, rozumový a mravní vývoj dítěte tím, že mu umožní vést zahálčivý nebo nemravný život. A následně v § 201 Ohrožování výchovy dítěte v odst. 3 je uveden trest odnětí svobody za tento přečin v rozsahu šesti měsíců až pěti let. (Trestní zákoník č. 40/2009, [online])

V zákoně o státní sociální podpoře č. 117/1995 Sb., je postih vůči rodičům, kteří si neplní své rodičovské povinnosti spojené se školní docházkou svých dětí popsán §54, odst.1. Píše se v něm, že *„Jestliže byl alespoň jednomu z rodičů pravomocně uložen správní trest podle zvláštního právního předpisu za neplnění povinností souvisejících s řádným plněním povinné školní docházky staršího dítěte v rodině, tak se z celkové částky rodičovského příspěvku, který náleží rodiči z titulu péče o nejmladší dítě v rodině, odečítá částka 22 800Kč. [...].“* (Zákon č. 117/1995 o SSP, [online])

Také Občanský zákoník č. 89/2012 Sb. ve druhé části *Rodinné právo*, Hlava II, Oddíl 3 *Rodiče a dítě*, Pododdíl 1 *Obecná ustanovení* § 858 řeší výchovu a vzdělávání dětí, a to v souvislosti s rodičovskou odpovědností, kdy se nejprve zmiňuje o povinnostech a posléze o právech rodičů ve vztahu ke svým dětem. (Občanský zákoník č. 89/2012, [online])

Rovněž v Zákoně o pomoci v hmotné nouzi č. 111/2006 Sb., je v § 3 odst. 1 písm. e) uvedeno, že rodiče, kteří zanedbali své rodičovské povinnosti v souvislosti se školní docházkou svých dětí a byli sankcionováni, nemají nárok na pomoc v hmotné nouzi prostřednictvím dávek pomoci v hmotné nouzi, protože nejsou osobou v hmotné nouzi. (Zákon o pomoci v hmotné nouzi č. 111/2006 Sb., [online])

2 MOŽNOSTI ŠKOLY PŘI ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ

Základní škola, ale samozřejmě i ostatní typy škol, se od ostatních sociálních institucí liší svými vlastními společenskými normami a hodnotami. Škola je živým organismem a prostřednictvím svých specifických funkcí připravuje a formuje žáky pro postupné začleňování do společnosti. „Škola je instituce přispívající k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.“ (Průcha, 2017, s. 398)

Škola je *nástrojem sociální politiky*, protože vzdělává děti a připravuje je na výkon jejich budoucích profesí. Škola plní *funkci ochrannou*, vzhledem k tomu, že dětem garantuje pobyt v prostředí do té doby, než jsou schopny samostatného života. Plní i *funkci personalizační* tím, že formuje děti jako individua, jež jednou ponese odpovědnost nejen za sebe, ale i za své případné potomky. Prostřednictvím *funkce kvalifikační* vybavuje děti vlastnostmi a znalostmi, které jsou nutné pro jejich budoucí povolání. Škola naplňuje i *funkci socializační*, a to tím, že se děti ve škole učí způsobům chování, učí se novým rolím a učí se vytvářet si obrazy o ostatních spolužácích a lidech všeobecně. Naplňováním *funkce integrační* se škola snaží připravovat děti i pro činnost veřejnou a politickou. uvádí je do právního i organizačního pořádku naší země. (Průcha, 2017, s. 398-399)

Každá škola by měla při odhalování záškoláctví v rámci prevence postupovat podle předem zpracovaných postupů tak, jak jim to doporučuje *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č. j.: MŠMT-10 1194/2002-14*. Podle této metodiky by školy měly mít stanovený plán na poskytování poradenských služeb ve škole a měly by mít zmapovanou a navázanou spolupráci s poskytovateli sociálních služeb a se školskými poradenskými zařízeními v jejich okolí. Na začátku školního roku by měli třídní učitelé seznamovat nejen žáky, ale také rodiče se školním řádem. Školy by měly pořádat semináře a přednášky zaměřené na prevenci záškoláctví. (MŠMT, č.j. 10 1194/2002-14, [online])

2.1 Postup pedagoga

Pedagog – třídní učitel má nezastupitelnou roli v rámci prevence při včasném odhalení záškoláctví. Pokud však svou roli podcení a je nedůsledný, neřeší absenci včas nebo nedokáže stanovit jasné hranice a pravidla, existuje reálné riziko, že se problémy se školní docházkou budou navyšovat. (Elliot, J, Place, M, 2002, s. 51-52) „*Učitel se musí zamyslet nad vlastními*

pocity ve vztahu k problémovému žákovi. Měl by smazat všechny předchozí špatné zkušenosti s ním, zbavit se předsudků a postavit všechny žáky na stejnou 'startovací' čáru." (Skácelová, L. in Miovský a kol, 2010, s. 187)

Vzorový postup, jak by měl pedagog postupovat při řešení absence je dle pokynu MŠMT následující:

1) *Pedagog vyčkává*

- pedagog eviduje absenci žáka a v případě, že zjistí, že žák má alespoň jednu neomluvenou absenci *vyčká*, zda rodič nebo zákonný zástupce dítěte absenci omluví a to nejpozději do tří kalendářních dnů ode dne, kdy žák nebyl ve škole

2) *Pedagog upomíná*

- pedagog rodiče nebo zákonného zástupce *upomíná*, aby absenci dítěte řádným způsobem omluvil. Pokud rodič nebo zákonný zástupce nereaguje, třídní učitel vypracuje záznam, kde uvede od kdy do kdy dítě nebylo přítomno ve škole, a kdy a v jakém znění poslal pedagog rodičům upomínku

3) *Pedagog kontaktuje*

- pedagog rodiče nebo zákonného zástupce *kontaktuje* a znovu jej informuje o absenci dítěte. V případě, že rodič nebo zákonný zástupce o absenci neví, měl by pedagog rodiče nebo zákonného zástupce motivovat k rozhovoru s dítětem. Pokud ovšem o absenci ví, měl by pedagog i rodič nebo zákonný zástupce ve vzájemném neformálním rozhovoru o problému diskutovat, najít příčinu a sjednat nápravu.

4) *Pedagog kontaktuje písemně*

- Pedagog rodiče nebo zákonného zástupce kontaktuje nejprve písemně *neformálně* např. prostřednictvím e-mailu. Pokud se opět neseťká s odezvou, následuje kontakt písemný *formální* prostřednictvím *doporučeného dopisu* nebo *doporučeného dopisu s doručenkou*

5) *Pedagog iniciuje osobní schůzku*

- pedagog informuje ostatní členy poradenského týmu ve škole (metodika prevence, výchovného poradce) a plánují schůzku s rodičem nebo zákonných zástupcem a dítětem
- o schůzce sepíše záznam, jehož součástí bude i nastavený další postup v rámci tzv. „*Individuálního výchovného programu (IVP)*“

6) *Pedagog případ postoupí další straně*

- V případě neúspěchu předchozích snažení ze strany školy a pedagoga je potřebná spolupráce s externími odborníky, tzn. že škola kontaktuje a informuje pedagogicko-

psychologickou poradnu, popřípadě OSPOD nebo Policii ČR. (MŠMT, 2017, Záškoláctví, s. 11-14)

2.2 Postup výchovného poradce

Pozice výchovného poradce je v současné době zřízena na všech základních školách a jeho úkolem je poskytovat informace a poradenství žákům při volbě jejich budoucího povolání. Rovněž je nápomocen třídním učitelům při organizování exkurzí, nebo sám organizuje exkurze a besedy v souvislosti s kariérovým poradenstvím. Má také „*na starosti*“ vše, co se týká žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří jeho školu navštěvují. (Hlad'o, 2012, s. 53-54)

Výchovný poradce zastává velmi důležitou roli zejména v řešení záškoláctví. Je oprávněn svolat za tímto účelem výchovnou komisi, kde se snaží spolu s žákem, jeho rodiči nebo zákonnými zástupci, třídním učitelem a metodikem prevence nalézt nejefektivnější řešení, aby v budoucnosti nedošlo k recidivě. Z tohoto důvodu je žádoucí zapojit do řešení hlavně rodiče a informovat je o dopadech, pokud nedojde k nápravě. Výchovný poradce o průběhu a závěrech výchovné komise sepíše záznam, který nechá podepsat všem aktérům, kteří se jí účastnili. (Bučilová Kadlecová, 2010, s. 184-187)

Výchovný poradce je také oprávněný v případě přetrvávající neomluvené absence u žáka nebo žáků, nebo v případě, že škola vyčerpala v rámci svých pravomocí všechny dostupné prostředky a uplatnila všechny metody, informovat orgán sociálně-právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologickou poradnu, nebo i pověřený obecní úřad, popřípadě Policii ČR. (Skácelová L. in Miovský a kol, 2010, s. 188-189)

3 MOŽNOSTI INSTITUCÍ PŘI ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ

V předchozí kapitole jsme se seznámili s tím, jaké možnosti a jaké postupy volí škola, potažmo pedagogové, v případě odhalení a prokázání záškoláctví u žáka nebo žáků. Je pochopitelné, že tento problém mnohdy sami na půdě školy nevyřeší, ale musí spolupracovat se širším okolím a odborníky. Pedagogové nedokážou sami posoudit situaci jednotlivých rodin a nemají ani šanci rozpoznat případné ohrožení dětí. Proto je spolupráce s rodinou, pedagogicko-psychologickými poradnami a odborem sociálně právní ochrany dětí nezbytná. Zásadní roli v boji se záškoláctvím hraje vzájemná informovanost mezi zainteresovanými institucemi a jejich následná pravidelná komunikace týkající se jednotlivých případů záškoláctví.

3.1 Rodina

Rodina je pokládána za nejdůležitější instituci, která má precedentní význam v procesu výchovy, odborně řečeno v procesu socializace má rozhodující a nenahraditelný vliv, díky kterému se utváří osobnost dítěte, učí se stylu života, učí se vytvářet názory a hlavně – učí se hodnotám. Rodina ze sociologického hlediska složení „*dva plus jedna*“ zajišťuje generační výměnu a je důležitým „*startovacím*“ místem pro život dítěte. Mám na mysli fungující rodinu, kde jsou naplňovány všechny její funkce, které představím níže v této kapitole.

Rodina, kde nejsou naplňovány všechny její funkce se naopak pro dítě stává místem, kde se naučí přebírat nevhodné vzorce chování, kde absentuje smysl pro povinnost, pečlivost, svědomitost, respekt a úctu nejen k druhým, ale i k sobě samému. Můžeme tedy konstatovat, že rodina může být prvním faktorem, ke vzniku záškoláctví vzniklý jako důsledek nezájmu o dítě, konfliktů mezi rodiči, mnohdy i násilí mezi rodiči i vůči dítěti apod. To vše se pak negativně promítá do života dítěte a ovlivňuje samozřejmě i jeho chování a výsledky ve škole. (Kyriacou, 2005, s. 48-50) Musím ovšem podotknout, že nejen nezájem o dítě, ale i přehnaná péče o dítě a snaha rodičů vychovat ze svého dítěte „*génia*“ může být pro dítě důvodem k záškoláctví. Mnozí rodiče se snaží, aby jejich dítě dosáhlo co nejvyššího vzdělání, vnímají ho jako prostředek k dosažení svého vlastního úspěchu. Přetěžují děti, chtějí po nich úspěchy ve škole, přihlašují je do různých kroužků, sportů apod. Nelze se pak divit tomu, když dítě chce někdy „*vypnout*“ a hledá „*únikové cesty*“ a volí záškoláctví, protože nemá nikoho, komu by se mohlo svěřit.

Podoba rodiny, tak jak byla chápána dříve se velmi změnila a s touto podobou rodiny se změnily i výchovné vzorce. Změnily se také funkce rodiny a celkový pohled a chápání samotného pojmu rodina. Jednotnou definici rodiny nenalezneme v žádné odborné literatuře, protože každý autor ji chápe rozdílně.² Vzhledem k omezenému rozsahu mé diplomové práce není možné představit více „*definic*“ než tu Matouškovu, která je popisována ve Slovníku sociální práce. Podle něho je rodina skupina lidí, kteří jsou jednak pokrevně spřízněni nebo spřízněni na základě právních svazků, čímž má na mysli sňatek a adopci a třetí variantou je, že je to skupina spřízněná na základě vzájemné náklonnosti. (Matoušek, 2013, s. 187)

Co se týká funkcí rodiny opět v odborné literatuře jsou popisovány od různých autorů různě. Krebs se zabývá čtyřmi funkcemi a to biologickou, výchovnou, ekonomickou a sociální funkcí. (Krebs, 2015, s. 382-385) Matoušek rovněž rozlišuje mezi stejnými čtyřmi funkcemi rodiny stejně jako Krebs, jen tyto funkce obšírněji pojmenovává. Podle něho je to funkce biologicko-reprodukční, emocionální, socializačně výchovná a ekonomicko-zabezpečovací. (Matoušek, 2003, s. 10-14)

Funkce biologicko-reprodukční je nejzákladnější a nenahraditelná funkce rodiny, protože prostřednictvím této funkce pokračuje lidský rod. Je to funkce rodiny stará jako lidstvo, první zmínku nacházíme v Písmu svatém: „*Bůh stvořil člověka, aby byl jeho obrazem, stvořil ho, aby byl obrazem Božím, jako muže a ženu je stvořil. Bůh jim požehnal a řekl jim: 'plodte a množte se a naplňte zemi.*“ (Bible, Exodus 1,27-28)

Funkce emocionální je hned po biologicko-reprodukční druhou základní funkcí rodiny. To, jaké city a emoce si dítě ve své primární rodině vybuduje, nese si se sebou i v dospělosti do své sekundární rodiny. Pokud rodiče chtějí naučit děti správnému chování a jednání, musí nejdříve sami své chování zkoumat pod „*drobnohledem*“. Často se setkáváme s názory, že výchova dětí je věda. Já si to nemyslím. V minulosti maminky nechodily do kurzů, jak správně vychovávat dítě, a i ta nejobyčejnější venkovská žena dokázala vychovat svědomitého a zodpovědného jedinca. Dnes se rodiče spoléhají, že jim s výchovou dětí pomohou odborníci nebo instituce, což je velká chyba, protože

² Rodina je podle mého mínění stále ještě místem, kde se její členové učí vzájemné solidaritě a zdravému užívání zdrojů. To jsou dvě hodnoty, které ale nekorrespondují se současnou filozofií a politikou dnešního světa. Proto se dnes setkáváme s enormním útokem cílícím právě proti rodině, protože rodiny jsou z pohledu globalistů určitým rozvratným článkem, protože „*nespolupracují*“ na tvorbě globálního trhu např. tím, že v rodině se učí šetřit a vzájemně si pomáhat, což je v rozporu se systémem ekonomickým, který je založený na konkurenceschopnosti a bezmezném konzumu. A to může být, podle mě důvod, proč dnes děti nejsou chápány jako požehnání pro rodinu, ale spíše určitý blokátor pracovní konkurenceschopnosti.

odborníci ani instituce nenaučí děti to nejzákladnější, a to je lásce, která se projevuje v čase, který člověk stráví s tím, koho má rád. Bez ní to při výchově nejde. Děti, které v dětství nezakusily lásku a náchylnost ani ony ji v dospělosti nedokážou předávat a prožívat. (Matoušek, 2003, 10-14)

Funkce ekonomicko-zabezpečovací je v současné společnosti velmi často skloňovaným pojmem. Dnes tato funkce předchází funkci biologicko-reprodukční, protože mladí jedinci se nejprve snaží řešit materiální stránku své budoucí rodiny a založení rodiny odsouvají na pozdější dobu anebo mnozí neplánují děti vůbec. Dnes je ve společnosti trendem, kdo má nejvíc, kdo byl nejdál, kdo má nejlepší to a to. Je samozřejmé, že materiální stránka rodiny je důležitá, ale neměla by být důvodem pro neúměrné „*pachtění se*“ po bohatství, luxusu a zážitcích na úkor společných chvil strávených s dětmi.

Funkce socializačně-výchovná představuje komplexní péči o děti a je opět velmi nesnadno nahraditelná, protože rodinné prostředí je pro dítě nenahraditelné. Dítěti nedokáže vlastní fungující rodinu nahradit žádná náhradní nebo pěstounská rodina ani žádná jiná instituce. Při výchově jsou matka a otec nenahraditelní. Otec nikdy nemůže nahradit matku a matka nikdy nemůže nahradit otce.³ Matka je ta, která dítě učí jemnosti a lásce, více se s dítětem „*mazlí*“, otec je naopak ten, který dítě povzbuzuje a dodává mu odvalu. Tato socializačně-výchovná funkce je bohužel v dnešní společnosti nejvíce narušena, a to mnohdy až do té míry, že dochází k radikálnímu řešení, které v mnohých případech končí odebráním dítěte z péče rodičů.

Představili jsme si nejdůležitější funkce rodiny, které pokud jsou narušeny ovlivňují vývoj dětí. Zadluženost mnohých rodin, rozpad rodin, emocionální „*chlad*“ vůči dětem ze strany některých rodičů, tzv. „*knižní výchova*“, to vše může být důvodem pro vznik různých patologických jednání u dětí, záškoláctví nevyjímaje. Je tedy samozřejmé, že rodina sehrává nejen v prevenci, ale hlavně v řešení záškoláctví nezastupitelnou roli. Pro úplnost pochopení problematiky záškoláctví v souvislosti s rodinou předkládám výčet rizikových faktorů, tak jak jsou popsány v Příloze MŠMT týkající se záškoláctví. Předně je to liberální, autoritativní nebo zanedbávající a nejednotná výchova rodičů. Dalším rizikem je, že rodiče jsou špatným modelem pro

³ Proto jsou snahy různých LGBT komunit zrovnoprávnit manželství pro všechny a možnost adoptovat děti, jako naprosto scestné a nepřijatelné, stavějící se proti zdravému rozumu, Bohu i přírodě.

své děti, vzhledem k faktu, že sami nemají osvojené vhodné vzorce chování, nejsou ochotni nebo dokonce neschopni své děti motivovat ke vzdělávání, nebo vůbec nemají povědomí o svých rodičovských povinnostech. Rizikovým faktorem v rodině je i přílišná zaměstnanost mnohých rodičů, kteří nemají na své děti čas nebo krizová, zatěžující situace v rodině jako je např. ztráta rodiče nebo rozvod rodičů. (MŠMT, 2017 [online], s. 4)

Je důležité si uvědomit, ještě jednu skutečnost, že výchovné problémy existovaly jak v rodinách tzv. nefunkčních, neúplných, tak i v rodinách funkčních. Rozdíl v dnešním chápání je v tom, že dříve byly nefunkční a neúplné rodiny chápány jako „*zvláštní, nenormální, problematické*“ a ti, kteří měli možnost tuto situaci ve své rodině změnit, tak se o tuto změnu snažili. A dnes? Dnes jsou mnohé děti vychovávány chaoticky, nemají stabilní rodinné prostředí. Z vlastní pedagogické praxe mohu potvrdit, že děti nemají vytvořené pracovní návyky, nerespektují pravidla, neumějí spolupracovat, jsou nesoustředěné a chybí jim vytrvalost. To všechno jsou dovednosti, kterým se měly naučit v rodině. Rodiče tuto zodpovědnost přenášejí na pedagogy v domnění, že se to děti naučí ve škole, což je mylná představa.

3.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby, které mají speciálně-pedagogický a pedagogicko-psychologický charakter. Při řešení záškoláctví pracují pracovníci poraden jak s dětmi, tak i s jejich rodiči. Na základě vyšetření dítěte volí a posuzují vhodné strategie pro jejich další vzdělávání. Služby poskytují jak na svém pracovišti, tak i prostřednictvím svých pracovníků, kteří poradenskou činnost vykonávají i přímo na školách. (Katalog podpůrných opatření, [online])

V případě, že selže intervence ze strany školy vůči záškolákovi a problémy přetrvávají, školy kontaktují pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Pracovníci PPP si pozvou na konzultaci rodiče i děti, které mají problém se školní docházkou a probírají s dítětem proč se k záškoláctví uchýlil, jak ho prožíval. Cílem práce těchto pracovníků je pomoci dítěti „*odžít*“ negativní pocity pramenící ze strachu z následků, jako je nutnost lhát nebo obavy z prozrazení. Snahou pracovníků je připravit podmínky pro návrat dítěte do školy, tzn. probrat s rodiči jakým způsobem budou kontrolovat docházku dítěte, podpořit je v tom, aby více na své dítě dohlíželi,

aby s ním ve větší míře sdíleli starosti a těžkosti, kterými dítě prochází. (Příloha MŠMT, [online], s. 15-16)

3.3 Odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)

Orgány sociálně právní ochrany dětí vyhledávají ohrožené děti, jsou zodpovědné za preventivní opatření v rodinách, jsou opatrovníky dětí v soudních řízeních, pečují o děti vyžadující zvýšenou pozornost ve smyslu zákona o sociálně právní ochraně dětí na základě § 6 (zák. č. 359/1999). poskytují preventivní a poradenské činnosti v rámci sociálně-právní ochrany dětí. (Příloha MŠMT, [online], s. 6-7)

Pokud vedení školy kontaktuje orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), postupuje tento orgán v souladu již s výše uvedeným zákonem o sociálně právní ochraně dětí. Případ si přebírají tzv. kurátoři pro děti a mládež, kteří spolupracují jak s dětmi, jejich rodiči, školou a učiteli, tak i s lékaři, Policií nebo ústavními zařízeními a soudy. OSPOD na základě podkladů a vlastního zjištění a vyhodnocení situace rodiny rozhodne o tom, zda se jedná v případě záškoláctví u dítěte jen o přestupek nebo zda už jde o trestný čin. Při vyhodnocování situace rodiny sami prověřují školní docházku dítěte, chování dítěte ve škole a jeho školní výsledky, zkoumají, jaké jsou vztahy v rodině a celkové klima rodiny, jaký je finanční stav rodiny, zda rodiče neholdují alkoholu nebo drogám. Vypracují tzv. individuální plán ochrany dětí, kde je uvedena příčina ohrožení dítěte, návrh opatření pro zajištění ochrany a bezpečnosti dítěte, popis, jak pomoci dítěti a rodině jako celku, a hlavně časový plán ve kterém se budou tato opatření vykonávat a sledovat. (Jedináková, 2022, [online], s. 6) Pokud zjistí, že se dítě skutečně dopustilo záškoláctví v takové míře, že se jedná o trestný čin, kontaktuje Policii ČR. Je důležité pochopit, že: „*OSPOD není represivním orgánem a nemůže být tím, který by dítě trestal za jeho chování nebo konkrétní kroky.*“ (Smrž, In Šance dětem, 2023, [online])

4 SOCIÁLNÍ PRÁCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Dříve, než představím čtenářům školní sociální práci je zapotřebí je upozornit, že tato specializovaná oblast sociální práce není bohužel stále legislativně ukotvená, přičemž v ostatních zemích je samozřejmou součástí školních poradenských týmů. U nás v Česku, přestože častými klienty sociální práce jsou právě děti a jejich rodiny, se odborníci a akademici nepříliš často vyjadřují k tématu školní sociální práce. Významnými propagátorkami školské sociální práce jsou doc. Mgr. Michaela Skyba, PhD., doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D., Mgr. Eva Hurychová, Ph.D. nebo Mgr. Jana Havlíková, Ph.D.

Současná legislativa umožňuje výkon sociální práce v rámci pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center. Tuto činnost upravuje vyhláška č. 248/2019 Sb.⁴ Na možné působení sociálního pracovníka ve škole se vztahuje zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách §1. odstavec 2: „*Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.*“ (Zákony pro lidi, [online]) V oblasti, která se týká zařazení do platové třídy a obsahu činnosti se na sociální pracovníky, kteří ojedinele působí ve škole vztahuje nařízení vlády č. 399/2017 Sb.⁵ Na některých školách sociální pracovníci vypomáhají a jsou financováni na základě šablon a grantů.⁶

Školská sociální práce je popisována jako samostatná speciální vyprofilovaná oblast sociální práce, jenž poskytuje sociální služby přímo ve školním prostředí a vyvolává pozitivní změny nejen ve prospěch dětí, ale také jejich rodin a komunit. Je nápomocna škole při naplňování jejich sociálních funkcí⁷. Je pomáhající profesí, jednak tím, že poskytuje pomoc a podporu nejen aktérům přímo uvnitř, ale i vně školního prostředí, má tedy široký přesah i mimo školní prostředí. Sehrává důležitou roli v oblasti intervence a prevence sociálně

⁴ Tím se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a rovněž i vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁵ Tím se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády č. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností a nařízení vlády č. 104/2005 Sb., jímž se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech. Podrobněji na: [www. https://www.edu.cz/podpora-skol/skolska-legislativa/](https://www.edu.cz/podpora-skol/skolska-legislativa/)

⁶ Příkladem dobré praxe školské sociální práce byl projekt „*Sociální pracovník ve škole*“, který byl financovaný z prostředků Evropského sociálního fondu v rámci Operačního programu Zaměstnanost, do kterého se zapojily tři ostravské základní školy, jak uvádím v této diplomové práci na s. 64

⁷ Sociální funkce byly popsány již v kapitole 2 této diplomové práce, na s. 17

patologických jevů. Specializuje se na poradenství, sociálně pedagogickou a případovou práci, na síťování, volnočasové aktivity a na doprovod a přechod žáků ze školy na trh práce apod. (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-471)

Nyní už čtenář ví, co znamená pojem *školní sociální práce* a v následujících řádcích se dozví, kdo je to *školský sociální pracovník* a co je jeho náplň práce.

