

Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**AKČNÍ VÝZKUM ZÁŠKOLÁCTVÍ**  
**JAK NEJEFEKTIVNĚJI ZVLÁDAT JEHO**  
**PROJEVY**



**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Autorka práce: Mgr. Lucie Kryslová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

Olomouc 2011

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití literatury a zdrojů uvedených v seznamu.

V Plzni dne 18. listopadu 2011

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala všem, díky nimž mohla tato práce vzniknout. Můj velký dík patří především učitelům pedagogického sboru, vedoucím pracovníkům a žákům školy, kde probíhalo výzkumné šetření. Ti všichni mně věnovali ochotně svůj čas a mnoho podnětných nápadů. Poděkování patří rovněž Mgr. Miroslavu Charvátovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, připomínky a cenné rady, které mi poskytoval v průběhu zpracovávání.

# OBSAH

ÚVOD .....	5
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
1. ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	7
1.1 FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	9
1.2 TYPOLOGIE ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	13
1.3 ZPŮSOB OMLouvÁNÍ ŠKOLNÍ ABSENCE .....	15
2. PREVENCE A INTERVENCE ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	19
2.1 PREVENTIVNÍ PROGRAMY A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ .....	20
2.2 SYSTÉM PREVENCE A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ V ZAHRANIČÍ.....	22
2.3 SYSTÉM PREVENCE A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH .....	25
3. AKČNÍ VÝZKUM JAKO SYSTEMATICKÁ REFLEXE PROFESNÍ ČINNOSTI.....	31
3.1 AKČNÍ VÝZKUMY PROVÁDĚNÉ NA ŠKOLÁCH V ZAHRANIČÍ.....	35
3.2 AKČNÍ VÝZKUM A ČESKÉ ŠKOLY.....	39
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
4. CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
4.1 MAPOVÁNÍ PROBLÉMU .....	41
4.2 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍ ANALÝZY KONTEXTU ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	42
5. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU.....	46
5.1 TYP VÝZKUMU – AKČNÍ VÝZKUM.....	46
5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A VÝBĚROVÉ SOUBORY .....	46
5.2.1 Pozorování a mapování terénu .....	46
5.2.2 Analýza dokumentů.....	47
5.2.3 Ohniskové skupiny .....	47
5.2.4 Výběr výzkumného souboru a jeho popis .....	50
5.3 HARMONOGRAM VÝZKUMU .....	52
5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT .....	53
6. ANALÝZA DAT .....	55
6.1 DESKRIKCE A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH METODOU ANALÝZY DOKUMENTŮ.....	55
6.2 DESKRIKCE A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH METODOU OHNISKOVÉ SKUPINY ..	80
7. DISKUSE.....	99
ZÁVĚRY .....	105
SOUHRN.....	112
PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY .....	114
PŘÍLOHY.....	121

## ÚVOD

K tématu diplomové práce mě přivedlo mé původní profesní zaměření. Osm let jsem pracovala jako středoškolská učitelka na soukromé škole. Posledních pět let se celá škola potýkala s rapidním nárůstem nelegitimních absencí. Ačkoliv se vedení školy i pedagogové pokoušejí různými přístupy minimalizovat tento jev, stále jsou bezúspěšní. Proto mě tato zkušenost přiměla k hlubšímu zamyšlení a ke snaze proniknout do problematiky záškoláctví.

Škola, na které jsem pracovala a kde jsem se rozhodla provést výzkumné šetření, je založena soukromým zřizovatelem a v Plzeňském kraji působí již devatenáctým rokem. Budova školy se nachází v klidné lokalitě v blízkosti centra města. Jedná se o menší zařízení, které v současné době, kdy je výzkum prováděn, navštěvuje přibližně sto žáků. Vztahy mezi žáky a pedagogy jsou zde bližší než na školách většího typu. Dalo by se říci, že se jedná o školu rodinného typu. Stejně tak pedagogický sbor, který po celou historii školy zůstává prakticky neměnný, si s žáky vybudoval svým mnohdy nestandardním přístupem dobré vztahy.

Toto příjemné prostředí mně umožnilo provést šetření, které má za cíl jednak zmapovat kontext záškoláctví, ale hlavně navrhnout možné způsoby řešení. Jako nejvhodnějším typem výzkumu se jevil akční výzkum, neboť právě prostředí školy, jaké bylo popsáno výše, umožňuje časté vstupy do školního zařízení, systematickou práci s pedagogickým sborem a vedením a proniknutí do hloubky problému. Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní přístup a metody neboť jsem předpokládala, že právě povaha získaných data nabude na hloubce a bohatosti. Navíc jsem po mnohých debatách s pedagogy této školy zjistila, že konkrétní práce se záškoláky je z časového důvodu omezena pouze na kontrolu třídních knih a omluvných listů. Přičemž přímá intervence, která zaujímá jen okrajové místo, se mnohdy míjí účinkem, jelikož postrádá ucelený a jednotný přístup.