Školský sociální pracovník je vyškolený profesionál, který díky svým kompetencím je schopný pomáhat v mnoha oblastech. Poskytuje poradenství a konzultace žákům, pedagogům a rodičům, a to jak individuálně, tak i skupinově. S těmito skupinami pracuje buď přímo ve školním prostředí nebo v prostředí rodinném a poskytuje jim podporu a pomoc v oblasti vzdělávací, sociální i psychické. Je plnohodnotným členem poradenského týmu na škole, není tedy někdo „zvenčí“. Pomáhá odstraňovat nebo zmírňovat překážky v oblasti vzdělávání a celkově se podílí na zlepšování klimatu školy. (Constable, 2013, s. 90-102) Školský sociální pracovník je manažer, iniciátor, výzkumník, advokát, vyjednávač, koordinátor, ombudsman a aktivista v jedné osobě. Výčet není ještě konečný. Tím že zprostředkovává kontakt s jinými institucemi a úřady nebo sociálními službami a neziskovými organizace je rovněž i zprostředkovatel. Nesmíme zapomenout hlavně na poradce, protože poskytuje poradenství např. sociální, kdy může pomoci rodičům „vybavit“ různé příspěvky nebo zajistit pomůcky pro znevýhodněné děti. Je odborníkem na to, aby dokázal poskytnou poradenství i dluhové, když se rodiče dostanou do „*skluzu*“ v placení stravného ve školní jídelně. Ale hlavně detekuje a následně eliminuje nepříznivé situace u dětí. Z uvedeného popisu je zřejmé, že školský sociální pracovník je odborníkem na sociální prostředí, protože jeho profesní pozice kumuluje rozsah činností, které jsou speciální. (Hurychová, 2017, s. 10-11)

Tak jako je rozmanitá náplň školského sociálního pracovníka, existuje i rozmanitý počet modelů a teoretických koncepcí při uplatňování školní sociální práce, které se postupem času modernizují a navzájem propojují. Tokárová a Matulayová v souvislosti se školskou sociální prací uvádějí následující čtyři Aldersonovy modely.

První model je tzv. tradiční *klinický model*, který je orientován na případovou práci s dětmi, které jsou zatíženy emocionálními a sociálními problémy, které jsou důvodem jejich školní neúspěšnosti. Školní sociální práce se zaměřuje tedy konkrétně na jednotlivé děti a pomáhá nejen těmto dětem, ale také jejich rodinám. Objektem zájmu školního sociálního pracovníka není v tomto případě škola jako celek.

Druhý model je tzv. *model přeměny školy*, který počítá s pomocí i jiných odborníků, kteří na škole pracují. Znamená to tedy, že i když je školský sociální pracovník odborník v pravém slova smyslu, přesto i on musí spolupracovat s ostatními, protože všem jde o stejný cíl, kterým je úspěšnost a spokojenost dítěte – žáka, který se ocitl v problémech. Situaci neřeší jen sám školský sociální pracovník, ale všichni a přímo ve škole.

Třetí model je pojmenovaný jako *komunitní model* a je zacílený na komunity, které neoplývají přílišnými ekonomickými a sociálními zdroji. Znamená to tedy, že úkolem školského sociálního pracovníka je propojovat komunity se školním prostředím a vtahovat komunitu do školních programů, které jsou zacíleny na pomoc dětem-žákům.

Poslední model je *sociálně-interakční*, který je zaměřen na vzájemnost intervencí a vlivů navzájem mezi žáky, jejich rodinami, komunitou a samozřejmě i školou. (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-471)

5 METODOLOGIE

V předchozích čtyřech kapitolách jsem se zabývala problematikou záškoláctví, popisovala jsem jaké jsou možnosti základních škol a pomáhajících institucí k jeho řešení a nastínila jsem možnosti výkonu sociální práce na základních školách. Tento teoretický základ se stal oporou pro vypracování části praktické.

V níže uvedených podkapitolkách představím svou výzkumnou strategii, která spočívá ve stanovení cíle mého výzkumu, výzkumné otázky a výzkumné metody, kterou jsem použila. Už nyní však mohu prozradit, že jsem použila kvalitativní přístup neboli kvalitativní metodu. Tato kvalitativní metoda vykazuje mnoho rozdílných postupů, ale všechny mají společný cíl, kterým je cesta k nalezení, porozumění a pochopení sociálního problému, který je zkoumán. (Reichel, 2009, s. 41-41) Součástí této kapitoly bude i popis techniky, kterou jsem pro sběr dat vybrala. V předposlední podkapitolce zveřejním scénář rozhovoru a v poslední podkapitolce limity mého výzkumu.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem mé diplomové práce je nalézt odpověď pomocí „*analýzy zjištění, jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole.*“ Jak již na více místech této diplomové práce zmiňuji, že potřební pomoci nejsou jen děti a jejich rodiny, ale také pedagogové, na které se v této souvislosti zapomíná. Pokud se řekne před laikem slovo pedagog první, co mu bleskne hlavou jsou prázdniny a spousta volna. Ale to je jen jedna strana mince. Druhou je ta, že pedagogové jsou denně několik hodin vystavováni rušivým elementům, řeší to, co by řešit v rámci svým kompetencí neměli, a přitom jsou na ně kladeny stále větší nároky, zvláště v posledních letech, a to nejen v souvislosti s inkluzí, ale hlavně v souvislosti se záškoláctvím, které je u dětí na vzestupu.

5.2 Výzkumná otázka

Při stanovení výzkumné otázky „*co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví*“ mě vedla vlastní motivace. Denně jsem ve styku s ostatními pedagogy a nelze

přehlédnout jejich starosti a nebýt posluchačem jejich stížností na nezáměr rodičů o děti a laxnost přístupu pomáhajících odborných institucí.

Svoji hlavní výzkumnou otázku „*zjistit, co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví*“ jsem podpořila dalšími čtyřmi dílčími otázkami. Zajímalo mě, a proto jsem se svých participantů tázala „*s jakou formou záškoláctví se ve svých třídách nebo ve škole setkávají a jak proti ní bojují*“. Pomocí druhé dílčí výzkumné otázky jsem zjišťovala „*s kým spolupracují při řešení záškoláctví*“ a třetí dílčí otázkou jsem se tázala „*co je při řešení záškoláctví nejvíce limituje a v čem by spatřovali pomoc*“. V rámci širšího podtextu jsem participantům položila poslední dílčí otázku „*jaký v minulosti byl a jaký v současnosti je jejich pohled na 'chození za školu'*“.

5.3 Výzkumná metoda

Metodu hloubkového rozhovoru ve své kvalitativní výzkumné strategii jsem si zvolila z jednoho prostého důvodu, a to proto, abych podrobněji „*prozkoumala*“ a dokázala si lépe představit, jak moji participanti přemýšlejí, jaké jsou jejich potřeby nebo obavy a na základě jejich výpovědí si posléze stanovit hypotézy, jak by jim v tom pomohl výkon sociální práce přímo na základních školách. Strategie kvalitativního výzkumu je specifická v tom, že poskytuje mnoho informací o malém počtu participantů, ale na druhé straně vyžaduje od výzkumníka jistou znalost a zkušenost v oblasti, kterou zkoumá. (Disman, 2002, s. 286)

5.4 Techniky pro sběr dat

Pro sběr dat jsem si zvolila polostrukturovaný rozhovor a otevřenými otázkami. Mým původním záměrem bylo, striktně se držet šablony otázek, kterou jsem měla připravenou, ale ve čtyřech případech se mi stalo, že jsem otázky přeskakovala podle toho, jak zrovna participant odpovídali. Výhoda polostrukturovaného rozhovoru je v tom, že výzkumník si může, ba dokonce je nutností, aby si otázky dopředu promyslel a zpracoval. (Ferjenčík, 2010, s. 175-176) Jisté významné „*plus*“ jsem spatřovala v tom, že se ve školním prostředí již řadu let pohybuji, mám tedy jisté poznatky ze svého pozorování a mohla jsem s těmito mými předešlými informacemi pracovat a můj výzkum byl dalším pokračováním mých předešlých snah.

Moje strategie týkající se rozhovorů byla následující. Nejdříve jsem si ujasnila cíl, ke kterému jsem se jsem se chtěla „dopracovat“. Cíl „*jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole*“ byl tedy stanoven. Poté jsem formulovala výzkumnou otázku: „*zjistit, co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví*“, kterou jsem doplnila o čtyři dílčí otázky. První dílčí otázka: „*s jakou formou záškoláctví se ve svých třídách nebo ve škole setkávají a jak proti ní bojují*“. Druhá „*s kým spolupracují při řešení záškoláctví*“. Třetí: „*co je při řešení záškoláctví nejvíce limituje a v čem by spatřovali pomoc*“ a čtvrtá dílčí otázka: „*jaký v minulosti byl a jaký v současnosti je jejich pohled na „chození za školu“*“. Následně jsem zpracovala tabulku kdy, kde a s kým bych rozhovory uskutečnila. Skladbu mých otázek jsem si otestovala v malém předvýzkumu na kolegyni a finální verzi otázek jsem si na základě jejich odpovědí nepatrně upravila do konečné podoby.

Po provedených rozhovorech, které jsem si se souhlasem všech participantů, jak těch prostřednictvím PC a online přenosu, tak i těch „naživo“ face to face, jsem si odpovědi přepsala do svého PC a postupně jsem je pomocí programu MAXQDA 10 Plus začala zpracovávat. Již v minulosti se mi práce s tímto programem osvědčila a nebyl důvod měnit osvědčený postup. V programu, jakmile se s ním výzkumník naučí pracovat, je jeho ovládání snadné vzhledem k přijatelnému uživatelskému rozhraní a stupňovitému kódování. Snad jediná nevýhoda v práci s programem byla v jeho občasném zpomalení vzhledem k množství dat, se kterým program pracoval. Na základě kódování odpovědí program nacházel pravidelnosti, které se u jednotlivých participantů vyskytovaly. Následně jsem tyto kódy uspořádala a vznikly tak jednotlivé kategorie, které prezentuji v kapitole 6 pod názvem *Výsledky výzkumného šetření*.

5.5 Výzkumný soubor

Naplánovala jsem si 10 rozhovorů a kontaktovala budoucí participanty, zda s rozhovorem souhlasí a domluvili jsme se, kdy a kde rozhovor provedeme. Po uskutečnění těchto deseti rozhovorů face to face jsem ale zjistila, že odpovědi na některé otázky se opakují a rozhodla jsem se svůj výzkumný vzorek rozšířit. Po následném zhodnocení nejen časových, ale i ekonomických možností, protože jsem se rozhodla oslovit pedagogy i ze vzdálenější koutů našeho okresu, jsem zvolila formu rozhovoru online prostřednictvím nástroje Skype. Touto

formou se mi podařilo domluvit sedm dalších rozhovorů.⁸ Oba způsoby provedení rozhovorů měly své pro i proti. Výhodou rozhovorů face to face bylo, že jsem nemusela řešit třeba pomalé nebo „vypadávající“ internetové připojení a také jsem měla možnost více pozorovat participanta a jeho gestikulaci rukou a řeč těla všeobecně, kdežto při rozhovoru online jsem přes obrazovku viděla pouze tvář participanta. Nespornou výhodou rozhovoru formou online však bylo, že jsem vzhledem k časovým možnostem a ke vzdálenosti dosáhla na širší spektrum participantů. Rozhovory face to face jsem si nahrávala na mobilní telefon a rozhovory online jsem si nahrávala (se zvukem i obrazem) přímo do PC. Rozhovory se svými participanty jsem uskutečnila v měsíci listopadu a prosinci 2022.

5.6 Scénář rozhovoru

Cílem mých rozhovorů s participanty-pedagogy bylo zjistit od nich, do jaké míry je problém záškoláctví na jejich škole limituje v jejich pedagogické činnosti a na základě těchto rozhovorů následně provést „*analýzu zjištění, jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole.*“

Scénář mého rozhovoru s pedagogy jsem rozdělila do následujících částí. V první části rozhovoru jsem participanty, se kterými jsem se setkala osobně, vždy informovala o tom, že rozhovor s nimi uskutečním jen v tom případě, pokud budou souhlasit i s jeho zvukovým zaznamenáváním na mobilní telefon. Stejnou informaci jsem poskytla i svým participantům, se kterými jsem se setkala prostřednictvím Skype, pouze s tím rozdílem, že jsem je informovala navíc ještě o tom, že celý náš rozhovor bude nahráván nejen zvukově, ale i obrazově. Žádný z mých participantů s tím neměl problém, poněvadž jsem je ujistila o tom, že naše rozhovory nahrávám pouze pro účely analýzy dat pro mou diplomovou práci a že veškeré údaje, které by je mohly identifikovat nebudou v textu mé diplomové práce zveřejněny. Z toho důvodu neuvádím ve své diplomové práci konkrétní název a sídlo základní školy, ale pouze informaci, v jakém regionu okresu Hodonín jednotliví pedagogové pracují, s čímž všichni participanti souhlasili.

Ještě před samotným kladením připravených otázek jsem participantům, se kterými jsem se setkala osobně, předložila k přečtení a následnému podpisu *Informovaný souhlas*

⁸ Dřív by mě taková forma rozhovoru ani nenapadla, ale „*covidová doba*“ nás pedagogy naučila novému stylu práce při výuce online.

účastníka výzkumu. Participantům, se kterými jsem se setkala online, jsem *Informovaný souhlas účastníka výzkumu* zaslala e-mailovou poštou. Šest ze sedmi participantů si „*Souhlas*“ vytiskli, podepsali a po skončení rozhovoru zaslali zpět na mou e-mailovou adresu. Pouze jeden participant neměl v té chvíli k dispozici tiskárnu a „*Souhlas*“ mi poslal zpět až následující den.

Poté jsem přistoupila k samotnému rozhovoru. Nejdříve jsem participantům pokládala otázky týkající se jejich věku a délky vykonávané profese, dále jsem se dotazovala, na jakém stupni ZŠ pracují a na jaké pozici, zda jsou třídní učitelé, metodik prevence anebo výchovný poradce. Poté následovaly už otázky týkající se samotného problému záškoláctví. Nejdříve mě zajímalo, jaké důvody nepřítomnosti dětí ve škole rodiče v omluvenkách svých dětí uvádějí a zda se jedná o případy jednorázové nebo se to u stejných žáků opakuje a co jako škola nebo konkrétně oni proti tomu podnikají. Potom jsem se dotazovala, s kým a jak tento problém řeší a co jim práci nejvíc komplikuje. V poslední části rozhovorů jsem se od participantů formou reminiscence dozvěděla, jak to měli se záškoláctvím v minulosti oni a jak to vidí dnes.

5.7 Limity výzkumu

Při vyhledávání relevantních statistických zdrojů jsem byla velmi zklamaná, protože neexistují žádná data týkající se záškoláctví, která by byla centrálně zjišťována a zpracována.⁹ Pouze velmi „*kusá*“ zmínka o záškoláctví se objevila ve Výroční zprávě ČŠI za rok 2021/2022 a tyto informace jsem ve své diplomové práci použila.

Dalším limitem bylo překročení „*časové dotace*“, kterou jsem si pro rozhovor vyčlenila. Nahrávané rozhovory trvaly v průměru 35 až 40 minut, ale celkový rozhovor se protáhl ještě minimálně o další půl hodinu, protože někteří participanté byli tak „*natěšení*“ z toho, že se mají komu svěřit se svými problémy, které v souvislosti se záškoláctvím musí řešit.

⁹ Stejných odpovědí se mi dostalo i při kontaktování MŠMT a ČŠI.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se čtenář seznámí s výsledky, které vyplynuly z analýzy provedených rozhovorů s mými participanty.

6.1 Profesionální profil účastníka

Jakmile jsem své participanty seznámila s „*Informovaným souhlasem*“, začala jsem s konkrétním kladením otázek. První otázka se týkala věku mých účastníků. Žádný z nich neměl problém se zveřejněním svého věku. Pouze dva účastníci P4 a P13 se v „*legraci*“ zeptali, zda myslím ten, na který se cítí, nebo ten skutečný zapsaný v rodném listě. Toto malé „*zpestření*“ na začátek rozhovoru bylo určitým signálem, že se rozhovor ponese v „*příznivém duchu*“. Zároveň musím podotknout, že všechny rozhovory proběhly v příjemné atmosféře. Z odpovědí vyplynulo, že průměrný věk mých účastníků byl u žen 50 let a u mužů 46 let. Co se týká zjištění délky praxe podle toho, jak účastníci odpovídali, je průměrná délka praxe u učitelek zaokrouhleně 25 let a 19 let u učitelů. Čtrnáct účastníků vyučovalo na 2. stupni základní školy a na 1. stupni základní školy vyučovali pouze tři účastníci. Devět účastníků vyučovalo v regionu Veselko¹⁰, pět účastníků v regionu Kyjovsko¹¹ a působiště tři účastníků bylo v regionu Hodonínsko¹².

Přehled získaných informací od mých účastníků uvádím v následující tabulce:

¹⁰ Do regionu Veselko patří město Veselí nad Moravou a obce Blatnice pod Svatým Antonínkem, Blatnička, Hroznová Lhota, Hrubá Vrbka, Javorník, Kněždub, Kozojídky, Kuželov, Lipov, Louka, Malá Vrbka, Moravský Písek, Nová Lhota, Radějov, Strážnice, Suchov, Tasov, Tvarožná Lhota, Velká nad Veličkou, Vnorovy a Žeraviny. Více na [www. http://www.tic-veseli.cz/cz/o-meste-a-regionu/veselko](http://www.tic-veseli.cz/cz/o-meste-a-regionu/veselko)

¹¹ Region Kyjovsko se skládá z města Kyjova a další 41 obcí. Konkrétně se jedná o Archlebov, Bukovany, Bzenec, Čeložnice, Dambořice, Domanín, Dražůvky, Hovorany, Hýsly, Ježov, Kelčany, Kostelec, Labuty, Lovčice, Milotice, Moravany, Mouchnice, Násedlovice, Nechvalín, Nenkovice, Ostrovánky, Skalka, Skoronice, Sobůlky, Stavěšice, Strážovice, Svatobořice-Mistřín, Syrovín, Šardice, Těmice, Uhřice, Vacenovice, Věteřov, Vlkoš, Vracov, Vřesovice, Žádovice, Žarošice, Ždánice, Želetice a Žeravice. Dostupné na <https://www.mestokyjov.cz/pusobnost-obce/ds-1256>

¹² Region Hodonínsko tvoří město Hodonín, Čejč, Čejkovice, Dolní Bojanovice, Dubňany, Josefov, Karlín, Lužice, Mikulčice, Mutěnice, Nový Poddvorov, Petrov, Prušánky, Ratiškovice, Rohatec, Starý Poddvorov, Sudoměřice a Terezín. Podrobněji na [www: https://mesta.obce.cz/obce_orp.asp?zujorp=586021](https://mesta.obce.cz/obce_orp.asp?zujorp=586021)

Tabulka č. 2: Základní informace o participantech

Participant	Oblast	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Stupeň ZŠ	Pozice v ZŠ	Forma rozhovoru
č. 1	Veselsko	Žena	57	32	2.	Metodik prevence	Offline
č. 2	Kyjovsko	Muž	45	19	2.	Třídní učitel	Offline
č. 3	Veselsko	Žena	41	17	2.	Třídní učitel	Offline
č. 4	Hodonínsko	Žena	60	33	2.	Výchovný poradce	Online
č. 5	Hodonínsko	Žena	48	24	2.	Výchovný poradce	Online
č. 6	Veselsko	Žena	31	7	1.	Třídní učitel	Offline
č. 7	Veselsko	Muž	59	34	2.	Třídní učitel	Offline
č. 8	Veselsko	Žena	58	33	2.	Výchovný poradce	Offline
č. 9	Kyjovsko	Muž	32	5	2.	Třídní učitel	Online
č. 10	Hodonínsko	Muž	49	22	2.	Třídní učitel	Online
č. 11	Veselsko	Žena	52	26	2.	Výchovný poradce	Offline
č. 12	Veselsko	Žena	40	13	1.	Výchovný poradce	Offline
č. 13	Kyjovsko	Žena	46	21	2.	Metodik prevence	Offline
č. 14	Veselsko	Muž	37	7	2.	Třídní učitel	Offline

č. 15	Kyjovsko	Muž	53	28	2.	Třídní učitel	Online
č. 16	Veselsko	Žena	60	34	1.	Výchovný poradce	Offline
č. 17	Kyjovsko	Žena	58	32	2.	Metodik prevence	Online

Zdroj: vlastní zpracování, 2022

6.2 Druh záškoláctví a opatření realizovaná k jeho eliminaci

Zjistit příčiny záškoláctví je nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče, sociální pracovníky a další odborníky, jedním z nejdůležitějších úkolů. Příčin může být několik a nejde tedy doporučit nějaké univerzální řešení. Mezi první dva zásadní kroky, aby bylo docíleno nápravy, je včas zjistit příčinu a porozumět individualitě dítěte. Participantů jsem se nejdříve ptala, jaké důvody nepřítomnosti dětí ve škole rodiče v omluvenkách svých dětí nejčastěji uvádějí a jak to vidí oni, pedagogové tzn., jaké jsou podle jejich vlastních zkušeností skutečné hlavní příčiny absence dětí ve škole. Dále mě zajímalo, jaké aktivity, v rámci prevence vysoké absence dětí, ve škole vyvíjejí. Vzhledem k tomu, že se odpovědi mých participantů většinou shodovaly, protože se pedagogové potýkali se stejnými situacemi, uvádím v každé podkapitole pět citací a zbylé citace nabízím čtenáři v Příloze této mé diplomové práce.

6.2.1 Důvody nepřítomnosti dětí ve škole

Vynalézavost v hledání důvodů těch dětí, kterým se nechce do školy je nepřehledné množství. Přesto je však lze rozdělit to tři hlavních skupin. Na prvním místě to bývají osobní problémy žáka, ať už se jedná o děti s poruchami chování nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším důvodem bývá školní prostředí a jejich ne příliš dobré vztahy mezi dětmi navzájem nebo mezi dětmi a pedagogy, ale také problémy s učením a jeho následným hodnocením. Třetím hlavním důvodem je samotné rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a kde se rodiče dítěti dostatečně nevěnují tzn., dítě je zabezpečeno po materiální stránce, ale po stránce duševní strádá, aniž by si toho rodiče byli vědomi, anebo jsou si vědomi, ale nepřikládají tomu odpovídající pozornost. (Mertin, Krejčová, 2013, str. 152-159)

Z odpovědí mých participantů, kteří popisovali důvody nepřítomnosti svých žáků ve vyučování vykryštovaly tři typy záškoláctví. Nejvíce odpovědi odpovídalo typu tzv. *skrytému záškoláctví*, dále následovalo *skutečné záškoláctví* a posledním typem, proč se dětem do školy nechtělo, byl *strach ze školy*.

6.2.1.1 Skryté záškoláctví

Záškoláctví je definováno jako porušení školského zákona, který nařizuje povinnou školní docházku, kdy žáci jsou povinni chodit včas a řádně do školy. Současně se jedná i o přestupek a porušení školního řádu, kdy žák úmyslně nepřichází do školy a v mnohých případech se to děje i s vědomím rodičů. (MPSV, 2017) V této podkapitole jsou uvedeny dvě formy záškoláctví, a to jak s vědomím rodičů, tak tzv. záškoláctví s klamáním rodičů tak, jak to vyplynulo z odpovědí mých participantů.

Z níže uvedených dat je zřejmé, že vzrůstající trend skrytého záškoláctví je závislý na přístupu rodiny. Všichni participanté shodně uvedli, že se s touto formou záškoláctví setkali. Rozdíly mezi nimi byly v přístupu rodičů, jak k omlouvání svých dětí přistupovali. První skupina rodičů, dle výpovědi P1, P3, P 6, P7, P9, P12, P14, P16, P15 a P17 sama iniciovala nepřítomnost dětí ve škole. Kyriacou tento typ záškoláctví definuje jako *záškoláctví s vědomím rodičů*, kdy rodiče dítě nechávají úmyslně doma. (Kyriacou, 2005, str. 45)

P1: „[...] ano, mám tam žáčky, se kterými je problém, tedy ne s těmi žáčky, ale s rodiči, protože ty děti sami o sobě nezůstávají doma, ale chtějí to rodiče. Měla jsem pár případů. „[...] nejčerstvější minulý týden. Maminka mi ve čtvrtek večer volá, že jejich [...] má asi střešní chřipku, takže ho zítra, tzn. v pátek, nechá doma. V pondělí, když přinese omluvenku, tak se ho ptám, jak se dneska má a dozvím se, že perfektně, protože byli v pátek ve Vidni na „trhách“ a mamka mu koupila to a to [...].“

P6: „[...] To, že rodiče běžně omlouvají děti z rodinných důvodů, na to jsem si zvykla a začínám s tím tady už dělat pořádky, jako moji kolegové. [...] V tomto školním roce ale bojuji s jiným problémem a nevím, zda o tom můžu vůbec mluvit. [...] Jednoho žáka maminka omluvila, že je nemocný a že jejich [...] má jít za týden k lékaři na kontrolu. Přitom dítě ostatní děti viděly venku. Když jsem to po týdnu, když dítě doneslo omluvenku, řešila s maminkou, plakala a říkala, že jí nic jiného nezbylo, protože prý je to v jejich práci teď tak nastaveno, 60% mzda a později vyhazov nebo paragraf na děcko. Firma nemá zakázky [...] je to špatné.“

„Jako fakt, že by někdo úmyslně chodil za školu a rodiče o tom nevěděli, to se mi asi nestalo.“ Odpovídá participant P7 a pokračuje: „ale takové ty jednodenní omluvy, jakože nevolnost, rodinné důvody, tak to se občas ještě stane. Reaguji a ptám se dál: „Jak občas ještě stane?“ A respondent odpovídá: „Běžně se mi stávalo, že některé dítě jeden den nepřišlo do školy a na druhý den, klasika 'Omluvte [...] z rodinných důvodů' a pak se od [...] dozvím, že se nenaučila na písemku a když to řekla mamce, tak ta ji nechala doma s tím, že je lepší nejit než chytnout špatnou známku. [...] rodinné důvody omlouvám opravdu jen sporadicky.“

P14: „[...] každý měsíc nějaký případ řeším, [...] u nějakých žáků se to opakovalo, přepokládal jsem, že o tom rodiče nevědí, ale opak byl pravdou, [...] nepůjdu do detailů, uráží mě to, když vím, že si z toho rodiče dělají holubník. [...] Jen povím jednu věc, je to ubohé, když rodiče sami iniciují neúčast dětí ve škole [...] Nejhorší problémy se záškoláctvím jsou u dětí, které žijí ve střídavé péči, to je zrealizovaný nápad toho, kdo nemá žádné děcka anebo je má, ale nemá je rád. [...].“

„[...] Během distanční výuky to byla katastrofa. [...] neměla jsem, jak si ověřit, proč se dítě nepřipojilo, protože rodiče ve většině případů nebyvali doma.“ říká P16 a pokračuje: „Často se ale stávalo, že byli s dětmi mimo domov, a když jsem požadovala omluvení dítěte, sdělili, že bylo připojené, že selhala technika, nešel net atd. a přitom jsem na 100 % věděla, že dítě nebylo doma. [...] To zase s oblibou žalovaly ostatní děti, kterým tuto podlost nechtěli rodiče tolerovat a tiše záviděly těm jedincům, jejichž rodiče v klidu omluvenku napsali. [...] objevuje se nový problém, rodiče zůstávají doma s dětmi, protože není pro ně v práci práce, [...] jede se v podvodech už ve vyšším levelu. [...].“

Druhá skupina rodičů, jak mi sdělili P2, P4, P5, P8, P10, P11, P13 na rozdíl od výše uvedené skupiny „pouze“ svým dětem vyhověla a neúčast ve škole omluvila, sami rodiče nebyli „iniciátory“. I když se sice jednalo jen o krátkodobé absence, v součtu to byla čísla vysoká, jak uváděli P2 a P5. Tento stav potvrzuje i poslední dostupná výroční zpráva ČŠI v níž se uvádí, že: „Průměrná absence žáků byla ve školním roce 2020/2021 stále vysoká a činila 70 hodin na žáka, z nichž neomluvená absence činila 1,4 hodin na žáka. (ČŠI, 2022, str. 85) Tento typ záškoláctví popisuje Kyriacou jako záškoláctví s klamáním rodičů, kdy děti svými argumenty dokážou přesvědčit rodiče, že se necítí zdravotně v pořádku a ti mu skutečně omluvenku napíší, aniž by to dál jakkoliv řešili. (Kyriacou, 2005, str. 45)

„[...] Nejhorší jsou ty urgentní telefony, kdy mi před zazvoněním na výuku zvoní telefon, a zdrcená maminka mi málem pláče do telefonu, jak je jejich [...] špatně a jak zvrací, že ho mám omluvit z dnešního vyučování a já pak náhodou vidím toho [...] jak se vesele projíždí na kole před kulturákem a dělá osmičky z patníku na silnic. [...] Jsou to jen takové nevinné

jednodenní omluvenky, ale za rok se jich nasčítá hromada. Rozpovídá se P2 a dodává: „[...] No, co mám dělat, mám ráno volat mamince, ať mi dá recept na ten zázračný lék, nebo jí natvrdo říct, co si o tom myslím? [...].“

P4: „[...] Během svého působení na školách jsem se setkala s různými rodičovskými extrémny, to by bylo na knihu, [...] ale takovou moc, jakou mají dnešní děti vůči svým rodičům, to jsem nezažila. Někteří rodiče svým dětem doslova posluhují. Dítě nemá náladu jít do školy, tak prostě nejde, vymyslí si důvod a rodiče beze všeho vyhoví. [...] Zlobí mě to, když ráno dítě nejde do školy, protože je mu nevolno a odpoledne už řádí v házené.“

Podobně odpovídal i P5: „[...] Dřív se říkalo „náš zákazník, náš pán“, dnes by se mohlo říkat: „naše dítě náš pán“. [...] Děcko se nenaučilo a nechce jít do školy, tak nic se neděje, nepůjde do školy, no, co, napíše se omluvenka. [...] Zodpovědnost bude za pár let zakázané slovo. Kdyby bylo na mě, omlouval bych omluvenky jen od lékaře. Je až neuvěřitelné, kolik takových omluvenek od rodičů se za rok 'sejde'.“

P 11: „Měl by být vydaný nějaký nový metodický pokyn, že zdravotní důvody u dětí se budou omlouvat jen na základě potvrzení od lékaře. [...] Každý týden řeším pofiderné, já tomu říkám záškolácké omluvenky, které píšou rodiče, [...] a jsem bezmocná, protože to musím omluvit i když vím, že to, co tam píšou, je lež. [...] Jedná se o den nebo dva, ale když na konci roku počítám průměr absence, tak z toho radost nemám. [...] Když jsem matce jedné zákyni domlouvala, proč dceru pořád kryje, matka mi sdělila, že nemůže nic jiného dělat, protože se prý dcera 'hledá' a ona jí nechce ještě víc stresovat [...].“

P13: „[...] kde můžou hledají úlevu, a prostě když se něco děcka nenaučily, tak jednoduše nejdou do školy. [...] Je mi jasné, že rodiče nic nezmůžou, když si jejich dítě postaví hlavu a nechce jít do školy. [...] Tady mohou pomoci opravdu jen odborníci. Jenže je fakt, že někteří rodiče se stydí jít s dítětem k psychologovi, a když to my jako škola doporučíme, je oheň na střeše a jsme ta nejhorší škola na okrese. [...].“

Už při rozhovorech tak, jak jsem je v průběhu měsíce absolvovala, jsem zjišťovala, že situace ohledně záškoláctví je vážnější, než se na první pohled zdá. Ale teprve až jsem přepisy rozhovorů „*hodila na papír*“ zjistila jsem, že tato liberální výchova rodičů je přímo časovaná bomba. Děti jsou doma se souhlasem rodičů, kteří je v tom podporují. Je to tristní konstatování, ale současné rodiny ve výchově selhávají, protože si neplní svou nenahraditelnou roli, již je tvarování dětských charakterů. Pro mnohé rodiny je dřívější výchovná metoda *příklad-příkaz-příběh*, kterou rodiče ve výchově praktikovali, naprosto neznámá. Společnost nemůže zdárně fungovat, pokud zdárně nefunguje rodina. Nelze se pak divit, že mnozí pedagogové rezignují a žákovi hodiny omluví, i když ví, že pravda je někde jinde, jak mi

to sdělil např. P8: *„Klesl jsem na úroveň rodičů a je mi už jedno, co je v omluvence. Má to podepsané má. Nejsem detektiv a taky na to nemám čas, abych zjišťoval, jestli je to pravda nebo ne. Rok od roku jsem znechucenější nejenom, že nejsou vychované děcka, ale horší je, že nejsou vychováni ani rodiče. Kdybych za to nedostával peníze, ani já bych do školy dnes nechodil.“*

Laca a Schavel ve svém příspěvku již před dvanácti lety upozorňovali na fakt, že z důvodu vzrůstajících rizikových problémů u dětí, záškoláctví nevyjímaje, je potřeba zavést profesi sociálního pracovníka ve škole. Už tehdy konstatovali, že pedagogové nejsou adekvátními odborníky a že se zde otevírá prostor pro sociální práci, protože s takovými žáky je potřeba pracovat z důvodu toho, že rodiče a učitelé si v takových případech přehazují zodpovědnost za absence dětí, a nejsou schopni likvidovat motivy a odstraňovat příčiny k záškoláctví. (Laca, Schavel, 2011, str. 367-377)

6.2.1.2 Skutečné záškoláctví

Zkušenosti se žáky, kteří by skutečně zapadali do kategorie tzv. kategorie pravých záškoláků, měli čtyři mnou oslovení participanté (P2, P9, P16 a P17). Tak, jak participanté uvedli, jejich rodiče neměli nejmenší tušení, dokud je pedagogové nekontaktovali, že jejich děti nechodí do školy, respektive lidově řečeno, že *„chodí za školu“*.

P2: *„[...] většinou to bývá tak, že rodiče se jako poslední dozví, že jejich děti „flákají“ školu. Není to jen moje zkušenost, ale celkově i ostatních kolegů ve škole. Dva dny, tři dny nejsou ve škole, my jednáme, telefonujeme, [...] mnohdy se nedovoláme, a když těmto žákům potom sdělíme, že když rodiče nechtějí komunikovat, postoupíme jejich záležitost OSPOD anebo Policii, hned se rodiče objeví ve škole. [...] Zároveň se přijde na to, že tito „filutové“ na začátku školního roku uvedli záměrně chybná telefonní čísla rodičů [...]. Jejich kreativita v tomto směru nezná mezí, školní výsledky však jsou katastrofální a není divu, buď nejsou ve škole, nebo tam jsou, ale jejich pozornost je nulová. [...].“*

P9: *„[...] zpravidla rodiče tvrdí, že nevěděli, že jejich děcka nejsou ve škole, protože ráno do školy normálně odešli. [...] Jsou to známé „firmy“ s průměrem čtyři plus. Je to začarovaný kruh, nechodí do školy a potom neumí, anebo neumí a proto nechodí. [...].“*

P16: *„Asi spíš rodiče u osmáků a deváťáků, pokud tito žáci chodí za školu, a to opravdu chodí, se tuto novinku doví až od nás učitelů. [...] Já vím, zlehčuji to, ale nediv se, mám těchto výrostků už plné zuby, neučí se, jsou drzí, [...] dovolí si nám dát zfalšované omluvenky, lžou a vymlouvají se [...] Rok od roku je to horší.“*

P17: „[...] Všeobecně za školu můžu říct, že tak z jedné třetiny rodiče o tom, že děcka nechodí do školy, neví a jsou šokováni, když jim volám, že ta nebo ten třídní učitel mým prostřednictvím jim sděluje to a to [...] Jsou to většinou žáci s horším nebo špatným prospěchem a není divu, jak mohou mít dobrý prospěch, když se škole vyhýbají [...] Děcka dnes mají moc svobody, [...] nevychovávali je rodiče, ale přibližlé a násilnické filmy v televizi, tam děcka hledají vzory [...].“

Všichni tito čtyři participanti shodně uváděli, že se jednalo o žáky spíše s horším školním prospěchem. Kyriacou konstatuje, že záškoláci jsou žáci se sklony k delikventnímu chování a jejich chování je asociální, dochází u nich k disociálnímu vývoji osobnosti, protože nepocítují absolutně žádný pocit viny nebo provinění vzhledem ke svému chování. (Kyriacou, 2005 str. 51-53)

Avšak P17 ještě dodal, že během své pedagogické praxe řešil případ a to opakovaně, kdy se školní docházce záměrně vyhýbal žák premiant. P17: „[...] v tomto případě si netroufám říct, zda matka skutečně nevěděla nebo věděla, že její syn nechodí do školy, stalo se to víckrát, ale nijak zvlášť se to neřešilo, protože ten klučina byl „makovička“, premiant třídy, [...] jinak s ním nebyly žádné problémy, při konfrontaci byla jeho odpověď stále stejná, že to, co probírali on už dávno zná z 'netu', a že je to zbytečná ztráta času chodit na určité hodiny do školy. [...].“ Tento typ záškoláctví, kterého se dopouštějí nadprůměrně nadaní žáci popisuje Vágnerová a rozebírá důvody, které je k tomu vedou. Na prvním místě uvádí, že školní prostředí není pro tyto nadprůměrně nadané žáky dosti stimulující, z jejich pohledu jim nic nového nepřináší, a proto se při hodinách nudí a o přestávkách jsou většinou stranou, protože je rozhovory s ostatními spolužáky nezajímají. Není pak divu, že je spolužáci „neberou“ do party, většinou je kritizují a může docházet i k šikaně. (Vágnerová, 2003, str. 34-63)

6.2.1.3 Strach ze školy

Poslední třetí kategorii „záškoláků“, která vyplynula z provedené analýzy, byli žáci nebo spíše žáčci prvního stupně, jak jsem se dozvěděla z rozhovoru od tří participantů (P6, P11 a P12). Důvodem jejich časté nepřítomnosti ve škole byla až panická hrůza ze školy pramenící z obavy, že jim tam „zase“ bude někdo ubližovat, nebo se stane doma neštěstí, když bude dítě ve škole, jak jsem se sděloval P6.

P6: „[...] v předminulém školním roce jsem měla záčka, kterého maminka několikrát do měsíce omlouvala, že nepůjde do školy, protože se bojí, ale proč, to jsme se ani já ani výchovná poradkyně nedozvěděly. [...] potom mi [...] řekl, že se bojí chodit do školy proto, že musí

ochraňovat maminku, aby se jí nic nestalo, když zas bude tatka řídit [...] ihned jsem zalarmovala výchovnou poradkyni a začalo se to řešit. [...] Maminka mi dlouho nemohla 'dojít na jméno' (pozn. autorky „byla na ni naštvaná“) [...] po čase přišla a děkovala [...].“ Tento typ záškoláctví je spojován s tzv. „separační úzkostnou poruchou“, kdy dítě zažívá nepřekonatelnou úzkost z toho, že by mělo být odloučeno od matky nebo z toho, že když bude ve škole a nebude doma, může dojít k fyzickému násilí nebo k trvalému odchodu jednoho z rodičů. (Fontana, 2003, str. 359)

P11: „[...] Většinou jsem se s tím setkávala u prvňáčků, že báli chodit do školy a chtěli být doma s maminkou, tam se to dalo ještě pochopit. [...] Co je však zarážející je to, že dnes už celkově děti jak z prvního, tak i druhé stupně mají vysoké absence z toho důvodu, že se bojí chodit do školy. [...] jako důvod uvádí, že se bojí starších spolužáků. [...] Někdy se to skutečně prokáže, jindy se to jen smyšlená domněnka. [...] průběžně to řešíme, ale s výsledky se chlubit nelze [...]. Štve mě, že se to vymyká z mé kontroly.“

P12: „[...] Pak taky jako důvody někteří uváděli, že se bojí chodit na určité předměty, to byly odpovědi ne zrovna nadaných žáků, [...] nebo někdy při konfrontaci i před rodiči, některé děti důvod prostě nesdělily, jen že se bojí chodit do školy, ale proč, to jsme se nedozvěděli. [...] Rodičům jsme v takových případech doporučili konzultaci v pedagogicko-psychologické poradně [...] Myslíte, že zareagovali? Jasně že ne, [...] nechtějí spolupracovat a ještě namítají, že nebudou dítě deprimovat u psychologa, [...] nebo že jejich dítě není žádný „psychouš“, aby s ním chodili k psychologovi, [...] dokonce jsem si od jednoho otce vyslechla nadávku, že děcka ve škole trápíme a pak dohazujeme kšefty psychologům a psychiatrům, aby měli klienty. Co na to říct? [...].“

V jednom případě, jak sám prozradil P5 byla obava oprávněná, protože toto dítě ve škole šikanu skutečně zažilo. Na druhou stranu nelze tyto případy řešit absencí ve škole, ale konzultací s odborníky. Rodiče i přes doporučení vedení školy navštívit pedagogicko-psychologické centrum, toto doporučení odmítali a situaci řešili, nebo spíše neřešili tím, že dítě nechávali doma. Matějček uvádí, že záškoláctví již tak raném školním věku, cca. do třetího ročníku základní školy, signalizuje patologii rodiny a vážnou poruchu osobnosti dítěte, než když se záškoláctví vyskytne u žáků posledních ročníků základní školy. (Matějček, 2011, str. 309-310). Müller zároveň upozorňuje, že pokud se záškoláctví, toto patologické chování, začne projevovat u těchto nejmenších školáků o to horší je prognóza příznivé nápravy. (Müller a kol, 2001, str. 211)

Z provedené analýzy vykristalizovaly následující skutečnosti. Z odpovědí devíti participantů se zjistilo, že se jedná o tzv. skryté záškoláctví, ve čtyřech případech měli

participanti zkušenosti i se skutečným záškoláctvím a další čtyři kromě tzv. skrytého záškoláctví řešili i záškoláctví jehož důvodem byl „*strach*“ dětí ze školy.

Záškoláctví je problémem nejen pro samotné aktéry, ale celkově pro společnost a je bohužel i určitým ukazatelem toho, jak dnes funguje vzdělávací systém. Jestliže žáci úmyslně nechodí do školy a vzdělávání pro ně nemá smysl, je důležité popřemýšlet nad jinými přijatelnějšími způsoby, jak tento nebezpečně narůstající trend dostat pod kontrolu. (Ficová, 2011, str. 7-8) Kyriacou uvádí, že důvod pro první neomluvenou absenci je vždy jasný. Zpravidla je to šikana ze strany spolužáků, nepřipravenost na vyučování a s tím spojený strach ze špatné známky a u dětí z vyšších ročníků to může být i „*vytahování se*“ před spolužáky. Jestliže dojde v této první fázi k zanedbání řešení, ať už ze strany pedagogů nebo rodičů tzn., že pokud se nedopátrají pravých důvodů absence dětí, snadno pak může docházet k opakované neomluvené absenci a k záškoláctví. (Kyriacou, 2005, str. 51-52)

Z této úvodní analýzy už byly patrné první kamínky v podobě odpovědí, které začínaly tvořit mozaiku cíle mé diplomové práce. První, co pedagogy trápilo, byla neférovost jednání ze strany rodičů, kteří úmyslně kryli své děti psaním nepravdivých omluvenek. Je pochopitelné, že pedagogové vůči rodičům neprožívají kladné emoce. Kladné emoce jsou známkou vzájemné důvěry, což mezi pedagogy a rodiči ve výše zveřejněné analýze vyzorovat nelze. Naopak je viditelné, že vztah mezi pedagogy a rodiči se komplikuje, a to mnohdy až do nezvladatelné podoby a u pedagogů to vyvolává stres, protože se nemohou na rodiče spolehnout. Důvěra je silně ohrožena a pokud se stejná situace opakuje, nelze vybudovat vztah mezi pedagogem a rodičem. Důvěra je popisována jako vzájemný proces mezi lidmi, založený na ujištění druhého a v průběhu času přibývají důkazy, že se lze na toho druhého spolehnout a důvěra toho, kdo se na druhého spoléhá, se přetváří ve vztah. (Richo, 2012, 21-25)

6.2.2 Opatření v boji proti záškoláctví

Po první sadě otázek, kdy se participanti upřímně rozmluvili a sesbírala jsem značné množství „*materiálu*“, by se dalo předpokládat, že se rozhovor ponese ve „*stejném duchu*“. Opak však byl pravdou. Ne proto, že by participanti nechtěli spolupracovat, ale proto, že byli se svým vyjádřením rychle hotovi. Odpovědi na otázku, jaké aktivity nebo programy na svých školách v rámci prevence vysoké absence a nyní už můžeme použít oprávněně termín „*záškoláctví*“, jak bylo zjištěno z odpovědí respondentů v předchozí kapitole, uvádím níže. Pořadí, v jakém zveřejňuji odpovědi participantů, je sestaveno podle množství aktivit tak, jak jsou na jednotlivých školách realizovány.

6.2.2.1 *Prevence v rámci třídnických hodin a běžné výuky*

P3: „[...] tak to je rychlovka, [...] za školu nic a ve třídě, jen ústní domluva, v tom smyslu, že dělají ostudu nejen sobě, ale hlavně rodičům, protože je pak musíme 'táhat' do školy. [...] Na víc nemám čas, natož podnikat nějaké aktivity. A kdy to jako mám dělat? O přestávkách? [...] V hodině to není možné, třídnické hodiny nemáme [...] Na můj dotaz, kdy tedy řeší omluvenky, nebo běžné školní provozní věci P3 dodává: „tak to, prosím, řešíme v občanské výchově vždy na začátku hodiny [...]“.“ A co výchovný poradce a metodik prevence? Doptávám se. Odpověď velmi stručná a neuspokojivá. „[...] nic, za tu dobu, co jsem na škole, žádná beseda, žádný leták, nic a třikrát nic. [...]“.“

Téměř shodně odpovídali i P7, P9, P14 a P15 a rovněž byli ve svých odpovědích velmi struční.

P7: „[...] aktivita v rámci záškoláctví? Nevím o ničem, kromě toho že své děcka informuji o školním řádu a mluvím s rodiči na rodičovských schůzkách, [...]“.“ P9: „[...] to myslíte nějakou přednášku nebo besedu? Nic takového se u nás neděje [...] jen já jim dávám kázání v třídnických hodinách [...]“.“

„Kromě toho, že jim dávám moralistické přednášky, jak tomu posměšně děcka říkají, tak se u nás na škole nic neděje. [...] Kdyby se totiž něco dělo, byl by to signál, že máme na škole problém, a ten tady přece nikdy nebyl a není, tedy podle výročních zpráv [...]“.“ S lehkou ironií odpověděl P14 a stejně ironicky odpovídal i P15: „Aktivity? Programy? A na co? Naše škola je nejlepší široko daleko, nemáme tu žádné absentéry, stačí se podívat do Výroční zprávy za poslední roky. [...] Přece se nebude kazit kredit školy, nebyly by odměny [...]“.“

6.2.2.2 *Prevence v rámci adaptačních pobytů a lyžařských výcvikových kurzů*

V rámci primární prevence se podle mých, výše uvedených participantů na jejich školách nevyvíjela žádná činnost, kromě nich samých, kteří ji řešili individuálně ve svých třídách. Cílem primární prevence, jak ji popisuje v odborné literatuře např. Renotiérová a Ludíková je zamezit vzniku daného problému v celém kolektivu žáků, jakým způsobem to ředitelé škol chtějí ošetřit, je jen v jejich kompetenci.¹³ (Renotiérová a Ludíková, 2005, str. 24-25) Proto jednotlivé školy

¹³ Tuto kompetenci mají ředitelé škol dodnes, jak to potvrzuje i metodický pokyn týkající řešení prevence záškoláctví: „Školy si upravují postup pro případy záškoláctví interně, takže se liší v počtu neomluvených hodin, které jsou již vymezovány jako porušení školního řádu a jsou obvykle postihovány kázeňsky ...“ MŠMT, 2017, *Záškoláctví*, str. 1

k tomu přistupují rozdílně, a to jak k prevenci záškoláctví, tak v počtu neomluvených hodin, které již považují za záškoláctví.

Určité aktivity v rámci primární i sekundární prevence, popisovali ve svých odpovědích účastníci P1, P2, P5, P11, P12, P13, P16 a P17. „*Sekundární prevence (některými autory označovaná jako prevence indikovaná) má jako cílenou skupinu osoby se zvýšeným rizikem sociálního selhání, případně osoby, u nichž už k selhání dochází, ale jeho míra se nedá ještě indikovat.*“ (Matoušek, 2008, str. 154)

„[...] v rámci školy by se jako prevence dal považovat 'adapták' pro šestáky. Tam s nimi takovéto témata probíráme jako je šikana a záškoláctví. Když byl covid, nebyl ani ten. [...] na chodbě máme jen nástěnku týkající se šikany, ale o záškoláctví nic, a to máme na škole odborníka na prevenci, metodika. Zajímalo by mě, co vlastně dělá [...]. Já tím, že odměňuji třídními důtkami ty, kteří mají moc zanedbaných hodin, tak zároveň umravňuji i ty ostatní. [...] víc nedělám, i tak se některým zdá, že je tím stresuji, a to se přece ve škole nemá. [...].“ Trochu „rozhozeným“ a ironickým tónem sděluje P1.

P2: „[...] na svou třídu preventivně působím, tedy jestli se za prevenci považuje to, že se snažím opravdu uzpůsobit vyučování tak, aby byla 'škola hrou' a děti do ní chodily rády. [...] Zpozoruji, když má někdo problém, je to na dětech vidět [...] i přesto tam mám ale také záškoláky [...] nevím, co bych ještě měla udělat, snažím se vycházet i s rodiči, ale s některými to opravdu nejde [...] V rámci školy se prevence řeší na lyžařském kurzu a seznamovacím kurzu, když žáci přecházejí na druhý stupeň. Pár let zpátky bývaly nějaké přednášky na škole, ale pak byl covid a teď nejsou žádné [...].“

P5: „[...] v rámci prevence dělám jen to, že na začátku školního roku mé třídě přečtu školní řád a dám jim k tomu vysvětlení a když pak dostanu info od třídních, že mají žáka s vysokým počtem neomluvených hodin, bývá to víc jak 25, iniciuji výchovnou komisi a tam rozhodneme, že je to případ pro OSPOD. [...] do 25 hodin to řešíme třídními nebo ředitelskými důtkami a sníženou známkou z chování. [...] nabídky na přednášky na toto téma nechodí žádné, nějak není zájem to na škole ani řešit, teď řešíme Ukrajince [...].“

„Žádné specifické opatření nemáme, říká P 13 „kromě upozornění dětí na znění školního řádu, a to, jak se bude omlouvat absence, na to upozorňuji i třídní, aby to rodičům zdůraznili na třídních schůzkách [...] Třídní mají volnou ruku v tom, zda budou nebo nebudou omlouvat tzv. rodinné důvody. [...] vím, že to pro dnešní děcka je asi málo, ale co mám ještě dělat a kdy to mám dělat? [...] kdyby to chtěl převzít jiný kolega místo mě, spadl by mi kámen ze srdce [...] nikdo nechce.“

„[...] vím, že prostor na zlepšování je furt, ale v rámci svých možností a kompetencí dělám vše proto, abych tento nešvar vysoké nebo neomluvené absence potlačila.“ Svěřuje se P12 a vyjmenovává, co vše v této věci podniká: *„[...] seznamuji je se školním řádem, rozebíráme to v hodinách, na třídních schůzkách, sleduji, jestli je v naší třídě vše OK, řešíme to třeba když jsme na 'LVK'¹⁴ [...] přiznám se, že celkově za školu se toho moc nedělá, nebo teda dělá, ale až je opravdu velký problém, řešíme to s rodiči a když to nepomůže tak s OSPOD. Byl covid nebyly žádné nabídky, a já nemám na to kdy a co vymýšlet [...].“*

Činnosti, které výše uvedení respondenti uváděli odpovídají činnostem, které dle Metodického pokynu týkajícího se záškoláctví, odpovídají tzv. specifické všeobecné primární prevenci v rámci které se žáci seznamují se školním řádem, pedagogové mají snahu utvářet bezpečné prostředí, mapují děti s vysokou absencí nebo se sklony k záškoláctví. (MŠMT, 2017, *Záškoláctví*, str. 10) Přesto sami přiznávají, že tato prevence je nedostatečná, ale není v jejich možnostech už udělat víc.