Ráda bych ještě připomněla, že pravidelná školní docházka je obecně vnímána jako norma, která je ustanovena nejenom sociálně, ale i právně. Na nižší úrovni je záškoláctví chápáno jako porušování řádu školy, přesto povinnost školní docházky je zakotvena i v několika zákonech ČR. Školský zákon § 22 o Povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků stanovuje, že žáci a studenti jsou povinni řádně docházet do školy nebo školského zařízení.

Podobně pamatuje i na zletilé žáky a studenty, kteří jsou povinni dokládat důvody své nepřítomnosti ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem. A v neposlední řadě ustanovuje zákonným zástupcům dětí a nezletilých žáků povinnost zajistit, aby dítě docházelo řádně do školy nebo školského zařízení. Praxe však mnohdy ukazuje, že právě legislativní přístup nemusí být šťastnou cestou řešení nelehkých situací, které jsou se záškoláctvím často spojeny. I když nám zákony mohou připadat srozumitelné, jejich strohá aplikace nemusí přinášet kýžené výsledky.

Diplomová práce je rozčleněna do sedmi kapitol. Přičemž první tři kapitoly jsou teoretickou částí práce. První kapitola nese název Záškoláctví a nahlíží na tento jev jako na rizikový projev chování, který nabývá v současné době na intenzitě. Dále shrnuje problematiku záškoláctví, faktory podílející se na záškoláctví a základní typologii. Ve druhé kapitole jsou popsány preventivní a intervenční programy a součástí textu je i zmapování prevence a řešení záškoláctví v současné době na školách v zahraničí a v České republice. Třetí kapitola umožňuje vhled do problematiky akčního výzkumu. Akční výzkum nepatří v naší zemi mezi běžné výzkumné přístupy a česká odborná literatura zatím přináší jen kusé informace, tudíž tato kapitola zprostředkovává ucelenější přehled. Proto také jednotlivé podkapitoly mapují zkušenosti s akčním výzkumem v zahraničí a v České republice. Čtvrtá, pátá, šestá a sedmá kapitola tvoří výzkumnou část. Tato část obsahuje stanovené cíle výzkumného šetření, metodologický rámec výzkumu, analýzu získaných dat a diskuzi. Práce je ukončena závěrečnou částí a jednotlivými doporučeními, která vycházejí z analýzy dat a shrnují výsledky výzkumu. Text je doplněn přehledem použité literatury a přílohami.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. ZÁŠKOLÁCTVÍ

Záškoláctví je z hlediska etopedického řazeno mezi poruchy chování v dětském věku a dospívání. Jedná se o trvalý vzorec chování, kterým je porušována norma. Hudecová (in Kraus, Hroncová, 2007) definuje záškoláctví jako jev, kdy žák úmyslně vynechává školní docházku, nezúčastňuje se vyučování bez omluvy a velmi často i bez vědomí rodičů. Celá řada autorů (Fontana, Hudecová aj.) považují záškoláctví za sociálně-patologický problém; jde o výchovou podmíněné chybné chování, které se odchyluje od společenských norem a zvyklostí.

*„Záškoláctví je obecně chápáno jako jedna varianta agování, často spojené s delikvencí a rozvratným způsobem chování...“* (Elliott, Place, 2002, str. 40). Tento fakt považuje za podstatný i Hudecová (in Kraus, Hroncová, 2007), když říká, že záškoláctví mnohokrát tvoří přechod k dalším závažnějším druhům deviantního chování. Podobný názor zastává Miňhová (2000), která uvádí, že záškoláctví je často spouštěcím mechanismem dalších poruch, jako jsou krádeže, loupeže apod.

Klíma (in Edelsberger, Kábele, 1988) zařazuje útky ze školní výuky nebo nedostavení se do školy bez náležité omluvy či se zfalšovanou omluvenkou mezi chování asociální. Dále uvádí, že takové chování je nutno chápat jako spouštěcí mechanismus dalších poruch. Záškolák prokazuje, že *„nerespektuje pedagogické autority ani normy školního řádu“* (Klíma in Edelsberger, Kábele, 1988, str. 47). Podle autora bývá motivem záškoláctví strach, např. ze zkoušení, z učitelů, ze spolužáků, jindy naopak nuda při vyučování.