6.2.2.3 Mimoškolní kroužky jako nástroj v rámci prevence

Pouze P16 a P17 k téměř stejným odpovědím jako předchozí participanté uvedli, že v rámci prevence nabízí dětem mimoškolní kroužky, kde se kromě školního vyučování dál pokračuje v utužování kolektivu nejen mezi dětmi, ale i mezi dětmi a učiteli. Tato činnost je popisována jako nespécifická primární prevence. (MŠMT, 2017, *Záškoláctví*, str. 10). Je zajímavé, že ostatní participanté nepovažovali tuto mimoškolní činnost za preventivní, i když v pokynech MŠMT, jak pedagog má v rámci rizikového chování a konkrétně v případě záškoláctví postupovat, je vše popsáno. A přitom každá škola nabízí spoustu mimoškolních kroužků.

P16: *„[...] Nevím, co už bychom víc měli jako učitelé dělat, [...] děti mají ve škole komfort, jsou tam ofukované ze všech stran, [...] mají větší práva než my učitelé [...] mají ošetřený i volný čas, [...] dnes je možnost si vybrat z tolika kroužků [...], a pokud si nevyberou není to o penězích, ale o tom, že jsou to flákači a nic se jim nechce [...]. Nechtějí respektovat žádný řád, a to tím nemyslím jen ten školní, který jim nejen na začátku školního roku recitujeme [...]. Tak co ještě pro ně udělat, abychom ty, kterým se nechce chodit do školy, do ní dotáhli? Radši žádná aktivita než ta, co vymysleli páni z ministerstva, prý na základě výzkumu, aby takové děti měly doprovod od sociálních pracovníků, [...].“*

¹⁴ „LVK“ je zkratka pro lyžařský výcvikový kurz.

P 17: „seznamujeme děti [...], seznamujeme rodiče [...], jako škola nabízíme okolo patnácti kroužků, [...] žádné přednášky po covidu už neděláme ani na téma záškoláctví ani na jiné, [...] bylo to házení hrachu na zeď, když jsem se pak děti někdy dotazovala, co si z přednášky odnesly, tak odpověď u všech byla stejná, že jen to, že se nemusely hodinu učit, [...] tak nač to potom je? Je to o výchově doma, přednášky ani aktivity ve škole to nezmění [...].“

Poslední participant vystihl celý problém záškoláctví a sice to, že problém vysoké absence, ať už omluvené nebo neomluvené je důsledkem a ne příčinou. Učitelé jsou si vědomi, že pravidla, takto nastavená pro současně děti nebudou stačit, ale zároveň upozorňují na to, že jejich možnosti jsou omezené tak, jak sklesle dodal P13: „[...] vím, že to pro dnešní děcka je asi málo, ale co mám ještě dělat a kdy to mám dělat?“ Od učitelů jsou požadovány výkony navíc, všichni moji participant, kteří zároveň vykonávali činnost „navíc“ tzn. zastávali funkci výchovného poradce nebo metodika prevence uváděli, že tato činnost je omezuje v jejich činnosti pedagogické a dělají to proto, že musí, ne že chtějí. Příklad za všechny P13 „[...] kdyby to chtěl převzít jiný kolega místo mě, spadl by mi kámen ze srdce [...] nikdo nechce.“

Z výše zjištěných faktů je evidentní, že pedagogové by ve svém týmu uvítali někoho, kdo by jim, jak oni tomu říkají „v provozních“ záležitostech odlehčil.

6.3 Partneři při řešení záškoláctví

Spolupráce ať už se týká čehokoliv se všeobecně považuje za úspěšnou, jestliže všechny zúčastněné strany jsou jí nakloněny, jsou dané jasné postupy, jedna strana se může spolehnout na druhou, aniž by docházelo k nějakým výrazným komunikačním šumům. O to víc, pokud se spolupráce týká problému záškoláctví. Nižší uvedené odpovědi a následně z nich provedená analýza postupně zapadala do „mozaiky“ cíle mé diplomové práce „jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole.“ Kapitola je rozdělena do čtyř samostatných podkapitol, podle „spolupracujících“ strany tak, jak uvedli participant. V těchto podkapitolách jsou uvedeny odpovědi na druhou výzkumnou otázku „S kým pedagogové spolupracují při řešení záškoláctví?“ Svých participantů jsem se nejprve dotazovala, když zjistí, že některý žák má problém s docházkou a její následnou omluvou, s kým, kromě žáka samotného to řeší, kdo jim pomáhá a jestli je tato pomoc účinná, zda přináší výsledky, nebo dochází opět k recidivě. První podkapitolka se týká rodičů, které jako první spolupracující

strany shodně uváděli všichni participanti. Druhá podkapitola popisuje spolupráci s výchovným poradcem. Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou je uvedena ve třetí podkapitole a spolupráce s OSPD je zařazena do poslední čtvrté podkapitoly.

6.3.1 Spolupráce s rodiči

Pedagog i rodiče by měli být dětem oporou nejen ve vzdělávání a výchově, ale celkově v jejich socializaci a k tomu je nutná včasná, konstruktivní komunikace. Pokud pedagogové a rodiče nebudou mezi sebou komunikovat a spolupracovat, nedojde ani ke změně negativních dopadů vzdělávání a vývoje u žáků. Všichni participanti shodně uvedli, že prvotními partnery při řešení záškoláctví jsou rodiče. V čem se ale rozhodně neshodli, bylo hodnocení této spolupráce. Jejich odpovědi jsem rozdělila do tří skupin. V první skupině zůstal osamocen participant P6, který spolupráci s rodiči hodnotil jako *výbornou*. Menší skupinu tvořili pouze čtyři pedagogové, kteří mi sdělili, že spolupráce s rodiči hodnotí jako *dobrou*. Ovšem třetí největší skupinu tvořili pedagogové, kteří komunikaci s rodiči hodnotili neuspokojivě, někteří se jí dokonce záměrně vyhýbali jako P2, P13 a P16, kteří se obraceli přímo na výchovného poradce.

P6: „[...] Z mé strany spolupráce *výborná*. Za těch sedm let jsem ještě žádnému z mých žáků nezapísovala na vysvědčení *neomluvenou hodinu*. [...].“

P1: „[...] v celku asi musím říct, že mám *dobré zkušenosti s rodiči*. To bude asi tím, že s nimi tak často *nedocházím do kontaktu* [...] tedy, co se týká konkrétně problému záškoláctví. Ale i když jsem byla *třídní*, nevzpomínám si, že bych někdy měla *opravdu nějaký drsný výstup s rodiči*. Vždycky jsem se *snazila*, aby naše konverzace, v případě nějakých problémů *negadovala* a rodiče *mnohdy pod tíhou argumentů kapitulovali a přiznali, že mám pravdu*. Takže za mě spolupráce *dobrá* [...].“

P3: „[...] no, jak to *kulantně říct*, někdy tak, někdy *onak*, záleží na tom, na jaký typ rodičů *narazím* a jak jsou v té chvíli *rodiče naladěni*. Když jim volám, že jejich *poklad nedorazil dva dny do školy* a nikdo mi *nedal žádnou depeši*, tak to moc na *zveřejnění není* [...] Kdybych měl tu „*spolupráci*“ *klasifikovat*, tak asi za *tři*, tedy *dobrá*. [...] *snazím u rodičů dopátrat*, proč jejich *miláček není ve škole*.“

„Když tak *narychlo rekapituluji*, nevzpomínám si, že bych měla *nějaký zvlášť dramatický konflikt s rodiči*, tedy *konkrétně týkající se problému záškoláctví*“ odpovídá na mou otázku P11, ale hned jedním dechem dodává: „*i když komunikace s rodiči, jak tak za ty roky*

pozoruji, se všeobecně zhoršuje. [...] v době, kdy jsem začínala učit si vůbec nepamatuji, že bych nějaké záškoláky, kdy řešila. A dnes? [...] rodiče své děti ještě kryjí a prostě když se jim nechce do školy, napíší jim omluvenku a mají to spláchnuté, [...] žák deváté třídy nebyl třikrát během čtrnácti dní ve škole, rodiče to svádí jeden na druhého, protože mají holomka po týdnů na střídačku [...] kluk má všechno značkové, má dvě bydliště, ale výchovu žádnou [...]. Takže mě to stojí hodně úsilí domluvit s takovými rodiči [...].“

P14: „Hmm, spolupráce, asi neutrální, střední. Jestli to ovšem nějaká spolupráce je, protože já jsem měl zatím co do činění jen s těmi jednodenními maximálně dvoudenními záškoláky, flákači, kterým se prostě z nějakého důvodu nechtělo do školy a potom pozpátku donesli omluvenku od rodičů. [...] rodič do telefonu řekl, že byli s dítětem na vyšetření a potom, když donesl omluvenku, tak tam byl uvedený úplně jiný důvod. [...] Poučil jsem se. Nepátrám po důvodech, chybiš, dones omluvenku, doneseš ji, vše je OK. Většinou se stává, že mi Omluvný list přistane na stole až po druhém upozornění. [...] dál nic neřeším, tím je to pro mě 'spláchnuté' i když vím, že to není správné a měl bych si došlápnout na rodiče. Ale na to nemám žádné páky, když bych si pozval rodiče [...] nic bych si nepomohl. Je to marné, když rodiče sami v tom děcka podporují. Kdyby jim tu omluvenku nenapsali a doma si s tím 'maníkem' o tom promluvili, nebo kdyby sami měli doma u dítěte nějakou autoritu, tak by se to určitě neopakovalo. Je to všechno o výchově v rodině [...].“

Pedagogové spolupráci s rodiči hodnotí sice jako dobrou, ale z jejich odpovědí lze vyzpozorovat určitou nechuť až rezignaci. Nekomunikují navzájem mezi sebou ve prospěch dětí, protože tím, že děti úmyslně „absentují“ a ani rodiče a ani pedagogové se nad tím moc „nepozastavují“, je vzdělání dětí ohroženo a s tím i související pozdější profesní uplatnění. Vojtová zanedbání vzdělávání přímo spojuje s budoucím ohrožením socializace takového dítěte, které v mnoha případech může vést v dospělosti až k sociálnímu vyloučení. (Vojtová, 2008, str. 28-32)

Nejpočetnější skupina pedagogů byla ta, která komunikaci s rodiči při řešení záškoláctví považovala za ne zcela dobrou, nepříjemnou a nedostatečnou.

P4: „[...] z mého pohledu není dobrá, protože rodičům přináším vždy jen špatné zprávy a zvu si je do školy. A na špatné zprávy rodiče reagují podrážděně, vymýšlejí si důvody, kterými děti omlouvají. Rodiče se cítí dotčeni tím, že museli do školy přijít a vylévají si zlost na mě, popřípadě na třídního učitele, který bývá přítomen při těchto schůzkách [...]. Fakt se snažíme být milé, empatické, ale prostě s některými rodiči to nejde a musím kontaktovat OSPOD [...].“

„Učím už nějaký ten pátek“, začíná své vyprávění P7 a pokračuje: „takže už jsem zvyklý na cokoli, ale na takovou aroganci a fakt se nebojím říct, že v některých případech až nenávisť rodičů vůči nám učitelům si tedy nevybavuji, a to, jak co se týká toho, že někteří „floutci“ nechodí do školy, nebo když byla „distančka“, tak se nepřipojovali, nebo se připojili a následně odpojili – klasika výmluva – vyskakoval internet, tak i třeba toho, co se týká znalostí a známek. [...] děti jsou z pohledu rodičů nedotknutelné, a když je s nimi něco špatně není to jejich vina, tedy vina rodičů, ale vina naše – učitelů [...] jak to říct inteligentně a nikoho neurazit? Asi tak, že spolupráce s rodiči není pro mě komfortní a uspokojivá. [...] a pojďme dál, abych neřekl něco, co za co bych se musel stydět [...].“

„[...] s rodiči při záškoláctví spolupracuji tak, že s nimi vlastně nespolečně pracuji, tedy spolupráce je špatná. Děti na začátku školního roku vždy informuji a informace se dostane i k rodičům, jak a dokdy mají své děti omlouvat. V případě že tak nečiní, jednou dítě znovu upozorním na to, že ve třídní knize mám poznačené, že nemá omluvené hodiny a pokud do druhého dne nedonese omluvenku, automaticky kontaktuji výchovnou poradkyni.“ Oповěděl na mou otázku P10.

P16: „[...] řešit záležitosti dětí bez rodičů nebo jejich jiných zákonných zástupců to snad ani nejde... dřív to bylo ale jiné... rodiče byli jiní, záleželo jim na dětem, proto se snažili i s námi učiteli vycházet, dnes mi to přijde, že je jim to jedno. [...] mnozí mají tolik existenčních problémů, že nějakou učitelku, která po nich chce vysvětlit důvod, proč nebylo jejich dítě ve škole, je pro ně naprosto irelevantní.“ [...] neumím už s těmito mladými rodiči komunikovat, nejsou připraveni na roli rodičů, sami nejsou vychovaní, [...]. Jsou to arogantní jedinci, kteří vychovávají novou, snad ještě horší generaci nezodpovědných jedinců [...]. Když jsem tu pozici výchovného poradce přijímala, takovéto problémy se tehdy neřešily, [...] mám nutkání toho nechat, [...] nervy mám jen jedny.

„Jsem známá tím, že co na srdci, to na jazyku, [...] mám na to věk i zkušenosti, říká P17 a pokračuje: „Vytáčí mě, když třeba o dvacet let mladší maminka mi lže do očí a myslí si, jak mě „uzemnila“. Dokážete si potom představit mou reakci. Nemůžu s tím, kdo mi lže do očí komunikovat jako rovný s rovným. A těchto případů je rok od roku víc a nejen děti. ale i rodiče se čím dál víc zaplétají do svých lží. Není měsíc, kdyby se neřešili záškoláci na škole, [...] stává se mi, že místo přípravy na hodinu si v hlavě připravuji, co budu říkat na komisi svolanou ohledně nějakého záškoláka [...].“

Na základě dřívějších zkušeností se mnohdy pedagogové komunikaci s rodiči dokonce vyhýbají a „záležitost“ postupují přímo výchovnému poradci, jak uvedli P2, P13 a P15, který si „pézetko“¹⁵ přebere, jak níže uvedl např. P13.

„Domlouvát se s rodiči, kteří oba pijí první ligu a nevíš kdy jsou střízliví a kdy ne, tak na to opravdu nemám, [...] telefonicky je to k ničemu a když to napíšu a chci, aby to žák donesl podepsané, kdy a v kolik rodiče přijdou, [...] čekám a stejně nepřijdou. [...] do deseti neomluvených to řeším já, nad deset to posílám výchovné poradkyni, [...] je za to placená, já ne [...].“ razantně dodal P2

P13: *„[...] nerada cokoli negativního s rodiči řeším, obzvláště absentéry, [...] s rodiči to vykomunikávám písemně, pokud to nestačí a stav trvá nebo se zhoršuje, předávám to výchovné poradkyni, [...] pokud už dopředu vím, že rodiče nebudou reagovat, předávám to výchovné poradkyni hned.“*

„[...] Já jsem učitel, ne nějaký mediátor, já mám učit ne zjišťovat proč děcka nechodí do školy, [...] já omluvím, co omluvit jde a co nejde, předávám výchovné poradkyni, ta je od toho kompetentní, [...] nejsem placený za to, abych se přetahoval o slovíčka s rodiči, se kterými není možná domluva.“ Říká trochu „laxně“ P15.

Z této prezentované kategorie lze vyvodit, že probíhající komunikace mezi pedagogy a rodiči není ideální. Pokud nastane problém, třídní učitelé jsou v pomyslné výhodě, jak ukázaly výsledky analýzy, protože problém jednoduše doslova „přeпоšlou“ na výchovnou poradkyni a tím pro ně komunikace s rodiči skončila.

6.3.2 Spolupráce s výchovným poradcem

Druhou pomyslnou příčku, na stupnici pomocníků-spolupracovníků při řešení vysoké absence a záškoláctví, obsadili výchovní poradci. Kromě P2, P13 a P15, kteří neomluvenou absenci řešili hned od „záchytu“ s výchovným poradcem i dalších pět participantů (P3, P7, P9, P10 a P14) uvedlo, že pokud se jeví domluva rodičům jako nedostatečná, nebo pokud počet neomluvených hodin přesáhne stanovenou hranici deseti neomluvených hodin, delegují případ na výchovného poradce.

¹⁵ „pézetko“ neboli „PZ“ je mezi pedagogy slangově nazýván případ záškoláctví

P3: „[...] do deseti neomluvených hodin to řeším já, co je nad to, řeším to už s výchovnou poradkyní, [...] já jsem učitelka a ne referentka, abych obtelefonovala, zjišťovala, předvolávala [...].“

P7: „[...] vysokou neomluvenou, ale i omluvenou nad 120 hodin, kromě rodičů řeším i s výchovnou poradkyní, [...] zasedá komis, plno ceremonie, a po čase to tu máme zase [...] kdyby si rodiče udělali s dětmi pořádek doma, nebylo by tolik problémů s nimi ve škole.“

„[...] miluji naši výchovnou poradkyni“ začíná se rozprávět P9 a hned vysvětluje: „[...] samozřejmě obrazně, [...] protože když to nahlásím výchovné poradkyni, je to pocit, jako když se při hře 'Člověče, nezlob se' zbavíš černého Petra. Já už pak mám volné ruce, [...] do té doby, pokud buď ten samý žák nebo zase jiný nemá stejný problém s absencí.“

P10: „[...] první kontaktuji rodiče a řeším to sám. Když to nezabere, nebo se neomluvené hodiny neúměrně nahromadí a překročí limit, který už nejsem povinen řešit já, štafetový kolík má výchovný poradce [...].“

„Neumím si představit, že bychom neměli na škole výchovnou poradkyni, [...] to bych přípravné hodiny strávil vyřizování agendy kolem záškoláků, mám v ní oporu, recidivu v absenci ji už postupuji automaticky.“ Sděluje P14.

Z odpovědí výše uvedených participantů (P2, P3, P7, P9, P10, P13, P14) bylo zřejmé, že byli rádi, když „vyřizování“ ohledně záškoláků už nemuseli řešit oni sami, ale mohli ho „předat dál“ tak, jak uvedl např. P9: „[...] je to pocit, jako když se při hře 'Člověče, nezlob se' zbavíš černého Petra.“ Nebo jak uvedl P10: „[...] štafetový kolík má výchovný poradce [...].“ Je tedy evidentní, že „úředničení“ ohledně neomluvené, ale i omluvené vysoké absence dělá pedagogům opravdu velké potíže a je pro ně úlevou, když se této přítěže zbaví, jak uvádí např. P3: „jsem učitelka ne referentka, abych obtelefonovala, zjišťovala, předvolávala [...].“ Výchovný poradce v současné době ve škole už neposkytuje pouze rady ohledně výběru povolání pro žáky, ale zprostředkovává informace, provádí diagnostiku a doporučuje, jak s jednotlivými žáky pracovat. V jeho kompetenci je i řešení zvýšené omluvené a neomluvené docházky, kterou má povinnost evidovat a následně řešit s rodiči i třídním učitelem žáka a navrhnout řediteli školy, aby svolal komisi. (Knotová, 2014, str. 29-37)

6.3.3 Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou

Komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen PPP) je v kompetenci výchovného poradce a mnou oslovení participanti P4, P5, P8, P11 a P16, kteří kromě pedagogické činnosti zastávali i funkci výchovného poradce této pomoci využívají. Rovněž ostatní participanti, i když oni sami neměli osobní zkušenost se spoluprací s pedagogicko-psychologickou poradnou věděli, že výchovný poradce na jejich škole s touto poradnou spolupracuje, a to nejen při potížích s řešením záškoláctví. Spolupráci s PPP si mnou oslovení participanti pochvalovali.

P4: „[...] těm dětem je potřeba se věnovat, já vážně už víc nemůžu udělat, nosím si práci i domů a z domu vyřizuji telefonáty, [...] z našeho pohledu (míněno tím pedagogy, pozn. autorky) jsou poradny poslední záchranou před OSPOD. Tato odpověď mě trochu zarazila a na můj dotaz: „Proč záchranou, to mají stále všichni takový respekt k OSPOD?“ P4 odpověděl: „To není o respektu nebo o nálepkování, ale o tom, že s OSPOD máme špatné zkušenosti, špatně se s nimi komunikuje, [...] věčně nejsou telefonicky k zastížení, na odkazy nereagují a když tak pozdě, [...] nemáme od nich zpětnou vazbu. [...] pracovníci poraden jsou v pohodě [...]. Bohužel rodiče se dostaví jednou, max. dvakrát a víc ne, protože tam musí dojíždět, [...] stěžují si na peníze a čas [...].“

„[...] s paní z PPP jsem v kontaktu každý týden, pořád je něco na řešení [...] záškoláci nejsou výjimkou [...] nejprve jí sdělím krátké info po telefonu a potom do zprávy popíšu vše podrobně, [...] a pak už úřaduje poradna.“ Popisuje spolupráci s pedagogicko-poradnou P8. „Občas se stane, že mi pracovnice poradny volá, že moje diagnostika žáka není taková, jaký žák ve skutečnosti je, [...] pak se mi matka přizná, že svoji dceři musela 'přece' napovědět, co má před paní psycholožkou říkat.“

P11: „[...] když aplikujeme na záškoláky a jejich rodiče naše osvědčené metody a ty nezabírají a dochází k opakování, informuji PPP ve [...], předám jim zprávu a zbytek už je v jejich režii. [...] průběžně mě informují, jak se stav vyvíjí, takže nemusím sondovat od dětí a je to tak dobře, protože dřív, když jsme si tyto informace s nimi nepředávali a já se ptala dětí, jestli tam byly atd., tak to mnozí rodiče chápali jako vyzvídání. [...] s poradnou se mi spolupracuje dobře, [...] kéž bych to samé mohla říct o pracovnících na OSPOD.“

P16: „[...] někteří žáci se mi nesvěří, a já nemám šanci rozklíčovat, proč nechodí do školy, [...] v PPP to s nimi umějí, ví jak na ně, mají na to čas, je to jejich práce, jim se žáci 'otevrou', přede mnou se asi stydí, nebo mi nedůvěřují, těžko říct, [...] za ty roky spolupráce

máme s pracovníky PPP 'vymazlenou' spolupráci a pokud rodiče na schůzky i s dětmi jezdí, situace se vždy zlepšuje [...].“

Z analýzy lze vypožorovat, že spolupráci s PPP si mnozí oslovení účastníci pochvalovali. Pozorný čtenář zde může vypožorovat následující posloupnost. Tak jako si třídní učitelé pochvalovali spolupráci s výchovným poradcem, protože břemeno úkonů spojených s řešením postoupili výchovnému poradci, stejného břemene se zbavili výchovní poradci, když kontaktovali a následně „záškolákovou spisovou agendu“ delegovali na odborníky v PPP. Se stoupajícím počtem záškoláků a jejich narůstajícím počtem hodin, a to v mnoha případech se opakujících, není v možnostech učitelů, řešit tyto případy jen na půdě školy, tak jak uvedl P4: „já vážně už víc nemůžu udělat, nosím si práci i domů a z domu vyřizuju telefonáty“, nebo P16: „já nemám šanci rozklíčovat, proč nechodí do školy [...].“ Proto např. doporučení, aby pedagogové se žáky, kteří neakceptují školní docházku se pracovalo doslova „izolovaně“, aby se zamezilo přenosu chování z žáka na ostatní žáky, kteří by mohli záškolákově chování napodobovat, je v dnešní situaci z pohledu učitelů naprosto nereálné. (Vágnerová, 2001, str. 71-77) Rovněž je prakticky nemožné doporučení, které přebírá Kyriacou od Raynera a Ridinga a navrhuje, aby se pedagogové snažili záškolákům uzpůsobit výuku tak, aby je zaujala a byla přímo koncipována jen jim, tzn. byla pojata obšírně a nezacházelo se do detailů, protože ty jim brání v soustředění, nejsou schopni je zpracovat. (Kyriacou, 2005, str. 51-53) Jen stěží si dokážeme představit pedagoga, který když má ve třídě 3-5 záškoláků, jak jim uzpůsobuje látku a připravuje speciální pracovní listy. Takovou činnost sice provádějí asistenti pedagoga, ale není určena pro záškoláky, ale pro děti se speciálními potřebami (ADHD, hendikepované).

Taktéž z analýzy vzešla „na povrch“ zajímavá skutečnost a sice ta, že se potvrdila známá praktika, že trest jako výchovný prostředek ve vyhrocených situacích stále zabírá. Určitou formou trestu pro rodiče je totiž samotné předvolání do pedagogicko-psychologické poradny. Pokud jejich dítě dostane třídní nebo ředitelskou důtku, nebo sníženou známku z chování, nic moc se neděje, to je už pro některé běžné. Ukázalo se, že rodiče své děti nedokážou umravnit a děti je neposlouchají až do té doby, než jsou děti „odeslány“ k psychologům na specializovaná pracoviště. Je zajímavé, že pak si rodiče čas na vysvětlení a domluvu najdou a děti je poslechnou, tak jak to líčil P8: „že svojí dceři musela přece napovědět, co má před paní psycholožkou říkat.“ Rodiče si ale neuvědomují, že pokud takto dětem „radí“ dvakrát jim ubližují. Poprvé, když dopustili, aby se z jejich dítěte stal záškolák. Podruhé, když mu radí, jak udělat ze sebe lepšího jedince, než jaký ve skutečnosti je. Podobně tuto praktiku popisuje i Novosad, když píše, že rodiče ze strachu z ponížení, předsudků a obav

při vyšetření jejich dítěte, jsou kreativní v přípravě na vyšetření dítěte. Důsledkem takového jednání jsou pak zkrácené a vlastně znehodnocené výsledky vyšetření. (Novosad, 2006, str. 101-104)

6.3.4 Spolupráce s OSPOD

S nepřímou komunikací s pracovníky OSPOD měli zkušenosti téměř všichni účastníci, kromě P1 a P9, kteří nikdy během své pedagogické kariéry nepsali posudek na základě žádosti OSPOD na žádné dítě z jejich třídy. Osobně¹⁶ s pracovníky OSPOD do kontaktu přišli P4, P8, P11 a P16. Ostatní účastníci P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14, P15 a P17 alespoň jednou nebo vícekrát se podíleli na tvorbě posudku na dítě, jehož byli třídním učitelem. Níže jsou uvedeny a následně analyzovány pouze odpovědi účastníků P4, P8, P11 a P16, kteří osobně komunikovali s pracovníky OSPOD. Analyzovat odpovědi zbývajících účastníků by bylo irelevantní a zavádějící, poněvadž jejich komunikace s pracovníky OSPOD byla jednorázová, neosobní, zprostředkovaná přes výchovnou poradkyni na jejich škole, cílená pouze na sepsání posudku na „problémové“ dítě.