Stejně tak Švarcová (2002) řadí záškoláctví mezi asociální poruchy chování a chápe jej jako určitou možnost únikového jednání. Jedinec utíká z prostředí, které mu nevyhovuje či ho přímo ohrožuje. Zde je nutné hledat problém, se kterým si neví rady. Může se jednat o nefunkčnost rodiny, nezačlenění do školního kolektivu, šikanu, snahu uniknout od náročných úkolů apod.

Autoři projektu A nebo... ve svém textu pro metodiky prevence sociálně patologických jevů (2007) upozorňují na to, že původní motiv, proč dítě nešlo

do školy, už po nějakém čase ztrácí smysl a jeho místo zaujímá strach z prozrazení, návratu a podobně.

Kearney a Silverman (in Elliot, Place, 2002) díky své výzkumné práci došli k závěru, že strach ze školy je udržován jednou až čtyřmi okolnostmi. (viz. tabulka)

**Tab. 1:** Kategorie udržující strach ze školy (zdroj: Elliot, Place, 2002)

Kategorie 1	Vyhýbání se konkrétní obávané situaci vztahující se ke školnímu prostředí, např. zkoušení, určitý učitel, návštěva toalet apod.
Kategorie 2	Únik pře problémy, které se týkají neuspokojivých vztahů s ostatními lidmi (učiteli či spolužáky).
Kategorie 3	Chování vyvolávající nechtěnou pozornost okolí, např. výbuchy vzteku, pláč, tělesné obtíže.
Kategorie 4	Oblíbené činnosti a příjemné zážitky spojené s pobytem mimo školu, např. sledování televize.

Miňhová (2000) shrnuje, že k nejčastějším příčinám negativního vztahu ke škole patří: zvýšený neuroticismus, nejednotný přístup ze strany rodičů a školy, nevhodný přístup učitele, špatná pozice žáka ve skupině vrstevníků, tělesné, pohybové a jiné vady, nadprůměrné nadání, nižší úroveň rozumových schopností a špatná přizpůsobivost dítěte.

O pravém záškoláctví jako o jevu podmíněném věkem se zmiňuje Krejčířová (2006). Vychází z předpokladu, že záškoláctví, které je častější až od prepuberty, chybí většinou signály výraznější úzkosti, dominuje zde především nezáměr až nechť ke škole a učení.

Kyriacou (2005) uvažuje nad tím, který soubor kategorií by jednoznačně určil, zda se jedná o záškoláctví nebo ne. Uvádí pět hlavních kategorií:

- a) pravé záškoláctví – žák chodí za školu, aniž by o tom rodiče věděli,
- b) záškoláctví s vědomím rodičů – žák je za školou a rodiče jsou nejen o tom informováni, ale dokonce jsou někdy i možnými iniciátory takového chování,



- c) záškoláctví s klamáním rodičů – záškolák dokáže přesvědčit své rodiče, že je mu špatně, že nemůže jít do školy, i když se ve skutečnosti cítí docela dobře,
- d) útky ze školy – autor připomíná, že se tento druh záškoláctví někdy nazývá „interní záškoláctví. Jedná se o případy, kdy žák školu navštěvuje, během dne však na hodinu nebo i na více hodin odejde, přičemž někdy stále zůstává v prostorách školy,
- e) odmítání školy – žákovi činí psychické obtíže pouhá představa, že by měl jít do školy. *„Patří sem poruchy pramenící z problémů ve škole, například z pocitu, že učení je moc těžké, strach, že žák bude šikanován, školní fobie nebo deprese“* (Kyriacou, 2005, str. 45).

Autor dále hodnotí záškoláctví jako začarovaný kruh, který se posiluje vždy, když pravé důvody absence nejsou buď odhaleny, nebo se škola ani rodiče o důvody problémů nezajímají. To poté žák, kdykoliv má pocit, že nedokáže zvládnout nějaký úkol nebo když nechce trhat partu kamarádů, opakuje stejnou chybu a opět se škole raději vyhne.

## 1.1 FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA ZÁŠKOLÁCTVÍ

Vágnerová (2002) hodnotí dispozice k poruchám chování jako multifaktoriální. Jedná se o výčet následujících faktorů:

- a) osobnostní faktory, které zahrnují genetickou dispozici, oslabenou nebo porušenou centrální nervovou soustavu a úroveň inteligence,
- b) faktory sociálního a životního prostředí,
- c) faktory vycházející z rodinného prostředí. Zvýšené riziko se objevuje u rodičů s anomální osobností, neúplné rodiny, rodinného subdeprivujícího prostředí, sociálních skupin a subkultur, které poruchové jednání tolerují.