P4: „[...] přímo s pracovníky OSPOD jsem komunikovala jen v málo případech, většinou to jde přes PPP. [...] týkalo se to i jiných problémů, ale záškoláctví převažovalo. [...] bylo to, když dítě nedodalo omluvenku a chybělo většinou víc jak týden ve škole a rodiče na výzvu třídní ani mou nereagovali. [...] domluva s OSPOD je těžká, [...] když volám, nedovolám se, [...] nebo to chytne jiná kolegyně, slíbí, že vzkaz vyřídí, nic se neděje a na druhý den volám zase. Jednou jsem na úřad musela zajet osobně pro vyučování...na jednu stranu to bylo dobře, viděla jsem, jak se tvářila [...] jako by řikala: 'co zas po nás chcete' [...] a fakt se mi stalo, že potom, po čase, mi do telefonu řekla [...]: 'Vaše škola nás teda zásobuje jako pan Karfík' [...] brala jsem to jako urážku. [...] a taky musíme psát posudky jako za 'totáče'.“

P8: „[...] s 'ospodačkama' nerada komunikuji, [...] když jim volám já, nejsou tam, když volají ony, mám vyučování, je těžké se sladit, když komunikuji e-mailem, je to nadlouho, napíšu třeba během dne, a reakce se dočkám až na druhý den, je to zdlouhavé, a když už se případ rozjede, tak nám nejsou schopny dát zpětnou vazbu, nevíme, jak se případ vyvíjí. Nebo to už nás podle nich nemusí zajímat? [...] mně to dá spoustu práce napsat o dítěti co po nás požadují, to chtějí hned, ale ony mají čas [...].“

¹⁶ Osobním kontaktem se v tomto případě myslí i telefonický kontakt, i když není realizován face to face. (Müllerová, Šimečková, *Slovo a slovesnost*, [online])

P16: „[...] první odpovím, jak spolupráci hodnotím a pak vysvětlím, proč tomu tak je. Takže spolupráce s OSPOD je katastrofální, a proč? Protože když jim hlásíme případ, pracovnice, která ho dostane přidělený s námi jedná arogantně [...] mnohokrát jsem vycítila, že nás ve škole mají za neschopné, že si se záškoláky nedokážeme poradit sami. [...] jindy zase mají výhrady k posudkům, které jim na žáky zašleme, nemám čas na to, abych jim psala eseje [...]. Nesnadno se telefonicky spojujeme, když si e-mailem domluvíme telefonický hovor, většinou čas nejsou schopny dodržet, [...] jednou se vymluví, že měla klienta, podruhé nutně musela odjet do terénu apod., [...] já už s nimi komunikuji jenom e-mailem.“

Po provedení této analýzy jsem byla zase o kousek blíže k naplnění cíle této diplomové práce „jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole.“ Je evidentní, že výše uvedená spolupráce se nevyvíjí podle představ ani jedné strany. Na obou stranách, jak na straně pedagogů, tak i OSPODU chybí určitá dávka tolerance a trpělivosti. Školy by měly pochopit, že pracovnice OSPOD neřeší pouze jejich školu a jejich problémy, ale jejich pracovní „záběr“ je široký. Rovněž není správné, že spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) je pedagogy stále chápána ne jako pomoc, ale jako nástroj vyhrožování, kterým se děti i rodiče zastrašují, jak lze vypozerovat z odpovědi P11: „spoléháme na OSPOD, oni ty 'páky' mají.“ Výše uvedení účastníci si také stěžovali na psaní posudků, které musí na děti, které se dostaly do evidence OSPOD, vypracovat.¹⁷ Naopak zase pracovnice OSPODU by měly respektovat, že záškoláctví není jen problém školy, ale hlavně rodin a většinou rodin problémových a sociálně slabých, které jsou zase v jejich „kompetenci“, takže řešení záškoláctví nemůže být jen „záležitostí“ školy.

Pouze jediný účastník P11 neměl ke spolupráci s OSPOD výhrady: „S pracovnicemi OSPOD jsem za poslední roky v kontaktu každý měsíc, [...] nedaří se nám 'ukočirovat' záškoláky, [...] nemáme na ně dostatečné páky, důtky naprosto nezabírají, [...] spoléháme na OSPOD, oni ty 'páky' mají, rodiče si předvolají, umí pracovat s dětmi, dělají případové konference a ve dvou případech podaly návrh i k soudu na trestní stíhání rodičů, chodí do rodin. [...] co se týká spolupráce, nevím, taková normální, běžná, úřednická, my po nich něco chceme, vyhoví nám, oni něco po nás chtějí, např. poslat posudky, vyhovíme zase my [...]. Nic, co by vybočovalo z normálu.“

¹⁷ Podklady ze školního prostředí jsou důležitou součástí při vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny tak, jak je to uvedeno ve Vyhlášce č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí. V § 1 písm. b se píše: „vyhodnocení situace dítěte, které v návaznosti na příčiny ohrožení dítěte a důvody zahájení sociálně-právní ochrany podle písmene a) zahrnuje posouzení 1. zdraví a prospívání dítěte, 2. schopnosti dítěte poznávat a učit se, 3. emočního vývoje a chování dítěte ...“ [Zákony pro lidi, Sbírka zákonů, online]

Rozbor opět odhalil stejný problém, kterým je komunikace. Jak pedagogové, tak i pracovníce OSPOD jsou radikální v hodnocení té druhé strany, ale v hodnocení sebe samých jsou benevolentní. Skoro by se zdálo, že to nejsou pedagogové, kteří mají problémy jak s rodiči, tak nyní i s pracovníci OSPOD, ale že sami pedagogové jsou tím problémem pro ostatní, protože s nimi neumí komunikovat. Komunikace, jak píše Slovák, musí být vždy zaměřená na osobu, nikoliv na předmět zájmu, dále musí být zaměřená na podporu toho s kým komunikujeme, nikoliv na ponaučení a také musí být zaměřená na rozvoj, a nikoliv na utvrzování. Hledat v rozhovoru to lepší, co se nachází v druhém jedinci znamená přiblížit se mu a vytvořit tak prostor pro působení pomáhající profese. A to je možná to, co skutečně pedagogové neumí, a proto by ocenili pomoc odborníka z řad sociálních pracovníků pracujících přímo na základní škole. (Slovák, 2010, s. 334)

6.4 Obtíže spojené s řešením záškoláctví

V této kapitole mé diplomové práce je čtenáři předložena analýza, která se týká odpovědi na mou třetí dílčí výzkumnou otázku: „*Co pedagogy při řešení záškoláctví nejvíc limituje a v čem by spatřovali pomoc.*“ Svým participantům jsem nejprve upřímně zalichotila, když jsem je pasovala do role pomyslného detektiva, kterou v rámci řešení absence s jejich žáky zastávají a následně jsem se jich dotazovala, jak tuto roli zvládají a co jim dělá, v souvislosti s řešením záškoláctví, největší potíže a starost. Výsledky jsou uspořádány do tří podkapitolek, tak jak vyplynuly z mé analýzy. Největším nepřítelem pro pedagogy je čas, na který se odvolávalo všech 17 participantů, a proto je první podkapitolka věnována tomuto problému.

Do druhé podkapitolky s názvem „*Morální distres*“ jsem shrnula všechny problémy a starosti, které mé participanty trápí a se kterými se běžně nesvěřují. Týkalo se to 14 ze 17 mnou oslovených participantů (tedy všichni, kromě P1, P9 a P14). V poslední podkapitolce je zveřejněna analýza týkající se 6 participantů (P1, P4, P7, P8, P13, a P17), kterým velkou starost dělala ta skutečnost, že neví, jak s dětmi „*doženou*“ zameškané učivo. I v těchto podkapitolkách uvádím citace pouze pěti participantů a zbylé předkládám čtenáři v Příloze této diplomové práce.

6.4.1 Nedostatek času

Všeobecně „*čas*“ byl, je a bude pro člověka tzv. „*dva v jednom*“, tedy přítel i nepřítel, záleží na jeho subjektivním nebo objektivním definování. V případě naplnění cíle této diplomové

práce „zjistit, jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole“ je čas pro pedagogy definován jako nepřítel číslo jedna.

P2: „*Mé děcka (děti, jejichž je třídním učitelem, pozn. autorky) mám 3 hodiny týdně, žádnou třídnickou hodinu nemáme, řeším vše za poklusu [...]. Když řeším, nemám tolik času zkoušet, nebo zkouším a pak ošidím výklad látky, takže má příprava na hodinu byla zbytečná, protože stejně musím improvizovat, protože jsem se zdržel kontrolou toho, kdo a proč nebyl v minulé dny ve škole. Spíš, než asistentku bych potřeboval k ruce sekretářku [...].*“

P3: „*[...], řeším jen omluvené hodiny, neomluvené řeší výchovná poradkyně, já to nemám v hodině kdy zjišťovat, [...] už i tak dělám navíc to, že někdy obtelefonovávám rodiče, protože je mě hloupé pořád za ní s něčím chodit.*“

P5: „*Někdy si připadám jako referentka než učitelka, protože vyplňuji formuláře, píšu posudky, a to většinou doma po práci [...]. Je to rok od roku horší, nemám ani volné přestávky, buď mám dozor, nebo letím do třídy řešit omluvenky [...].*“

P7: „*Dřív jsem měl ve třídě víc dětí a vše jsem stíhal, odprezentovat látku, hodit do placu nějaký vtípek [...]. Dnes nestíhám ani ten základ co mám, ale není to tím, že už budu pomalu za zenitem, je to tím, že řeším omluvenky fracků, kterým se nechce do školy a rodiče jim k tomu dají požehnání [...].*“

P10: „*Řeknu Vám to stručně, vnímám to jako učitelskou degradaci, když nám na dítě psát posudek pro nějakou sociální pracovníci kterou ani neznám a pátrat po důvodech, proč žák nechodí do školy [...]. Otravuje mě to, [...] nepíšu to, nemám na to čas, [...].*“ „A jak to řešíte, když Vás o to výchovná poradkyně požádá?“ doptávám se a P10 odpovídá: „*[...] za 'bombošku' nebo čokoládu to za mě napíše asistentka z vedlejší třídy [...].*“

Participant s lehkou nadsázkou odpovídali jako přes kopírák. Stěžovali si na čas, který si museli pomyslně odkrojit ze svého volna na „*papírování*“. Je evidentní, že se pedagogům nezamlouvá psát zprávy ohledně záškoláků (tedy kromě P1 a P9, kteří nikdy žádné posudky nepsali). Pedagogové nemají dostatek času v hodině pozorovat jen tyto problémové děti, ale musí se věnovat i ostatním ve třídě a proto práci, kterou by teoreticky měli stihnout ve škole si „*nosí domů*“. Pomoc by spatřovali především v tom, aby nemuseli vykonávat administrativní činnosti, tj. psát posudky a zprávy pro PPP nebo OSPOD.

6.4.2 Morální distres

Další kategorií, která vzešla z mé analýzy týkající se třetí dílčí výzkumné otázky: „*Co pedagogy při řešení záškoláctví nejvíc limituje a v čem by spatřovali pomoc*“ jsem souhrnně pojmenovala „*Morální distres*“. Kromě participantů P1, P9 a P14, všichni ostatní v souvislosti se záškoláctvím „*bojovali, nebo bojují*“ se svým svědomím, prožívali nebo prožívají vnitřní rozpor.

P2: „*[...] máme se řídit nepsaným pravidlem a omlouvat vše, co tvrdě nebije do očí [...], funguje úměra-nemáš záškoláky, máš prémie [...], takže i když záškoláky mám, tak je ve finále nemám, jestli mi rozumíte [...], nechci pořád vybočovat a být za černou ovci ve sboru, byl bych sám proti sobě [...], v tomto směru jsem slaboch i když svědomí mě hryze.*“

„*Trápí mě to, že se trápím, že chci jednat správně, ale nakonec to neudělám, jsem slaboch a neřeknu rodičům, co si o jejich omluvenkách myslím, [...] mám pak rozhozený celý den a práci, v jistém smyslu, jen odbývám [...].*“ svěřil se P5.

P6: „*[...], bojuji s větrnými mlýny, ale kolegové také, je to systémem, valí na nás stále víc administrativy, [...] skoro denně chodím ze školy vystresovaná, [...], se záškoláky bych zatočila, ale mám svázané ruce. [...] zjišťuji, že tato nečinnost ze mě dělá už ignorantku [...], na výšce nás neučili, jak se v takových zátěžovkách (zátěžových situacích, pozn. autorky) zachovat.*“

P7: „*Viš, já ti tady otevřu své srdíčko a co z toho? Mě se sice uleví, ale na situaci to nic nezmění [...], pořád jenom výzkumy, průzkumy a my učitelé jsme poslední na koho se opravdu myslí. [...] kdybych řekl rodičům, co si o jejich omluvenkách myslím, balil bych si kufřík, [...] zatnu zuby, odfajknu to v třídní knize a v duchu nadávám na sebe, na systém, na všechny [...]. Slibovali nám sociální pracovníky a kde je máme? To jako ty, na ten projekt na 3 roky a pak je zase vezmou? [...] tak to je opravdu velká pomoc [...].*“

P8: „*[...] občas si kladu otázku, jestli jsem to pořád já, [...] ztrácím sebedůvěru, [...] děcka, rodiče a omluvenky vítězí [...]. Když jsem se proti některým omluvenkám ohradila, rodiče si stěžovali a skončilo to až v ředitelně, a kdo myslíte že vyhrál? No, jasně rodiče [...], tak proč se namáhat zjišťováním, [...].*“

Z těchto výše uvedených „*tvrdých dat*“ vychází najevo, že participanté jsou si vědomi, že jednají jinak, než jak to vnitřně cítí, neudělali to, co považovali za správné, anebo dokonce nezabránili špatné „*věci*“. Sami participanté přiznali, že tímto svým „*přehližením*“ a v jistém smyslu i ignorantstvím se sami před rodiči i dětmi ponižují, jsou do určité míry doslova poraženi

a bezmocní. Na jedné straně vědí, jak by se měli zachovat, nebo jak by měli situaci správně řešit. Na druhé straně zažívají frustraci a vztek, že nedokážou správně postupovat, protože by se tím dostali do konfliktu především s rodiči, ale mnohdy i s vedením školy tak, jak to uvedl P7: „[...] *zatnu zuby, odfajknu to v třídní knize a v duchu si nadávám na sebe, na systém, na všechny [...].*“

6.4.3 Skluz ve výuce

Třetí kategorii, která vykryštovala v této části analýzy, týkající se obtíží při řešení záškoláctví, jsem nazvala „*Skluz ve výuce*“, vzhledem k faktu, že starost, jak dohnat zameškanou látku u záškoláků uváděli účastníci jako třetí nejčastější. Pomyslné vrásky na čele dělala účastníkům P1, P4, P7, P8, P13 a P17.

P1: „*Problém je, jak dohnat to, co dítě zanedbalo, prošvihlo, [...] řešit to doučováním nemá smysl, mám to zažité, nechtějí tam chodit, [...] nemají na čem stavět dál, mají špatné známky.*“

P4: „*[...] komplikací, bohužel jenom pro mě je, že mám starost, jak se záškoláky dohnat učivo, [...] děckám i rodičům je to free (pozn. autorky, je jim to „jedno-volné“), [...] nedoženou to, proto mají špatné známky, [...] když to s nimi dožene asistentka jsem ráda, jinak se musím ve výkladu vracet, [...] a to se zase nudí ty děti, které to už znají [...].*“

P7: „*[...] mám problém, jak se záškoláky dohnat to, co prošvihli, [...] zdržuje to ostatní i mě, když musím znovu opakovat to, co už ostatní slyšeli, doučovat záškoláky ze zásady nedoučuji, [...].*“

P13: „*[...] soptím, když vím, že moc zameškal a nemá ani snahu se to doučit, i když mám snahu mu vyjít vstříc, nestojí o to, [...] je jasné že se tento jeho prostoje v učení odrazí na hodnocení, [...] nemám potom čas se mu věnovat individuálně přímo v hodině [...].*“

P17: „*[...] Další problém, který kvůli záškolákům řeším je jejich zameškané učivo, [...] na doučování nedojde [...], úkoly navíc neudělá, [...] ve vyučování nedává pozor, [...] jak říká klasik, je to marné, je to marné, je to marné [...].*“

V každém školním řádu se dočteme, že doučit se zameškanou látku a vypracovat zadané úkoly je povinností žáků, kteří výuku zanedbali. Přesto, jak je zřejmé z výše zveřejněné analýzy, zameškaná látka nezpůsobuje starosti žákům, ale pedagogům, kteří jsou si vědomi, že učivo, které si žák nastuduje doma nepřináší takové výsledky, jako když je výuce osobně přítomen. „*Při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky, snahou učitele je pomoci výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého učebního stylu,*

což mu dále pomáhá při studiu.“ (Zormanová, L., 2012, s. 13) Do pomyslné mozaiky dávající odpověď na mou třetí dílčí výzkumnou otázku *„Co pedagogy při řešení záškoláctví nejvíc limituje a v čem by spatřovali pomoc“*, kromě nedostatku času a morálnímu distresu, přibyl další kamínek – starost, jakým způsobem dohnat zameškané učivo. Z úst participantů zazněly následující doporučující názory jako od P16: *„větší pomoc bych očekávala ze strany PPP a OSPODU, [...] chce to systémovou změnu [...]“*. Ale objevily se i skeptické názory jako od P15: *„Tak tu už nečekám ze žádné strany. [...] zbytečně bych se těšil“*. Pokud se tedy člověk vžije do role pedagoga, zakusí a pochopí, proč dochází ke ztrátě zájmu o pedagogickou profesi, proč jsou pedagogové na základních školách znechuceni, vyčerpáni a cyničtí viz P17: *jak říká klasik, je to marné, je to marné, je to marné [...].*“

6.5 Osobní pohled na záškoláctví

Pro dokreslení celého obrazu týkajícího se cíle mé diplomové práce: *„Jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole“*, jsem svým participantům položila otázku *„na tělo“* a dotázala se, zda oni sami někdy chodili za školu a jestli si ještě teď po letech vzpomínají, z jakého důvodu tak činili, a jestli se během let změnil jejich pohled na záškoláctví.

6.5.1 Uvědomění žáci – nebyl důvod k záškoláctví

P3: *„[...] , na základce si fakt nevzpomínám, na střední možná ano, ale asi to nebylo nic podstatné, když mi to neutkvělo v mysli [...]. Dokud jsem neučila, tak jsem to jako problém nevnímala, šlo to mimo mě, neměla jsem to zažité. [...] . Určitě ale pro záškoláctví pochopení nemám, teď se to zdá, jakože o nic nejde, ale když se jim nepřistříhnou křídla teď, tak co z nich vyroste? [...].*“

P12: *„Já jsem patřila vždycky k těm šprtům a na výšce k těm poctivcům, [...] nevybavuje se mi, že bych někdy nešla do školy, aniž bych nebyla opravdu nemocná [...], nemůžu tedy srovnávat, nebo přesněji, nemám co srovnávat, ale na rovinu můžu říct, že pro záškoláky žádné ospravedlnění nemám. [...].*“

P17: *„[...] spíš asi ne. [...] rodiče by mi nedovolili zašívát se místo školy a na výšce se to už nepočítá. [...], takže nemohu posoudit, zda se nějak změnil můj názor. Za mě je záškoláctví pořád za 'čárou'.*“

Participantů z této kategorie shodně uvedli, že si nejsou vědomi, že by se někdy v minulosti záškoláctví dopustili a shoda se objevila i ve vnímání záškoláctví, které považují za nepřijatelné, za něco, co už je „za hranou – za čárou“.

6.5.2 Předměty podporující fyzickou zdatnost jako důvod k absenci

Na rozdíl od první kategorie participantů, která vykryštovala z analýzy, si participantů z druhé kategorie (P2, P5, P6, P8, P9, P13, P14) s naprostou přesností pamatují, proč někdy za školu chodili.

P2: *[...] když jsem byl na základce, to si myslím že ani ne, ale na gymplu jsem si americké volno někdy dal, [...] když byl pochodák nebo jsme měli v odpoledním vyučování brannou výchovu [...]. To vím, že jsem se vymlouval třeba na pohřeb [...], ale, že by kvůli učení, to asi ne, [...] já jsem se rád učil, měl jsem cíl a chtěl jsem ho dosáhnout [...], a dosáhl jsem ho [...], jen jsem se přepočítal v tom, že realita učitelského povolání se diametrálně poslední dobou liší od mých představ, stejně jako se liší moje dřívější záškoláctví od toho dnešního [...].“*

P5: *„[...] ano, chodila, a to i na základce [...], když mělo být pochodové cvičení, protože jsem bývala takové chcípátko. [...] to se ale s dnešními záškoláky nedá srovnat, já jsem se nevyhýbala učivu, ale prostě jsem nebyla na sport. [...] rozdíl je v tom úmyslu a taky v tom, že to bylo tak nanejvýš dvakrát do roka [...]. Dneska stejný typ děcek chybí 2x do měsíce [...].“*

P8: *„Je to hloupé, po tom všem, co jsem vám řekla ohledně záškoláků, ale musím být upřímná a říct, že jsem do školy nešla vždy v ten den, kdy jsme měli mít branné cvičení. To mě tatka nechal doma, [...], v masce jsem se dusila a ruce se mi potily v sáčkích [...] měla z toho strašné trauma. [...], to nebylo vyhýbat se povinností, ale vyhýbat se blbostí, jak by nás sáčky mohly zachránit? [...] dnešní záškoláctví je nebezpečné, protože křiví charaktery [...].“*

P13: *„[...] na střední jsem nerada chodila na odpolední vyučování, ale pozor, to nebylo 'ofiko' ('oficiální', pozn. autorky) vyučování jako čeština nebo matika, ale tělocvik, tak z toho jsem se fakt ulévala [...], komu by se chtělo běhat kolem stadionu a pak letět na vlak domů. [...] v tom květnu a červnu se vždycky nějaký důvod našel, [...] to ale nijak nenarušilo moji studijní morálku, [...] nevzpomínám si, že bych úmyslně nešla třeba na literaturu nebo tak, takže určitě nejsem jako ti dnešní záškoláci [...].“*

P14: *„[...] asi jo, chodil [...], ale to bylo jiné, [...] nešel jsem jen na nějakou hodinu, to bylo běžné, [...] většinou na odpolední vyučování, [...] já jsem do školy dojížděl. [...] zvlášť v zimě to bylo o ničem, ráno za tmy, odpoledne za tmy. [...] dnes se děcko doveze do školy jako paša a má to jen přes dědimu, [...] moje záškoláctví bylo jiné než dnes, [...] to bylo takové*

zodpovědné záškoláctví, když se stalo, že jsem chyběl třeba na matiku, vždy jsem to dohnal, byl jsem nejlepší, měl jsem vše jako první [...].“

Participantů v této kategorii se sice přiznávají, že sami také někdy chodili za školu, ale hned vzápětí dodávají, že to bylo „jiné“ záškoláctví než to, s jakým se u svých žáků potýkají oni.

6.5.3 Politické a náboženské přesvědčení jako důvod k absenci

Také participantů z poslední třetí kategorie, která vznikla z analýzy odpovědí na mou čtvrtou výzkumnou otázku za školu chodili, ale ne kvůli předmětům podporující fyzickou zdatnost. Důvodem jejich úmyslné absence byly motivy politické a náboženské.

P4: *„[...] nešla jsem do školy, abych nemusela do průvodu na prvního máje a taky osmého května, když se kladly věnce u pomníku padlých a spolužáci v pionýrském recitovali pokrokové básničky [...]. Maminka napsala na lístek pro učitelku, že půjdu v průvodu s ní, nikdy jsem nešla ani já ani maminka. [...] bylo to lhaní, určitým způsobem to bylo nefér, ale tehdejší režim byl fér?“*

P7: *„[...] falešnou omluvenku jsem nosil pravidelně každý rok na Velký pátek, to jsem nikdy nešel do školy, protože rodiče si vždycky brali dovolenou, [...] měli ho za státní svátek dávno i za komančů (za komunistů, pozn. autorky), [...] a taky na prvního máje a na všechny ty podělané komančské oslavy. Náš třídní měl pochopení, a slyším ho jak dnes, jak vždycky říkával, ať pozdravuji rodiče [...].“*

P10: *„[...] neškatulkoval bych se jako záškolák, [...] do školy jsem nechodil, dnes bychom řekli, z politických důvodů, samozřejmě tajných, [...] bylo to před Velikonocemi na Velký pátek, to byl u nás doma velký svátek a je i dodnes a díky Bohu, že už můžeme být doma legálně [...] nebylo to proto, že bych se nechtěl učit, nebo psát písečku, [...] já a dnešní záškoláci je to a jedna. [...].“*

P15: *„[...] nalejme si čistého vína, kdo může na sto procent říct, že nikdy nebyl za školou? Myslím si, že každý, ale nepřízná to [...]. Já to přiznám, [...] jestli někdy i kvůli zkoušení to s jistotou nevím, to bych kecal. [...] nešel jsem na prvomájový a lampiónový průvod [...], zprvu jsem býval naštvaný, kámoši říkali, že to byla švanda, mávátko, balónky, poskakování v průvodu. [...] ale až jsem byl větší a rodiče mi to vysvětlili, byl jsem rád, že jsem tam nemusel [...].“*

P16: *„[...] je fakt, že i v době mého dětství a mládí někdo někdy nešel do školy, [...] já jsem taky někdy nešla do školy, ale myslím si, že to nebylo záškoláctví, ale spíše progresivní*

přístup... bylo to na protest tehdejšímu režimu...na protest proti jejich ideologii [...], s učením to nemělo nic společného, [...]moji rodiče, a i mnozí další rodiče, byli zodpovědní, pravdomluvní a čestní, učili nás ne tím, co říkali, ale tím co dělali, [...]třídni nelhali, věděla o tom. Rodiče, se kterými já přicházím do kontaktu jsou s hanbou jedna ruka [...]. Dnešní záškoláctví a jejich pravé důvody nelze srovnávat s tím, jak to bylo v minulosti, [...] nechodila jsem na prvomájové průvody, a na velké křesťanské svátky, to jsme jezdili k babičce [...].“

Tato poslední analyzovaná kategorie z rozhovorů přiblížila pohled participantů, jak oni sami pohlíží na skutečnost, že také někdy ve svém dětství, nebo mládí nebyli vždy důslední ve školní docházce a také někdy hledali únikové skulinky. Tato jejich „*provinění*“ si však dokázali ve svém svědomí obhájit a nepokládali ho za něco, co by narušilo jejich vztah ke škole a výuce jako takové. Všichni také, i když to jinak formulovali uvedli, že toto jejich záškoláctví nelze stavět do stejné „*lajny*“ s dnešním záškoláctvím. Svým způsobem měli pravdu, protože jejich důvody nepřítomnosti ve škole neodpovídaly definici záškoláctví, jak ji chápou např. Vágnerová nebo Kraus s Hroncovou. Vágnerová záškoláctví popisuje jako: „...*komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána konfrontací neúspěšného dítěte, nebo očekávanou negativní reakcí rodičů na další špatnou známku,*“ (Vágnerová, 2005, s. 162-163) Podle Krause a Hroncové je záškolák jedinec s narušeným vztahem k učení a celkově ke škole, bez omluvy nechodí do vyučování a jeho rodiče se o jeho absenci dozvědí až od pedagogů. (Kraus, Hroncová, 2010, s. 292-295)

DISKUSE

V této části diplomové práce předkládám uspořádaný přehled odpovědí na mou výzkumnou otázku „*Co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví*“. Tuto výzkumnou otázku jsem podpořila dalšími čtyřmi dílčími výzkumnými otázkami v tomto pořadí: *DVO 1. S jakou formou záškoláctví se ve svých třídách nebo škole setkávají a jak proti ní bojují? DVO 2. S kým pedagogové spolupracují při řešení záškoláctví? DVO 3. Co je při řešení záškoláctví nejvíc limituje a v čem by spatřovali pomoc? DVO 4. Jaký v minulosti byl a jaký v současnosti je jejich pohled na 'chození za školu'.*

Současně se pokusím porovnat výsledky, které vyplynuly z výzkumu s odbornou literaturou a nastíním jak, a v čem, by mohla pedagogům pomoci sociální práce se svými nástroji a metodami vykonávaná sociálními pracovníky přímo na základní škole, která by se týkala konkrétně problému záškoláctví. Rovněž jsem do své diplomové práce zakomponovala výsledky rozboru Výročních zpráv jednotlivých základních škol v okrese Hodonín, které se týkaly omluvené i neomluvené absence.

Zrealizovala jsem celkem 17 rozhovorů z nichž 10 rozhovorů proběhlo tzv. „*face to face*“¹⁸ a sedm rozhovorů prostřednictvím nástroje Skype tzv. formou online.¹⁹ Devět účastníků pocházelo z regionu Veselsko, pět účastníků z regionu Kyjovsko a tři účastníci z regionu Hodonínsko.

Z analýzy dat vyplynuly ke každé dílčí otázce jednotlivé hlavní kategorie, které nejdříve názorně předkládám v níže uvedené tabulce č. 3. Poté tyto kategorie, které vznikly v souvislosti s mými čtyřmi dílčími otázkami popíšu a pokusím se „*nastínit*“ možnou pomoc ze strany sociální práce, která by mohla být uskutečňovaná přímo na základních školách a sociální pracovníci by se tak stali plnohodnotnými členy školského poradenského týmu.²⁰

¹⁸ Tyto osobní rozhovory se uskutečnily přímo na základní škole daného účastníka a ve dvou případech v klidném prostředí kavárny.

¹⁹ Na rozhovory prostřednictvím PC techniky se účastníci ve dvou případech připojili z jejich kabinetu ve škole a ostatních pět účastníků se připojilo ze svého domova.

²⁰ V současné době není pozice školského sociálního pracovníka legislativně ukotvená. Sociální pracovník mohl na základní škole pracovat v rámci projektu „*Sociální pracovník ve škole*“, vedený pod číselným kódem CZ.03.2.X/0.0/0.0./17_076/0011416 v rámci Operačního programu Zaměstnanost. Tento projekt se uskutečnil v období od 1. ledna 2020 do 31. prosince 2021 a byly do něho zapojeny tři ostravské základní školy. Konkrétně se jednalo o ZŠ Ostrava-Zábřeh, Jugoslávská 23, p. o., dále základní ZMŠ Ostrava-Hrabůvka, Mítušova 16, p. o. a ZMŠ Ostrava-Výškovice, Šeříkova 33, p. o. (Ostrava-Jih, [online], 2020)

Tabulka č. 3: Zkoumané okruhy a jejich kategorie

Hlavní výzkumná otázka		
<i>Co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví?</i>		
Dílčí výzkumná otázka	Otázka v rozhovoru	Kategorie
<i>S jakou formou záškoláctví se ve svých třídách nebo ve škole pedagogové setkávají a jak proti ní bojují?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaké důvody nepřítomnosti dětí ve škole rodiče v omluvenkách svých dětí uvádějí a jedná se o případy jednorázové, nebo se to u stejných žáků opakuje?</i> • <i>Jak se snažíte eliminovat záškoláctví, tzn. jaké aktivity Vy nebo Vaše škola podniká?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Skryté záškoláctví</i> • <i>Skutečné záškoláctví</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Strach ze školy</i> • <i>Prevence v rámci třídnických hodin a běžné výuky</i> • <i>Prevence v rámci adaptačních pobytů a lyžařských výcvikových kurzů</i> • <i>Mimoškolní kroužky jako nástroj v rámci prevence</i>
<i>S kým pedagogové spolupracují při řešení záškoláctví?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Když zjistíte, že má žák „problém“ s docházkou a její následnou omluvou s kým jako první, kromě samotného žáka, to řešíte a kdo Vám pomáhá?</i> • <i>Je tato pomoc účinná, přináší výsledky nebo dochází opět k recidivě?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Spolupráce s rodiči</i> • <i>Spolupráce s výchovným poradcem</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou</i> • <i>Spolupráce s OSPOD</i>
<i>Co pedagogy při řešení záškoláctví nejvíc limituje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kromě role pedagoga v rámci řešení absence s Vašimi žáky zastáváte i roli pomyslného detektiva. Jak to zvládáte?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nedostatek času</i> • <i>Morální distres</i> • <i>Skluz ve výuce</i>

<p><i>a v čem by spatřovali pomoc?</i></p>	<p><i>Je něco, co Vás doslova trápí?</i></p>	
<p><i>Jaký v minulosti byl a jaký v současnosti je jejich pohled na „chození za školu“?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A co Vy a záškoláctví? Chodil/la jste někdy „za školu?“ V případě, že ano, vzpomenete si na důvod, nebo důvody?</i> • <i>Změnil se v „čase“ tzn. během Vašeho života, Váš pohled na „chození za školu“? Je stejný, nebo jiný?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uvědoměli žáci-nebyl důvod k záškoláctví</i> • <i>Předměty podporující fyzickou zdatnost jako důvod k absenci</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Politická a náboženská orientace jako důvod k absenci</i>

Zdroj: Vlastní zpracování, 2022

V souvislosti s mou první výzkumnou otázkou: „*S jakou formou záškoláctví se ve svých třídách nebo ve škole pedagogové setkávají a jak proti ní bojují?*“ jsem zjistila, že všichni mnou oslovení partcipanti mají s absencí i se záškoláctvím jak ve svých třídách, tak celkově v jejich základní škole své zkušenosti. Nejčastěji řešili tzv. *skryté záškoláctví*, které, bohužel, má vzrůstající tendenci. S důvody, kdy rodiče z vlastní vůle psali dětem omluvenky z důvodu nepřipravenosti dítěte např. na test nebo zkoušení, nebo v rámci jejich „*cestovatelských plánů*“ apod., na to si už do jisté míry pedagogové zvykli. Co je však pro ně nové a co zřejmě bude i pro čitatele této diplomové práce je ta skutečnost, že se pedagogové setkávají s novým důvodem pro skryté záškoláctví. Tímto důvodem jsou existenční problémy firem, ve kterých rodiče mých dotazovaných participantů-pedagogů pracují.²¹ Otázkou zůstává, jak to vysvětlují

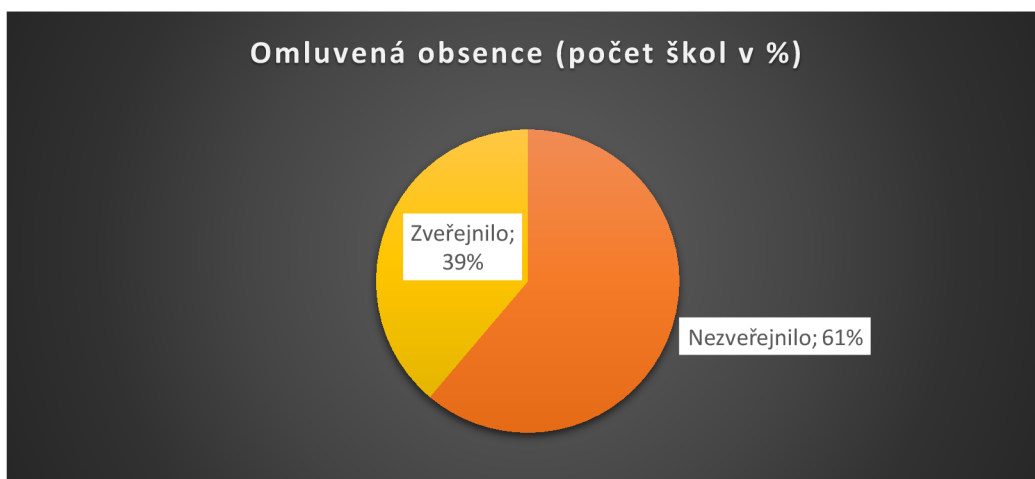
²¹ Tzn. propad tržeb, platební neschopnost, riziko propouštění zaměstnanců, nebo i úplný „*krach*“ firem. Rodiče však, jak uváděli mnou oslovení partcipanti, si nepřipouštějí žádnou vinu, a naopak se sami cítí v pozici člověka „*zahnaneho do kouta*“. Skutečnost je taková, že v rámci finančních úspor ve firmách jsou pracovníci „*posíláni domů*“ a je jim vyplácena náhrada mzdy ve výši 60 % průměrného měsíčního výdělku, což ovšem pro firmu, která neprosperuje, představuje velké náklady. Vedoucí pracovníci nutí své zaměstnance, většinou ženy-matky, aby zůstaly doma s tím, že nejdříve, pokud mají děti školou povinné, mají vyčerpat ošetrovné na dítě. Toto ošetrovné již od prvního dne vyplácí příslušná Okresní správa sociálního zabezpečení. A tím se roztáčí spirála negativních

svým dětem, když s ním jdou k lékaři a nemají žádné symptomy nemoci. Tento problém skrytého záškoláctví, přímo z praxe, popisuje i ve své Výroční zprávě z roku 2021/2022 ZŠ Hodonín-Vančurova: „*Problémem zůstává skryté záškoláctví. Někteří jedinci mají příliš vysokou absenci, která je, ale řádně omluvena zákonným zástupcem a v poslední době i lékařem. Žák, který je tomuto vystaven bývá často neúspěšný, trpí různými psychosomatickými problémy. Je těžké ho plně socializovat.*“ (Výroční zpráva ZŠ škola Hodonín-Vančurova, [online], s. 5) Konkrétní údaj-počet průměrných zameškaných omluvených hodin na žáka však v této výroční zprávě uveden není, což není výjimkou, jak ještě bude v této diplomové práci uvedeno. Stejný problém řešila i další hodonínská ZŠ, která ve Výroční zprávě uvádí, že nejčastěji byla řešena zvýšená omluvená absence a největší počet výskytu rizikového chování bylo záškoláctví. (Výroční zpráva ZŠ a praktická škola Hodonín, [online], s. 10) Také ani v této Výroční zprávě se nedočteme, kolik bylo průměrných zameškaných omluvených hodin na žáka v daném roce. Problémem pro základní školy v okrese Hodonín, dle mých participantů, i když už v menší míře než skryté záškoláctví, je *záškoláctví skutečné*, které většinou „*páchají*“ žáci s ne příliš uspokojivými studijními výsledky. I když mohou existovat výjimky, a dopouštět se ho mohou i žáci nadaní, kterým z jejich pohledu v některých předmětech, výklad pedagoga nepřináší nic nového, jelikož si informace našli jinde z jiných zdrojů. Participantů se ve své praxi také setkali s tzv. *záškoláctvím ze strachu*. Tento typ záškoláctví ve své odborné publikaci popisuje Kyriacou jako jednu ze závažných forem záškoláctví vzhledem k faktu, že u těchto žáků se s velkou pravděpodobností mohou vyskytnout deprese a fobie, které lze řešit jen v součinnosti s odborníky z oboru psychologie a psychiatrie. (Kyriacou, 2005, s 44-49) Elliota Place jsou jiného názoru a dokonce tvrdí, že se už nejedná v případě záškoláctví ze strachu o záškoláctví, ale přímo o školní fobii, protože tyto žáci by školy chodit chtěli, ale z jistých, pro ně nepřijatelných důvodů, do ní chodit nemohou. Stojí tady proti sobě dva pojmy, které souvisí s vůlí dítěte. Záškoláctví vnímají jako variantu agování, na kterou se jako na sněhovou kouli nabalují projevy rozvratného způsobu chování a delikvence, kdežto strach ze školy vnímají přímo jako neurózu jejíž příznaky jsou obavy a úzkosti. (Elliot a Place, 2002, s. 39-41)

Ani další výsledky analýzy nepřinesly potěšující data. Záškoláctví na školách, v našem sledovaném okrese Hodonín, tedy máme, ale účinné prostředky v boji s ní už ne, jak mi potvrdili moji participantů z řad pedagogů. Určitý díl viny nesou sami pedagogové, ti se však

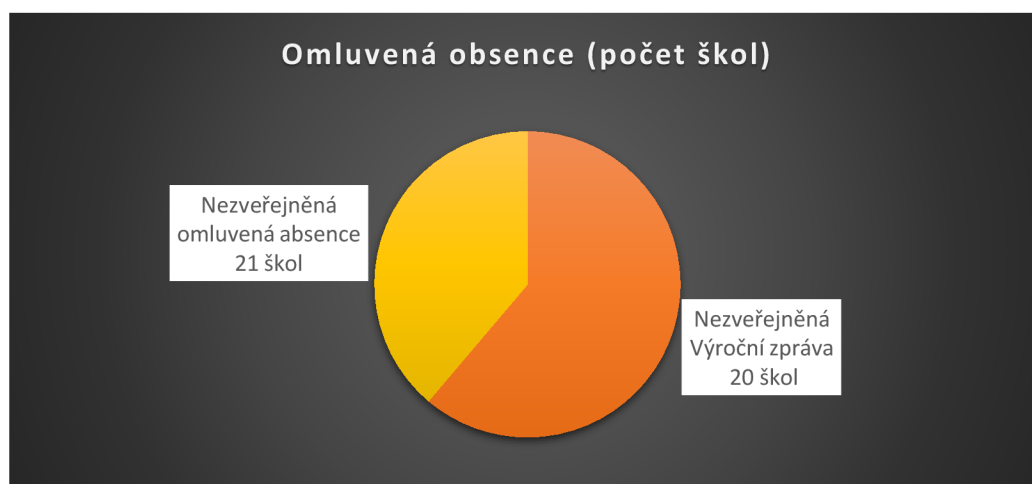
dopadů tohoto jednání. Dochází ke zneužívání dávek, dítě nemocné ve skutečnosti není, zůstává doma, zanedbává školní docházku za tichého souhlasu rodičů a hlavní iniciátor – zaměstnavatel je tzv. „*obliga*“ dle přísloví „*vlk se nasytil a koza zůstala celá*“, tzn. zašetří finanční prostředky.

odvolávají na „vyšší moc“, tedy na vedení školy, které problém absence přehlíží nebo úmyslně zastírá. Toto tvrzení potvrzuje i mnou provedená analýza Výročních zpráv jednotlivých základních škol v okrese Hodonín. Omluvenou absenci svých žáků za poslední školní rok 2021/2022 ze 67 sledovaných základních škol v okrese Hodonín²² nezveřejnilo ve svých Výročních zprávách 41 ZŠ. (viz graf 1)



Graf 1: Omluvená absence žáků na ZŠ v okrese Hodonín za školní rok 2021/2022 ve Výročních zprávách

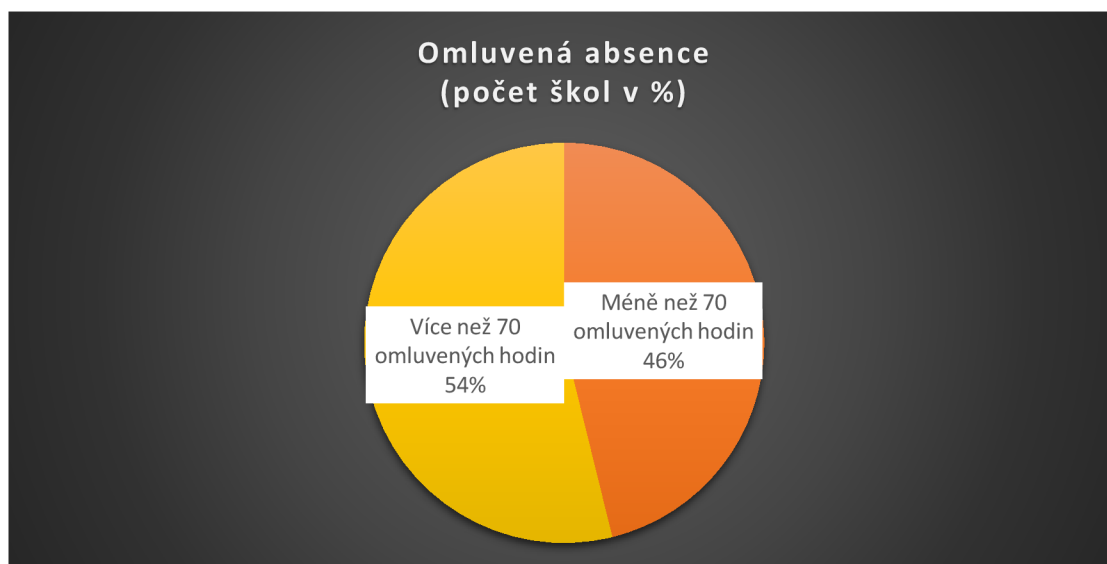
Z těchto 41 základních škol, které nezveřejnilo na webových stránkách školy omluvenou absenci žáků, 21 ZŠ zveřejnilo pouze neomluvenou absenci, ale omluvenou absenci neuvědlo a 20 ZŠ svou Výroční zprávu vůbec nezveřejnilo. (viz graf 2)



Graf 2: Omluvená absence - nezveřejněné údaje na ZŠ v okrese Hodonín za školní rok 2021/2022 ve Výročních zprávách

²² V okrese Hodonín je celkem 67 základních škol více na <https://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?p=2&district=hodonin>

Zůstává nám tedy 26 ZŠ, které na svých webových stránkách Výroční zprávu za sledovaný rok veřejnosti zpřístupnily. Ovšem údaje v ní nejsou opět potěšující, a to z toho důvodu, že ve 14 ZŠ z 26 ZŠ omluvená zameškaná absence překročila průměr 70 hodin na žáka a pouze ve 12 ZŠ měli žáci v průměru méně než 70 zameškaných omluvených hodin. (viz graf 3)



Graf 3: Omluvená absence žáků na ZŠ v okrese Hodonín školní rok 2021/2022 zveřejněná ve Výročních zprávách

„*Summa summarum*“, pokud by se dalo přepokládat, že ZŠ které nezveřejnily údaje o zameškané absenci svých žáků činily tak z důvodu vysoké absence (ať už omluvené nebo neomluvené), jsou výsledky za okres Hodonín velmi znepokojivé.²³ Ze 67 analyzovaných ZŠ a jejich Výročních zpráv pouze 12 ZŠ škol, co se týká počtu zameškané omluvené absence, nepřekročilo hranici 70 omluvených zameškaných hodin na žáka za školní rok.

Z analýzy vyplývá, že participanti řeší, ať už samotný problém absence a záškoláctví, nebo jejich prevenci, jen tak okrajově, nikoliv systémově. Hlavním důvodem, jak uváděli, je zejména prestiž jejich základní školy. To se ale zákonitě odráží v práci a fungování samotných pedagogů, kteří pomyslně „*bojují*“ nejen se žáky a jejich rodiči v rámci řešení omluvenek, ale mnohdy i se samotným vedením školy a v neposlední řadě sami se sebou.

²³ I přesto, že těchto 41 ZŠ nezveřejnilo údaje o zameškané absenci, má to samo o sobě vypovídající hodnotu. Dává to prostor ke spekulaci, že pokud by absence byla ze strany ZŠ akceptovatelná, byla by i zveřejněná, v opačném případě by nebyl důvod ke zveřejnění. ZŠ nemají sice ze zákona č. 106/1999 Sb. povinnost Výroční zprávu zveřejňovat, ale na požádání musí být komukoliv dostupná. (Zákon č. 106/1999, § 5, odst. 1, písm. f, [online])

Jak by v takových případech mohla být nápomocná sociální práce vykonávaná přímo na základní škole?

Mnou provedený výzkum a následná analýza potvrdila, že prevence záškoláctví nebo patologických jevů všeobecně je na základních školách velmi slabá. Je v kompetenci pouze pedagogů, kteří nemají dostatek času, znalostí a ani informací, a nejsou schopni poskytnout plnohodnotnou pomoc, protože pracují jen v rámci svého oboru a orientují se na vzdělávání a výchovu. Výzkum potvrdil, že je na základních školách potřeba odborníka, preventistu, který by byl schopný se žáky, pedagogy a rodiči pracovat nejen ve škole, ale také mimo školu. Michaela Skyba také ve svém článku doporučuje, že pokud by sociální pracovník pracoval na ZŠ, poskytoval by poradenství, nebo prostřednictvím případové práce by byl schopen pedagogům pomoci nejen s dodržováním výše uvedených zásad a principů, ale mohl by je rozšířit i o složku ochrannou, alokační a dnes v rámci přílivu uprchlíků i o sociálně integrační. Šlo by o jakousi formu sociální služby, kterou by pedagogové, a nejen oni ocenili jak v rámci prevence a socializace, tak hlavně ve včasné intervenci. (Skyba, 2013, [online], s. 64-84) Problematice záškoláctví je potřeba se věnovat soustavně a naplno, než přeroste do rozměrů, které v naší společnosti napáchají nenávratné škody. Matějček toto riziko popsal následovně: „*Poněvadž v době, kdy mělo být ve škole, musí dítě někde být a něco dělat – a musí to dělat tajně, vzniká velké nebezpečí, že k pouhému vynechání školy se přidruží další přestupky: lži, podvody...*“ (Matějček, 2011, s. 309) Sociální pracovník na ZŠ by kromě jiného mohl být tedy takovým garantem v prevenci záškoláctví, sledoval by pravidelně omluvenou a neomluvenou absenci, a v případě významných rozdílů v absenci jednotlivých žáků, by dokázal ihned zareagovat.

Druhou výzkumnou otázkou jsem zjišťovala „*s kým pedagogové spolupracují při řešení záškoláctví?*“ Bylo zjištěno, že jsou to především rodiče dětí, výchovní poradci, pracovníci PPP a v mnoha případech i pracovníci OSPOD. Zároveň ale vyšlo najevo, že tato spolupráce není dle očekávání pedagogů, protože mezi pedagogy a rodiči je zřejmá vzájemná nedůvěra, mají vůči sobě navzájem předsudky neboli „*netáhnou za jeden provaz*“. Jak vyplynulo z analýzy, mnozí pedagogové neberou rodiče v duchu sloganu „*Rodič, partner pro školu*“ a to z toho důvodu, že se pro ně mnozí rodiče nejví jako zodpovědní zástupci dítěte, a z toho plyne i jejich vzájemný nulový respekt. Z pohledu participantů je evidentní, že mají mnoho důvodů k tomu, aby nebyli s výkony dětí spokojeni, a proto dobrá spolupráce s rodiči je zásadní. Je potřeba kontroly a pomoci, ne kontroly a vyčítání. (Matějček, 2011, s. 223) Rodiče osočují pedagogy, že děti jsou ve škole buď málo motivovány, anebo nejsou motivovány vůbec, a proto se tam mnohé necítí dobře a nechtějí tam chodit. Pedagogové zase oponují tím, že děti, pokud by si

rodiče řádně plnili své rodičovské povinnosti a potřeby dětí by byly uspokojovány na všech úrovních, tzn. biologické, emocionální, psychické, duchovní a sociální, byly by děti bezproblémové, protože by byly spokojené, přiměřeně stimulované, zakusily by stálost sociální prostředí, a hlavně pocit citového bezpečí. Nenaplnění těchto potřeb u dětí negativně ovlivňuje kvalitu jejich života a tím samozřejmě i samotnou školní docházku. (Vaničková a kol., 2012, 36-39) Dnes jsou děti většinou zabezpečeny po materiální stránce, ale po stránce duševní a duchovní strádají. A právě důležitost společného sdílení v rodině a komunikace o běžných denních záležitostech, ale také i o budoucnosti směřování dětí v rodině je pro mnohé odborníky tak důležité, že jej v rámci psychických potřeb řadí samostatně. (Matějček, Dytrych, 2002, s. 12-17) Pedagogové, kteří se účastnili mého výzkumu shodně uváděli, že z jejich strany pro zdárnou spolupráci s rodiči udělali maximum a pomyslný míč je tedy na straně rodičů.²⁴

Výzkum také ukázal, že spolupráce pedagogů a výchovného poradce není ani tak spoluprací, ale spíše zbavením se problémů ze strany pedagogů, kteří se ospravedlňovali tím, že řešení záškoláctví je v rámci náplně práce výchovného poradce. Za pravdu jim v tomto tvrzení dává i Knotová, která ve své odborné publikaci popisuje náplň práce výchovného poradce a jednou z jeho činností je i diagnostika a následná práce s tzv. ohroženou skupinou dětí na ZŠ, do které spadají také záškoláci. (Knotová, 2014, s. 9)

Spolupráce pedagogů se dvěma externími subjekty, konkrétně s psychologicko-poradenskými poradnami a OSPOD z provedené analýzy tedy také nevyznívá příliš dobře.

Jak by v takových případech mohla být nápomocná sociální práce vykonávaná přímo na základní škole?

Je evidentní, že pedagogové by velmi ocenili pomoc při komunikaci nejen s rodiči, ale i s ostatními externími spolupracovníky. Důležitá v případě záškoláctví je právě včasnost jeho podchycení, a pokud mezi stranami vážne komunikace problém jen graduje do větších rozměrů. Sociální pracovník pracující přímo na základní škole by však dokázal rozpoznat příčiny a adekvátně zareagovat. Dnes to funguje tak, jak to vyplynulo i z mé analýzy, že pedagogové se spoléhají na PPP a OSPOD, protože mají více možností, jak zjistit to, co se v rodinách odehrává. PPP a OSPOD zase argumentují tím, že to, co se „odehraje“ na půdě školy, má řešit škola, protože oni zase naopak neznají situaci ve škole. Sociální pracovník

²⁴ Rovněž z analýz Výročních zpráv je zřejmé, že pro školy je spolupráce s rodiči zásadní a až v případě neshody se obrací na další subjekty. Tento postup ve své Výroční zprávě popisuje např. ZŠ Šardice, kde se píše: *Největší důraz klademe na spolupráci žák-učitel-rodič, i když je to někdy velmi složité, ale když najdou všichni společnou řeč, tak je to ku prospěchu všech. Pokud daný problém potřebuje speciální odbornou péči, využíváme poradenských služeb-PPP, SPC.* (Výroční zpráva ZŠ Šardice, [online], s. 13

na ZŠ by pomáhal budovat vazby mezi rodinami a školou a mezi školou a spolupracujícími institucemi. Očekávání těchto stran může být diametrálně rozlišné, a tak je potřeba někoho, kdo tyto strany dokáže usměrňovat a přenášet názory pedagogů směrem do rodin a institucí a následně naopak. Lauermann, v rámci pozorování z vlastní praxe podporuje myšlenku direktivního zavedení pozice sociálního pracovníka na ZŠ. (Lauermann, 2013, s. 22) Stejně důvody pro zavedení pozice sociálního pracovníka na ZŠ uvádějí i Matulayová a Tokárová, které kladou důraz především na spolupráci s rodiči a sociálního pracovníka pasují do role preventisty. (Tokárová, Matulayová (in Matoušek, 2013, s. 470-472)

V souvislosti se třetí výzkumnou otázkou „*Co pedagogy při řešení záškoláctví nejvíce limituje a v čem by spatřovali pomoc*“ jsem zjistila, že participanty nejvíce limitují tři skutečnosti. Na prvním místě je to *nedostatek času*, který jako překážku, jenž jim ztěžuje jejich pedagogickou činnost, uváděli všichni participanti. Poté je to morální dimenze pedagogovy činnosti tzv. *morální distres*, se kterým se potýkají všichni participanti kromě P1, P9 a P14. A poslední kategorie, která vyplula na povrch v souvislosti se třetí výzkumnou otázkou je *skluz ve výuce*, který za velmi obtížný problém považovali P1, P4, P7, P8, P13 a P17.

Z vlastní pedagogické činnosti vím, a tudíž musím kriticky přiznat, že pedagogové za to, že nemají „*nikdy poklizeno*“ si tak trochu mohou sami, a to z toho důvodu, že všechno chtějí mít „*tip top-tak akorát*“, pořad ve třídách něco zlepšují, přemýšlí, vymýšlí, chtějí žáky co nejvíce zaujat a zpříjemnit jim výuku. Tudíž písemné práce žáků a v posledních letech i ostatní písemnosti, až už jsou to výkazy, IVP nebo zprávy pro PPP a OSPOD si pedagogové berou se sebou domů a zpracovávají je ve svém osobním volnu. Pedagogové by pomoc uvítali, ale na druhou stranu se o ni stydí nebo bojí říct, aby to nebylo považováno za jejich neschopnost, že si nestíhají plnit povinnosti, které jsou na ně ukládány. Podobně se nad problémem zamýšlí i Morkes. (Morkes, 2007, s. 28-29) Najdou se však i pedagogové, kteří se naopak nebojí přiznat, že je něco nad jejich síly a dávají svou nespokojenost najevo, právě v souvislosti se zvyšující se administrativou na ně kladenou, z důvodu vysokého nárůstu problémových dětí, dětí se speciálními potřebami a také dětí uprchlíků.²⁵

Druhou kategorii v souvislosti s třetí výzkumnou otázkou jsem zcela oprávněně nazvala *morální distres*, poněvadž popisované údaje sesbírané z analýzy odpovědí participantů odpovídají tomuto odbornému pojmu. Vypozorovala jsem, že mnou oslovení participanti

²⁵ V této souvislosti musím poznamenat, že všichni mnou oslovení pedagogové byli velmi nespokojeni zejména s tím, že musí každý měsíc vyplňovat speciální kontrolní archy a výkazy o tom, jaké speciální pomůcky používají u dětí v rámci inkluze a přímo rebelovali, právě nad těmi, v mé diplomové práci několikrát zmiňovanými posudky, které musí psát na záškoláky, anebo jiné problémové děti.

se ocitají pod sociálními tlaky nejen ze strany rodičů a orgánů, které spolupracují s jejich školou, ale také ze strany jejich kolegů, a hlavně vedením školy. To vše staví mé participanty před těžká rozhodnutí, která se učit řešit na pedagogické fakultě neučili, tak jak se svěřil např. participant P6 (s. 58) a P12 (s. 90). A skutečně pravdou je, že tyto dilematické situace, které jsou způsobeny sociálními tlaky na pedagogy, nejsou v české literatuře popisovány ani zkoumány a morálnímu distresu není věnována taková pozornost jako např. syndrom vyhoření. To je názorný příklad toho, jak se v naší společnosti postupuje. Neřeší se počátek, záchyt problému, ale už se jen dohašuje. Stejně jako se záškoláctvím, kdyby bylo podchyceno v začátku, předešlo by se mnoha problémům. Stejně je to i s morálním distresem, který je spouštěč a syndrom vyhoření je až konečná fáze morálního distresu, který se u pedagogů neřeší. Jak vyplynulo i z mé analýzy, participanti-pedagogové se cítí přetížení, mnohdy ztrácejí nadhled a zdá se jim, že v mnoha ohledech ztrácí kontrolu nad tím, jak mají postupovat, co a jak, a kdy, řešit. V zahraničí je problému morálního distresu u učitelů věnována velká pozornost, jak např. dokládají výzkumy Conerud (2006, s. 365-385), Campbell (2008, s. 357-385) a hlavně Shapirové-Lishchinské (2011, s. 648-656). Byla to právě Shapirová-Lishchinská, která popsala pět kritických událostí, které jsou příčinou morálního distresu u pedagogů. A tyto její poznatky skutečně korespondují se situacemi, které ve své pedagogické praxi řešili moji participanti v souvislosti se záškoláctvím.²⁶

Jak by v takových případech mohla být nápomocná sociální práce vykonávaná přímo na základní škole?

Pedagogové dnes, kdy je byrokracie na denním pořádku, nemají čas vypracovávat administrativní posudky, zjišťovat si informace o problémových dětech, o jejich rodinné situaci, kterou je nutné právě v souvislosti se záškoláctvím stále sledovat a zároveň se plně věnovat ostatním dětem ve třídě. Rovněž v tomto směru by jim velmi byl nápomocen sociální pracovník přímo na škole, protože by byl nestranný, dokázal by nejen komunikovat s pedagogy, žáky, rodiči, ale i s pracovníky PPP a OSPOD a tím, že by se dokázal orientovat v sociální sféře, mohl

²⁶ První konflikt se týká situace, jak současně dodržovat školní řád, tzn. být neosobní a tím, jak být solidární k žákům. Druhý konflikt se týká určitého typu spravedlnosti, jak známkovat děti, které zameškaly spoustu hodin a učivo nejsou schopny se doučit? Přesně podle tabulek, nebo přimhouřit oči, nebo známkují všichni pedagogové stejně? Třetí morální dilema, které pedagog může řešit je to, jak naložit s informacemi, které o žácích ví. Má je sdělit ostatním pedagogům, nebo vedení školy, pracovníkům PPP nebo OSPOD, nebo má mlčet? Čtvrtý konflikt se týká vztahu k ostatním pedagogům. Má upozornit na nepřilíš vhodné chování kolegy, nebo má opět mlčet? Poslední konflikt, který učitel ve svém svědomí může řešit se týká vztahu mezi ním a rodinou žáka. Tento konflikt poslední dobou zažívali i moji participanti, nejen v souvislosti se záškoláky, ale i v souvislosti s ukrajinskými žáky. Rodiče těchto žáků tak, jak to z rozhovorů vyplynulo, prostě děti do školy „vypustí“ a myslí si, že dál se už nemusí o nic starat, že se už nijak nemusí podílet na vzdělávání a mnozí z rodičů si myslí, že ani na výchově.

by mít větší znalost zázemí dítěte, podmínek rodiny, ale i školy a byl by více zasvěcen do problémů žáků. V tomto směru by to pro pedagogy byla neskutečná úleva.

Prostřednictvím poslední dílčí výzkumné otázky jsem zjišťovala, *jaký v minulosti byl a jaký v současnosti je jejich pohled na „chození za školu“*. Čtrnáct ze sedmnácti participantů se k záškoláctví přiznali, ale jedním dechem dodávali, že jejich motivaci k záškoláctví nelze porovnávat s tou, kterou uvádějí děti a rodiče dnes. Participantů sdělovali, že i když se záškoláctví dopustili, své školní povinnosti si plnili. Dnes se děti právě z důvodu neplnění si školních povinností záškoláctví dopouštějí. Faktem zůstává, že mnou oslovení participantů-pedagogové záškoláky ve svém dětství a dospívání byli. Morální odůvodnění nechám na posouzení čtenářů. Nutno však podotknout, že doba před rokem 1989 byla složitá a mnohé rodiny a tím pádem i děti žily dvojitým životem, protože něco jiného se říkalo doma a něco jiného se učilo a říkalo ve škole. Pokud je člověk sám k sobě upřímný musí konstatovat, že doba se sice mění, ale morální zásady zůstávají stejné a stále platí zásada, že špatná cesta nemůže vést k dobrému cíli, nebo jinak řečeno slovy Bible: *„Dobrý strom nedává špatné ovoce a špatný strom nedává dobré ovoce.“* (Bible, Lk 6,43)

Původně dobrá myšlenka, že rodiče mají být pro školu partnerem, se pomalu stává pouhým klišé. Spolupráci mezi pedagogy, rodiči a ostatními institucemi se kterými pedagogové při řešení záškoláctví spolupracují narušuje jejich vzájemná nedůvěra a předsudky.

ZÁVĚR

Diplomová práce Záškoláctví na základních školách v okrese Hodonín se zabývala tématem, jehož aktuálnost už nyní, ale zejména v budoucnu bude nabývat na významu. V této části předkládám shrnutí hlavních bodů mé diplomové práce a rekapitulaci výsledků výzkumu. Cílem této diplomové práce bylo zjistit „*jak pedagogové vnímají záškoláctví, čím si prochází při jeho řešení a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole.*“ V průběhu celé práce jsem se soustředila na zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „*Co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví?*“ K tomu mi dopomohly i čtyři dílčí otázky. Prostřednictvím první dílčí otázky jsem zjišťovala, s jakou formou záškoláctví se pedagogové ve svých třídách, nebo ve škole setkávají a jak proti ní bojují. Druhá měla za cíl zjistit, s kým při řešení záškoláctví spolupracují. Třetí, velmi důležitou dílčí otázkou jsem zjišťovala, co je při řešení záškoláctví nejvíc limituje a v čem by spatřovali pomoc a poslední čtvrtá dílčí otázka se týkala přímo jejich osoby, zda byli během své školní docházky záškoláky, a jak se na tento problém dívají dnes s odstupem času. K získání potřebných dat jsem použila metodu kvalitativního výzkumu s polostrukturovanými rozhovory, které jsem posléze kódovala a vznikly tak kategorie, které jsem následně interpretovala. Realizovala jsem rozhovory se 17 participanty z řad pedagogů z okresu Hodonín, který se dělí na tři regiony. Z regionu Veselska jsem oslovila devět participantů, pět jich bylo z regionu Kyjovsko a z regionu Hodonínsko to byli tři participanti s nimiž jsem uskutečnila rozhovory.

Diplomovou práci jsem rozdělila na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části v první kapitole jsem se zabývala pojmem záškoláctvím jeho příčinami, typologií a důsledky. Dále jsem ve druhé kapitole ve stručnosti popsala, jak problém záškoláctví řeší škola a v kapitole následující, kdo a jak škole s tímto problémem pomáhá. Ve čtvrté kapitole jsem čtenáře seznámila se školskou sociální prací a s pozicí školního sociálního pracovníka, který by mohl být pedagogům nápomocen nejen při řešení záškoláctví, ale i s jinými problémy a těžkostmi, se kterými se při výkonu svého povolání setkávají.

Druhá, empirická část se věnuje samotnému výzkumu. Nejdříve v kapitole Metodologie seznamuji čtenáře s cílem mého výzkumu, s výzkumnou otázkou a metodou, s technikou sběru dat, s výzkumným souborem a překládám i scénář rozhovoru a limity výzkumu.

Závěrem mohu konstatovat, že se mi podařilo naplnit cíl mé diplomové práce a nyní ve stručnosti shrnu poznatky, ke kterým jsem dospěla, na základě analýzy rozhovorů s mými participanty z řad pedagogů. V první řadě se pedagogové *cítí nepochopeni*, a to nejen ze strany

rodičů, ale i ze strany samotného vedení škol. Rodiče je podezřívají z toho, že jsou necitliví a povýšení a mnohdy i zlí, zejména tehdy, pokud jim doporučí, aby i s dítětem navštívili odborníka z oboru psychologie nebo psychiatrie. Rodiče si neuvědomují, že pedagogové nejednají podle svého mínění, ale mají svázané ruce, protože zastupují instituci a jsou vázání školním řádem a školským zákonem. Toto nepochopení pedagogům způsobuje další těžkosti, které se zákonitě odrazí nejen v komunikaci s rodiči, ale i celkově v mezilidských vztazích. Pedagogové jsou „*přepracovaní*“, protože přebírají nové kompetence, mají nové povinnosti, ale vyžaduje se po nich, aby jejich výkon byl stále stejný ba dokonce preciznější. Někdy, v určitých situacích to jde, ale nejde takto pracovat pořád. Je pochopitelné, že po vyučování s odchodem ze školy si domů odnášejí i spoustu školních problémů, což vyústí v další negativum, že pedagogové jsou „*nespokojeni*“, protože, i kdyby se obrazně „*rozkrájeli*“, nejsou schopni udělat víc. Pokud mají zjišťovat a následně zpracovávat zprávy a posudky, negativně to ovlivní učební proces, protože už jim nezůstane čas na implementování zajímavostí a poznatků, které by využili ve výuce, což je velmi trápí, protože to je to „*gró*“ učitelské profese. Pedagogové ví, že mají spolupracovat s rodiči, odborníky apod., ale jak, když mezi nimi panuje nedůvěra, předsudky, nejednotnost v postupech? Pedagogům jsou doporučovány k vyzkoušení odborné programy zaměřené na řešení záškoláctví a mají plánovat dlouhodobá opatření, ale kdy to mají dělat? V rámci vyučování? V rámci přípravy na výuku? Během svého volna? Pokud odpověď na tyto otázky bude záporná, bude zároveň i správná. Pak skutečně jediné východisko zůstává, aby školy byly posíleny o nového člena školního týmu a sice o školního sociálního pracovníka, který by dokázal systémově detekovat ohrožení dětí, monitorovat přítomnost dětí ve škole, okamžitě nerepresivním způsobem zareagovat a poskytnout základní poradenství. Podle mě je tedy žádoucí propojit pedagogické a sociální působení jak na dítě, tak na jeho rodinu, protože současně nastavený systém ani dětem a ani pedagogům nedokáže pomoci.

Jsem přesvědčená o tom, že i naprosto nezúčastněný pozorovatel a náhodný čtenář musí uznat, že pedagogové jsou velmi důležitou skupinou, které je potřeba pomoci. Tuto pomoc nabízí sociální práce se svými metodami a postupy jen je potřeba, aby k tomuto poznání dospěli i jedinci, kteří jsou zodpovědní za tvorbu legislativy.

Pedagogové se cítí „*pod tlakem*“, jak ze strany dětí a rodičů, tak i ze strany kolegů a ředitelů škol. Každý z nich chce něco jiného a pedagogové musí umět „*vyjít*“ se všemi. Z analýzy rozhovorů bylo patrné a není divu, že někteří pedagogové se už ani nesnaží s určitými spolupracujícími partnery „*vyjít*“, ale mají tendence s nimi přímo „*vyběhnout*“. Tady se nabízí

otázka: „*Jak a s kým můžu vyběhnout, aby oni nevyběhli se mnou?*“ Pedagogové jsou pod dvěma „*mlýnskými*“ kameny. Kolegové na pedagogy tlačí, aby jim nepouštěli záškoláky se špatným prospěchem do vyšších ročníků, protože nezvládají učivo. A stejný tlak je ze strany ředitelů, kteří si zase nechtějí kazit statistiku tím, že by ve škole měli žáky, kteří opakuji ročník.

Při psaní této diplomové práce jsem se soustředila na styl psaní, kterým jsem chtěla docílit srozumitelnosti textu. Je směřovaná k laikům, odborníkům a také pedagogům, kteří jsou čím dál víc znechucení, ztrácejí svoji identitu a smysl své práce. Pedagogové, jako zástupci profese pomáhající jsou ti, kteří sami potřebují pomoc. Toto tvrzení si mohu dovolit, protože mluvím z praxe a jsem v kontaktu s mnoha pedagogy, kteří doslova „*žebrou*“ o pomoc. Pomoc, jak už několikrát v této práci bylo zmíněno, se nabízí ze strany sociální práce, jejímž úkolem je podle definice Mezinárodní federace sociálních pracovníků řešit problémy v mezilidských vztazích a zasahovat tam, kde se lidé dostávají do kontaktu se svým prostředím. Je jen potřeba ji aplikovat do praxe přímo na základních školách a legislativně ukotvit.

Záškoláctví je z pohledu učitelů na základních školách v okrese Hodonín zlo, s nímž v boji, v současné době, prohrávají.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knížní a monografická literatura

BIBLE: PÍSMO SVATÉ STARÉHO A NOVÉHO ZÁKONA. 2005. Český ekumenický překlad. (včetně Deuterokanonických knih). 11. vyd. Praha. Česká biblická společnost. ISBN 80-85810-37-9.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha. Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-603-5

CONSTABLE, Robert. 2013. *Some Components and Dynamics of School Social Work Practice in a Nort American Context*. Sociální práce/sociálna práca. roč.13. č. 3. ISSN 1213-6204

DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha. Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8

ČAPEK, Robert. NAVAROVÁ, Sylvie, ŽENATOVÁ, Zdenka. 2017. *Žák v krizové situaci*. Praha. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-294-3

ELLIOTT, Julian. PLACE, Maurice. 2002. *Dítě v nesnázích, prevence, příčiny, terapie*. Praha. Grada. ISBN 80-247-0182-0

FONTANA, David. 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha. Portál. ISBN 80-7178-626-8

FICOVÁ, Lucia. 2011. *Záškoláctvo jako problém súčasnej základnej školy*. Bratislava. OZ V4. ISBN ISBN 978-80-89443-06-2

HLAĎO, Petr. 2012. *Profesní orientace adolescentů-Poznatky z teorií a výzkumů*. Brno. Konvoj. ISBN 978-80-7302-164-1

HOPF, Arnulf. 2001. *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha. Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-7290-053-6

KNOTOVÁ, Dana. 2007. *Školní poradenství*. Praha. Grada. ISBN 978-80-247-4502-2

KREBS, Vojtěch. 2007. *Sociální politik*. Praha. ASPI. ISBN 978-80-7478-921-2

KRAUS, Blahoslav. Hroncová, Jolana. 2010. Hradec Králové. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-080-1

KYRIACOU, Chris. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škol.* Praha. Portál. ISBN 80-7178-945-3

LACA, Slavomír. SCHAVEL, Milan. 2011. *Opodstatnenosť sociálnej práce v školskom prostredí v prevencii sociálno-patologických javov.* In Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-018-7

MATĚJČEK, Zdeněk. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0000-0

MATĚJČEK, Zdeněk. DYTRYCH, Zdeněk. 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte.* Praha. Grada. ISBN 80-247-0332-7

MATOUŠEK, Oldřich. 2013. *Encyklopedie sociální práce.* Praha. Portál. vyd. 1. ISBN 978-80-262-0366-7

MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha. Slon. ISBN 80-86429-19-9

MATOUŠEK, Oldřich. 2008. *Slovník sociální práce.* Druhé vyd. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-368-0

MERTIN, Václav. KREJČOVÁ, Lenka. 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán.* Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-026-4.

MIOVSKÝ, Michal. a kol. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství.* Praha, Togga. ISBN 978-80-87258-47-7

MIKULÁŠTÍK, Milan. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi.* 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4

MORKES, František. 2007. *O přetěžování žáků, učitelů, ale i rodičů.* In Rodina a škola. roč. 54. č. 10. ISSN 0035-7766

MÜLLER, Oldřich. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc. Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9

NOVOSAD, Libor. 2006. *Základy speciálního poradenství.* Praha. Portál. ISBN 80-7367-174-3

PIERANGELO, Roger. GIULIANI, George. 2008. *Classroom Management for Students with Emotional and Behavioral Disorders.* Corwin Press a SAGE Company. London. ISBN 978-1-4129-5426-6

PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika.* Praha. Portál. ISBN 978-80-262-1228-7

REICHEL, Jiří. 2009, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, Praha, Grada, ISBN 978-80-247-3006-6

RENOTIÉROVÁ, Marie. LUDÍKOVÁ, Libuše. 2005. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc. Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1073-7

RICHO, David. 2012. *Odvaha důvěřovat, otevřete se lásce a intimitě*. Praha. Dobrovský. ISBN 978-80-7306-517-1

SLOVÁK, Peter. 2010. *Etické aspekty komunikácia s dospelievajúcimi z pohľanu pomáhajúcej profesie*. In: MÁTEL, Andrej. SCHAVEL, Milan. MÜHLPACHR, Pavel. ROMAN, Tibor. *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajúcich profesiách*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava, VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-89271-89-4

SOVÁK, Miloš. 2000. *Defektologický slovník*. Praha, Nakladatelství H&H. ISBN 80-86022-76-5

TOKÁROVÁ, Anna. Matulayová, Tatiana. 2013. *Školní sociální pracovní*. In: MATOUŠEK, Oldřich. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál. ISBN 978-80262-0366-7

TRAIN, Alen. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 2001. Praha. Portál. ISBN 80-7178-503-2

VÁGNEROVÁ, Marie. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha. Karolinum. ISBN 80-246-0181-8

VÁGNEROVÁ, Marie. 2003. *Úvod do vývojové psychopatologie IV, : poruchy adaptace*. Liberec. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-766-7

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha. Karolinum. ISBN 80-246-1074-4

VOJTOVÁ, Věra. 2008. *Kapitoly z etopedie I*. Druhé přepracované a rozšířené vydání. Brno. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6

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

ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Havlíčkův Brod. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4100-0

Internetové zdroje

ATLAS ŠKOLSTVÍ. *Základní školy v okrese Hodonín*, [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?p=2&district=hodonin>

CAMPBELL, Elizabeth. The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 2008. [online]. [cit. 2023-02-06]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>

COLNERUD, Gunnel. Teacher ethics as a research problém: syntheses, achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/240532050_Teacher_ethics_as_a_research_problem_Syntheses_achieved_and_new_issues

HURYCHOVÁ, Eva. 2017. *Školská sociální práce*. In: Šance dětem. [online], [cit. 2023-03-04]. Dostupné na: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>

JEDINÁKOVÁ, Helena. *Ochrana dětí před škodlivými vlivy a předcházení jejich vzniku*. Metodika a pracovní postup. Ostrava. 2022. [online], [cit. 2023-03-04]. Dostupné na: <https://www.vzajemnesouziti.cz/file.php?nid=15768&oid=8759900>

LAUERMANN, Marek. *Při nepochopení může být sociální pro školu nebezpečný cizinec*. Sociální práce/Sociálna práca. [online]. roč. 2013. č. 2, [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

MĚSTO HODONÍN. *Správní obvod obce s rozšířenou působností*, [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: https://mesta.obce.cz/obce_orp.asp?zujorp=586021

MĚSTO KYJOV. *Působnost obce*. [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: <https://www.mestokyjov.cz/pusobnost-obce/ds-1256>

MÜLLEROVÁ, Olga. ŠIMEČKOVÁ, Alena. *Způsoby a prostředky navazování kontaktu v telefonických rozhovorech*. Praha. UJC AV ČR. [online]. © 2011 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=3195>

OSTRAVA-JIH. *Sociální pracovník ve škole*. Statutární město Ostrava [online]. 2020 [cit. 2023-02-28]. Dostupné z: <https://ovajih.ostrava.cz/cs/informacni-rozcestnik/evropske-projekty/socialni-sluzby/socialni-pracovnik-ve-skole>

PARLAMENTNÍ LISTY. *Studenti by měli vychovávat rodiče v kritickém myšlení...*, Praha. [online]. [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Studenti-by-meli-vychovavat-rodice-v->

kritickem-mysleni-Kdyz-nepoznate-dezinformaci-cerpejte-z-neziskovek-radi-v-dopise-skolam-Balas-729454

TOMÁŠ BAŤA CITÁTY [online]. [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/tomas-bata/>

TURISTICKÉ CENTRUM VESELSKA. *Veselsko*. [online]. [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <http://www.tic-veseli.cz/cz/o-meste-a-regionu/veselsko>

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Druhy a základní rámeček činnosti školských poradenských zařízení*. Olomouc. © 2015-2023 Univerzita Palackého v Olomouci [online]. [cit. 2023-03-03]. Dostupné na <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/5-2-druhy-a-zakladni-ramec-cinnosti-skolskych-poradenskych-zarizeni/>

MŠMT. č.j. 10 194/2002-14. *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Praha. 2002. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <http://www.atre.cz/zakony/page0332.htm>

MŠMT. Příloha č. 11. 2017, 32548/2017-1. *Co dělat když-intervence pedagoga. Záškoláctví*. [online]. Praha. 2017. [cit. 2023-02-06]. Dostupné na https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/priloha_c_11_zaskolactvi.pdf

MŠMT. *Individuální vzdělávací plán*. [online]. Praha. © 2013–2023 MŠMT. [cit. 2023-02-016]. Dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

MŠMT, *Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18.ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, [online], Praha, MŠMT, 2005, [cit. 2023-02-08]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/38827/>

SHAPIRA-LISHCHINSKY, Orly. 2011. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*. [online]. [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/251596301_Teachers'_critical_incidents_Ethical_dilemmas_in_teaching_practice

SKYBA, Michaela. 2013. *Působení sociálního pracovníka a sociální pracovníčky v školském prostředí z pohledu učitelů a učitelek*. Sociální práce/Sociální práce [online]. r. 2013. č. 2. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

SMRŽ, Josef. *Kurátor pro mládež aneb Je třeba se ho bát?* In Šance Dětem. 2023. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kurator-pro-mladez-aneb-je-treba-se-ho-bat>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A PRAKTICKÁ ŠKOLA. Bohuslava Martinů. *Výroční zpráva 2021/2022*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: [https://cloud-f.edupage.org/cloud/VY-ROCNÍ_ZPRAVA_za_rok_2021-2022_s_dig._podpisem.pdf?z%3A7imL-](https://cloud-f.edupage.org/cloud/VY-ROCNÍ_ZPRAVA_za_rok_2021-2022_s_dig._podpisem.pdf?z%3A7imL-KUO43p8WOd80MiR3mW8ctXubMj%2FciellfzPuoXDoNaT6MhYCw64Ni0eIay%2BL)

KUO43p8WOd80MiR3mW8ctXubMj%2FciellfzPuoXDoNaT6MhYCw64Ni0eIay%2BL

ZÁKLADNÍ ŠKOLA. Hodonín-Vančurova. *Výroční zpráva 2021/202*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://drive.google.com/file/d/1DD0shEV4e77xckN-gyLBWkrjSTcJfEt3S/view>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA. Šardice. *Výroční zpráva 2021/2022*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://zssardice.cz/wp-content/uploads/2022/08/VZ-2021-2022.pdf>

Legislativní předpisy

ČŠI, *Výroční zpráva 2021-202.*, *Kvalita vzdělávání v České republice*. [online]. Praha: ČŠI, 2022. [cit. 2023-02-06]. Dostupné na https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf

MPSV. *Zákon č. 562/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. 2023. [cit. 2023-02-07]. Dostupné na: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_561_2004

OBČANSKÝ ZÁKONÍK č. 89/2012 Sb. *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast2>

SBÍRKA ZÁKONU. *Zákony pro lidi. Vyhláška č. 473/2012 Sb. o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí*. Praha. [online]. © AION CS. s.r.o. 2010-2023. [cit. 2023-02-13]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-449>

ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA. MŠMT. Edu.cz. © 2022. [online]. 2022. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/podpora-skol/skolska-legislativa/>

TRESTNÍ ZÁKONÍK č. 40/2009 Sb. *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

ZÁKON O POMOCI V HMOTNÉ NOUZI č. 11/2006 Sb. *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-111#cast1>

ZÁKON O SOCIÁLNĚ PRÁVNÍ OCHRANĚ DĚTÍ č. 350/1999 Sb. *Zákony pro lidi*. [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359#cast3>

ZÁKON O SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH č. 108/2006. Zákony pro lidi, [online].
[cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast1>

ZÁKON O STÁTNÍ SOCIÁLNÍ PODPOŘE č. 117/1995 Sb. Zákony pro lidi. [online].
[cit. 2023-03-07]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-117>

ZVEŘEJŇOVÁNÍ INFORMACÍ, Zákony pro lidi. [online], [cit. 2023-03-07].
Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-106>

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá tématem záškoláctví a jeho dopady na pedagogickou praxi učitelů. Jejím cílem je zjistit, co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví a jak by jim s řešením problému záškoláctví mohl pomoci sociální pracovník působící přímo na základní škole. Diplomová práce rozdělena na část teoretickou a empirickou.

V teoretické části se věnuji základním pojmům jako je záškoláctví, jaké jsou jeho příčiny a důsledky. Dále popisuji, jaké jsou možnosti a postupy školy při jeho řešení.

V empirické části zveřejním výsledky výzkumného šetření uskutečněného se 17 účastníky z řad pedagogů základních škol v okrese Hodonín. Výsledky výzkumného šetření jsou doplněny o informace z Výročních zpráv vybraných základních škol v okrese Hodonín za sledovaný poslední školní rok 2021/2022.

Diplomová práce má poskytnout odpověď na otázku, co pedagogové sami identifikují jako potíže při řešení záškoláctví a nastínit řešení, jak by jim mohla být nápomocna sociální práce s jejími postupy a metodami poskytovaná přímo na základní škole.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of truancy and its effects on the pedagogical practice of teachers. Its goal is to find out what pedagogues themselves identify as difficulties in solving truancy and how a social worker working directly in primary schools could help them in solving truancy. The diploma thesis is divided into a theoretical and an empirical part.

In the theoretical part, I deal with basic concepts such as truancy, what are its causes and consequences. Next, I describe what the school's options and procedures are for solving it.

In the empirical part, I will publish the results of a research study carried out with 17 participants from the ranks of elementary school teachers in the Hodonín district. The results of the research investigation are supplemented with information from the Annual Reports of selected elementary schools in the Hodonín district for the last monitored school year 2021/2022. The diploma thesis is intended to provide an answer to the question of what pedagogues themselves identify as difficulties in dealing with truancy and to outline a solution to how social work with its procedures and methods provided directly at primary school could help them.

PŘÍLOHA

Skryté záškoláctví

P3: „[...] Občas se mi stalo, že to na mě děcka zkoušely s rodinnými důvody, ale to vždy před první „rodičovskou schůzkou“, tedy až na výjimky a potom byl klid, Já totiž vždycky na první rodičovské schůzce říkám, že je mě jedno jak to dělají jiní kantoři, ale já, že ze zásady nebudu omlouvat tzv. rodinné důvody, Pokud chtějí potomka omluvit, tak konkrétně, jinak mají u mě vymalováno, Anebo mohou ho nechat doma, ale u mě vyfasují neomluvené hodiny.“ Na můj dotaz, zda to není příliš tvrdé, odpověděl: „Ne, já jsem ten, kdo omlouvá nebo neomlouvá hodiny, ne rodiče. [...] Běžně se mi stávalo, že děcka nedošly v pondělí do školy a rodiče je omluvili 'z rodinných důvodů'. [...] později jsem se dověděl, že maminka byla po noční a dítě zaspalo, [...] nebo rodiče šli na 'ranní směnu' a nebudili svou ratolest, tak se prostě napsala omluvenka. [...].“

P9: „Já jsem třídním učitelem krátce. [...] Nic dramatického, čas od času mi na stole přistane omluvenka, kde je důvod diskutabilní, takové to, bolela ho hlava, bolelo ho břicho. [...] je to většinou před čtvrtletními testy. [...] Takže je jasné, že je rodiče kryjí a nechávají je doma úmyslně, aby děcka nedostaly špatnou známku. [...]“ P12: „[...] Je to problém, protože děcka si zvyknou nechodit do školy, jsou kreativní ve vymýšlení důvodů a až budou dospělé ty návyky je neopustí, a nedivme se, že tu pak máme tolik nezaměstnaných, kteří by pracovat mohli, ale prostě se jim nechce. [...] Jeden žáček se mi přiznal, že se nestihl naučit a bál se, že bude vyvolaný, tak mu maminka řekla, ať zůstane doma, protože by bylo škoda si pokazit známky. [...]“ P15: „[...] Omluvenky jsou věčné téma. Ještě se mi nestalo, že by celý týden nikdo z žáků nechyběl. Vždycky někoho 'něco' bolelo. [...] No, ale poslední rok, co si děti zvykly být na 'distančce', tak už jsem měl i pár omluvenek, že ne děti, ale prarodiče, nebo sourozenec byli 'zdravotně indisponováni' a můj žák s nimi zůstal doma, ale samozřejmě na omluvence bylo napsáno, že žákovi bylo špatně. To, že byl doma kvůli rodinným příslušníkům, to jsem se dozvěděl až později [...]. Začínám řešit nové důvody absentérů [...] jsou doma i když nejsou skutečně nemocní, [...] firmy nemají zakázky, [...] nutí rodiče do 'péček' [...].“ P17: „[...] Nevím, zda to říct, abychom se já, nebo ty nedostali do problémů, že něco tajíme nebo neohlásíme, ale poslední dobou se mi hromadí případy, kdy děti nechodí do školy, přestože by mohly a rodiče se mi sami přiznají, že na ně zaměstnavatel tlačil, ač si vezmou paragraf na dítě, protože není práce a on by jim musel platit 60 %, [...] když prý budou na ošetřovném, bude to lepší pro obě strany [...] Co je to za výchova? Kam to spěje [...]“ P8: „[...] mám tam

takové experty, že v omluvném listě mají samé omluvenky podepsané jen od rodičů, žádný lékař, jen takové jednodenní nebo dvoudenní 'akce' kašel, průjem, bolesti hlavy". [...] Mělo by se to řešit jinak, [...] mělo by se omlouvat jen potvrzení od lékaře.“ P10: „[...] Já bych omluvil nepřítomnost, jen pokud by děčka měly v omluvném listě podpis a razítko lékaře, žádní rodiče, je jasné že se toho zneužívá. [...].“

Opatření v boji proti záškoláctví

P11: „[...] u nás na škole to mám na starosti já. Všímám si děti i z jiných tříd, zda nemají nějaký problém [...] Z mého pohledu jako výchovný poradce mám svázané ruce, když přijdu s nějakou aktivitou, neujme se, [...] buď nejsou peníze nebo ochota z vedení. ...Navrhovala jsem na poradách, že by bylo dobré odměnit žáky s nulovou nebo jen minimální absencí, třeba uhradit výlet nebo exkurzi, v rámci motivace by to mohlo zafungovat, ale nápad se nesešel s odezvou. Ty děti, které se proviní odměňujeme třídní nebo ředitelskou důtkou a sníženou známkou z chování, tak proč neodměňovat ty vzorné? [...] Od té doby dělám jen to, co musím. [...] když mi třídní nahlásí případ, volám si rodiče, když to nepomůže a opakuje se to, svolám komisi, nebo rovnou deleguji případ na OSPOD.“

Spolupráce s rodiči

P9: „[...] dejme tomu, že dobrá. I když vím, že si třeba ten nebo ta udělali 'americké volno', já jim potom sice dám 'sodu' (pozn. autorky – „vyhubuje jim“), ale když mě donesou omluvenku podepsanou od mamky nebo tatky, co mám dělat? Mám konfrontovat rodiče? Mám se vztekat? [...] Ne z toho už jsem za ty roky 'vyrostla'. Ono se jim to stejně vrátí a předpokládám, že ne v dobrém, [...].“ Podobně odpovídal i P5: „Řeknu to narovinu, spolupracovat s rodiči je velmi obtížné. [...] Rodiče těžce nesou, že si my učitelé dovolíme na jejich potomky žalovat. S různými rodiči komunikuji každý týden, protože jsem výchovná poradkyně a všechny případy k řešení záškoláctví se sbíhají právě u mě. [...] Většina rodičů si problémy svých dětí vztahuje na sebe a když jim sdělím, že jejich dítě má problém, protože má třeba 18 neomluvených hodin berou to jako útok proti nim samotným. [...] Jiní rodiče si zase sypou popel na hlavu a chtějí své dítě z problému záškoláctví vyvinít tím, že řeknou, že jim jen zapomněli napsat omluvenku. [...] Může to být dobrá komunikace, když víte, že ta druhá strana úmyslně lže? Jiní zase slíbí, že na dítě dohlédnou, že se to nebude opakovat, ale kde nic tu nic, opakuje se to, a to si je pak už nezvu, ale rovnou kontaktuji OSPOD. [...].“ P8: „Asi očekáváš,

že řeknu dobrá, skvělá, výborná, protože se to ode mě jako od výchovné poradkyně očekává, že bych měla umět komunikovat s rodiči. [...] ale, nalejme si čistého vína. Když před rodiči dítě chválíš a doporučuješ jim, na jakou školu by ho měli dát, tak je to spolupráce skvělá, nebo když se organizuje školní ples, nebo cokoli jiného, tak je to taky báječná spolupráce a všichni jsme happy. Ale když si je volám na kobereček, kvůli tomu, že dostanu od třídních informace, že mají mnoho zameškaných neomluvených hodin, tak je to samozřejmě jiné. [...] jsou rodiče, kteří kritiku přijmou a sjednají nápravu, ale těch je teda doopravdy málo. Většina je těch, se kterými spolupracovat je tedy za trest, mnohdy to na půdě školy nevyřešíme a případ se řeší, až u přestupkové komise [...].“ P12: „[...] se svoji třídou a jejich rodiči problém nemám, ti jsou v pohodě. Problém s komunikací mám s rodiči, které řešíme v rámci komise na škole, [...] jsou to pořád ti samí, [...] někteří rodiče jsou tak otrlí, že to nepovažují ani za žádnou hanbu, když si je předvoláme. S těmito rodiči se nedobře na něčem domlouvá, [...] umravní je až OSPOD.

Nedostatek času

P1: „[...] mě chybí čas na to, abych s těmi, co ve škole chybí dohnala učivo, a taky mě trápí to, jak to mám udělat, nebo co vymyslet, aby se řádně naučily do školy chodit [...]“. „Já, když jsem se vracela z mateřské do práce, tak jsem si myslela, jak si odpočim, když budu mít volné hodiny mezi vyučováním, v klidu si udělám přípravu a budu se těšit do hodiny. [...] no, tak to tak vůbec není, spíš naopak, stresuji se, nemám vůbec čas, volám rodičům nebo vyplňuji IVP²⁷, nebo píšu posudky na záškoláky z mé třídy pro OSPOD [...]“. Svěřoval se P6. [...]“. P4: „[...] , ono se to nezdá, ale za celý týden se problémů ze všech tříd nakupí [...] umím si čas zorganizovat, ale prostě to nejde, nestihám [...], vím, je to problém, ale nerozkřájím se [...]“. „Jako výchovná poradkyně mám snížený úvazek kvůli těmto případům a stejně zůstávám po práci v práci“ rozpačitě se rozmlouvá P8. „Je toho na mě moc, nemám tolik času, kolik bych potřebovala, jsem na to ve škole sama, nemáme psychologa ani nikoho jiného, kromě asistentů pedagoga, jejichž služby jsou např. v problému záškoláctví naprosto passé [...]“. P9: „[...] , ještě že jsem nikdy nemusel psát žádné posudky, jako ostatní kolegové, připadal bych si jako drbna, [...]. I tak mi to zabere spoustu času, když musím kontrolovat jako třídní docházku, aby to sedělo s třídní knihou [...]“. P11: „[...] , pořád si v kabinetě stěžuji, že nemám na nic čas, i když jako výchovná poradkyně mám snížený úvazek, nestačí to, problémů je víc než času,

²⁷ IVP – Individuální vzdělávací plán je speciální plán k podpoře vzdělávání těch dětí buď se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo i s mimořádným nadáním. Více na MŠMT, Individuální vzdělávací plán, [online], dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

a nejsou to jen záškoláci, i když teda ti převládají [...], jsem učitelka, a ne vychovatelka na intru nebo v děčáku, [...] co po nás ještě chtějí, už tak si připadám jako sekretářka a ještě dohlížet, [...], a kde mám na to brát čas? Ať mi dají k dispozici sekretářku na nějakou hodinu týdně a klidně budu děčka 'kontrolovat' dle požadavků [...].“ „Co mi dělá starosti a co mě trápí?“ opakuje po mě moji otázku P12 a vzápětí dodává: „tak to ani nechtějte vědět, to by byl námět pro filmaře [...], nejvíc mě sužuje to, že toho málo stihnu udělat ve škole a nosím si práci domů, [...] zprávy a posudky píšou zásadně po večerech doma a vlastně gratis, protože tento přesčas zaplacený nedostanu [...].“ P13: „[...], když bych dostala den volna a slušně za to zaplacené, tak budu chodit i za rodiči záškoláků domů, abych teda zjistila, v jakých poměrech žijí, ale pokud ne, tak ať po mě 'ospoďačky' nechtějí žádné slohovky, [...] já tedy určitě v práci z nudy neokusuji tužky jako ony [...] nemůžu v hodině sledovat jen záškoláka, co a jak dělá, mám tam dalších dvaadvacet děcek [...].“ P14: „[...], tak určitě mě limituje čas na všechny povinné administrativní aktivity, protože nejsem češtinář a musím si proto víc hlídat i gramatiku a dávat češtinářce ke kontrole posudky, které musím psát na záškoláky je mě blbě [...].“ Téměř shodně odpovídal i P15 pouze s tím rozdílem, že se mi svěřil, že to, co v posudcích napíše mu doma kontroluje manželka. P16: „[...], kromě času mě limituje i to, že si někdy nejsem jistá, jestli to, co o dítěti napíšu mu pomůže nebo uškodí, [...] neznám poměry v mnohých rodinách [...].“ P17: „[...], určitě je to doba, kterou si musím vyčlenit na papírování právě ohledně těch nešťastníků, kterým se nechce chodit do školy [...].“

Morální distres

P3: „[...] vím, že bych si měla na absentéry víc došlápnout, ale tím bych si přidělávala starosti, [...] někdy jedním jako bych měla klapky na očích, pak mě to mrzí, ale to je asi tak všechno, co s tím mohu v danou chvíli dělat [...].“ P4: „Někdy musím uznat, že rodiče mají pravdu, když nás učitele považují za blbce, protože tolerujeme, co bychom neměli, jako např. absenci, kdy mám rodičům napsat, které dny mají omluvit. [...], připadám si jako sedláci u Chlumce [...].“ P10: „Někdy si říkám, jestli je mě to zapotřebí [...], rodiče si myslí, že mě opijí rohlíkem a ono se jim to opravdu podaří, ne že bych to chtěl dovolit, ale dovolím to, protože bych se jinak musel s nimi ukrutně pohádat [...]. Dřív jsem to řešil, pak to řešil OSPOD a pak naše škola měla špatné hodnocení kvůli vysokému počtu neomluvených hodin [...]. V mém svědomí se to bije [...]. Ať záškoláky řeší jen OSPOD [...].“ P11: „[...] limituje? [...] stres z toho, že se cítím maličká a nejednám razantně, [...] někdy se ptám sama sebe, jak můžu

nejednat, když vím, že děcko bylo doma jen proto, že šéf mamince v práci řekl, že není práce, ať jde na péčko [...]. Když to rozrýpu, komu tím pomůžu? Jen svému svědomí a ostatním ublížím [...]. Pomoc musí přijít ze strany systému, zatím se zdá, že je MŠMT ne s námi pedagogy, ale proti nám [...].“ P12: „[...] doma si naplánuji, jak budu mluvit na výchovné komisi ohledně záškoláků a potom, když vidím, jak se to vyvíjí, moje razance ustupuje a obrazně splynu s davem, [...] vím, není to správné, dáváme šanci záškolákovi, aby to udělal znovu, a ten to opravdu udělá znovu...jsem pak zlá sama na sebe, [...], je mi jedno odkud by mi přišla pomoc, jen aby nějaká přišla, zatím je to jen OSPOD, a to je No comment [...]. Když jsem studovala já, takové problémy nás neučili řešit [...].“ P13: „Začnu od konce otázky, protože v tom vidím základ, pomoc by byla, kdybychom nemuseli řešit záškoláky, kdyby to prostě šlo mimo nás, [...] kdybychom nemuseli řešit omluvenky, [...] to už není jako dřív, [...] mám z toho doslova depku [...], a ostatní nám učitelům závidí peníze a prázdniny, ale co ve škole zažíváme, tak to nevidí, [...].“ P15: „[...] mám zlost na sebe, na vedení a poslední dobou na našeho ministra²⁸, [...] a pomoc? Tak tu už nečekám ze žádné strany. [...] zbytečně bych se těšil [...].“ P16: „[...] Komenský by zaplakal, škola není hrou, ale stresem pro všechny její aktéry, a já čím jsem starší, tím víc to prožívám, v mých pedagogických začátcích jsem tak vystresovaná z práce nechodila domů jako poslední roky [...], zvykla jsem si už nějaké problémy házet přes palubu, záškoláky nevyjímaje [...], mrzí mě to, ale systém nás k tomu nutí, [...] větší pomoc bych očekávala ze strany PPP a OSPODU, [...] chce to systémovou změnu [...].“ P17: „[...] vzteká mě moje neschopnost a šlendriánství. [...] nedělám to dobrovolně, mám výčitky svědomí, ale jednám tak na příkaz vyšší moci, našeho vedení, které doporučuje, že nemáme komplikovat to, co komplikovat nemusíme, promiňte, ale nechci to víc rozebírat, víte, jak se to říká, necítím se přitom 'famfárově', protože bych musela žalovat sama na sebe [...].“

²⁸ Mínen je ministr školství, mládeže a tělovýchovy prof. JUDr. Vladimír Balaš, který se neslavně proslavil svým výrokem a urazil tak nejen rodiče, ale hlavně pedagogy, když řekl, že: „Kritické myšlení je potřeba zapojovat na všech stupních. Možná bychom mohli zapojovat studenty na středních školách, kteří tomu lépe rozumí, aby vychovávali rodiče a prarodiče.“ (Parlamentní listy, [online] Od kdy je vychovávaný víc jak jeho vychovatel? Už i v Písmu svatém před více než 2000 lety sám Ježíš řekl: „Žák není nad učitele. Je-li zcela vyučen, bude jako jeho učitel.“ (Bible, LK 6,40) Na Balašově výroku je zřetelný posun směrem k mezigeneračnímu rozdělení rodin. Pokud budou rozděleny rodiny, zase se to odrazí v práci pedagogů. Nelze se tedy divit skepsi pedagogů, že rezignují na jakoukoli pomoc při řešení problémů ze strany svých vlastních nadřízených, kteří znevažují autoritu rodičů potažmo pedagogů. Pro srovnání uvádím citát, jaký respekt v minulosti měly politické „špičky“ vůči rodičům. Např. Tomáš Baťa jednou řekl: „Když jsem měl 20 let, myslel jsem si, že můj otec je idiot. Když jsem měl 30 let, občas jsem si myslel, že má docela pravdu. Když mi bylo 40 let, tak jsem si myslel, že to byl celkem moudrý chlap. A když jsem měl 50 let, řekl jsem si: kdyby tu tak byl a poradil mi!“ dostupné na <https://citaty.net/autori/tomas-batal/>

Skluz ve výuce

P8: „[...] jen v hlavních bodech znovu projdu to, co absentér zameškal, [...] musí si to dostudovat sám, [...] je jasné že to neudělá, [...] když se vyhýbá učení, [...] pak to s ním jde od desíti k pěti [...]“.

Předměty podporující fyzickou zdatnost jako důvod k absenci

P6: „Je to neuvěřitelné, ale na pajdáku jsem za školu chodila, ale ne kvůli učení, ale kvůli tělocviku, když jsme měli plavání, a to samé i na výšce, [...] taky se mi to vymstilo, plavání na čas jsem opakovala třikrát, nikdy jsem nesplnila limit, [...], jo, podle mě to špatné bylo [...], když budu objektivní, tak jsem byla také záškolačka [...], to je kruté zjištění, [...] dělala jsem to sama a teď to řeším u jiných [...].“ P9: „[...] byl jsem absentér vždy, když jsme měli jet někam s třídou autobusem, [...] jednou jsem jel a nedopadlo to dobře, [...], na střední jsem se někdy taky ulil, ale nezanechalo to na mně stopy. [...] jinak jsem byl svědomitý [...], takže dokážu pochopit, že se některým nechce na společné akce, [...] ale vynechávat dobrovolně výuku ve škole a v takovém množství, nebo s takou intenzitou jako dnešní děcka, tak to je za hranou, [...] pro to pochopení nemám [...].“

Politická a náboženská orientace

P1: [...] byla jsem záškolačka, a dokonce s vědomím rodičů [...] pravidelně jsem byla v uvozovkách nemocná na prvního máje, abych nemusela do průvodu a taky 7. listopadu, když byl lampiónový průvod, [...] rodiče to, co říkali, také žili, [...] jít na lampiónový průvod by byla zrada svědomí [...], takže moje záškoláctví nemá stejnou váhu jako to, co praktikují dnešní záškoláci.“ P11: [...] je to hloupé, že to zlehčují, ale byla jsem už i na základce záškolačka, ale politická... [...] nechodila jsem na prvomájové průvody, a to ani na střední, [...] chodila jsem do národopisu a vždy jsem se vymluvila, že půjdu u nás v dědině v kroji, [...] jasné, že jsem nešla [...] a taky na Velký pátek před Velikonocemi, ten den jsme slavili půst, byl to den klidu od jídla i od práce [...] a mám to tak dodnes. [...] to bylo úplně jiné, to nemá s dnešním záškoláctvím nic společné [...].“