Švarcová (2002) tyto faktory dělí do třech základních skupin. Skupina biologická, psychická a sociální. Mezi **biologické faktory** patří genetická dispozice, poruchy CNS, inteligence a vývojová podmíněnost. Fischer a Škoda (2007) připojují do této skupiny ještě pohlaví, věk či dispozice na bázi temperamentových složek osobnosti. Ti také uvádějí, že mužské pohlaví vykazuje poruchy chování mnohem častěji než ženské. Důvod je přisuzován tendencím k agresivnímu chování zapříčiněným pohlavním hormonem testosteronem. Věk je také vnímán jako biologický faktor podílející se na záškoláctví. Krejčířová (2006), upozorňuje na to, že čím mladší jedinec odmítá školní docházku, tím je celá

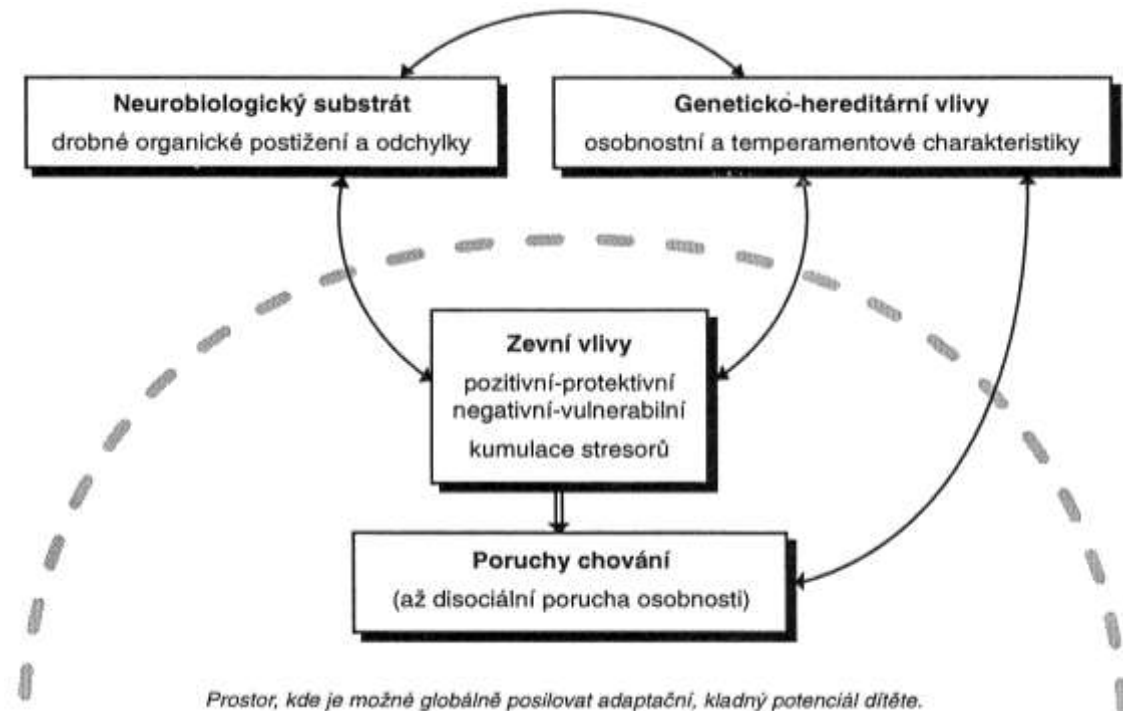
situace vážnější. Langmeier a Krejčířová (2006), vycházející z vývojového hlediska, shledali, že až v období pubescence a adolescence se poruchové chování objevuje ve větší míře. K biologickým faktorům patří také vrozené dispozice k určitému způsobu reagování, proto také vyšší míru tendence k rizikovému chování mají jedinci, „kteří jsou zvýšeně dráždiví, mají vyšší impulzivitu a nižší míru frustrační tolerance“ (Fischer, Škoda, 2007, str. 124). Mezi vrozené faktory se řadí také úroveň mentálních schopností neboli inteligence. Dle Fischera a Škody (2007) je záškoláctví reakcí na školní neúspěchy, které často souvisejí s obecně nižší mírou rozumových schopností.

Do **psychických faktorů** řadí Švarcová (2002) anomální osobnosti, např. osoby hysterické, náladové, psychastenické, vztahovačné, přecitlivělé aj., osoby se sklony k neadaptivnímu chování, nezralé osobnosti, stres a frustraci. Jiný pohled na psychické faktory ovlivňující poruchy chování přináší Fischer a Škoda (2007). Ti hovoří o významu motivace a s ní souvisejícími potřebami dotyčného jedince. U nich dochází k potřebě nadměrné stimulace. Pakliže není dostatečná, může jedinec zažívat nudu, která bývá často s následnými poruchami chování, např. se záškoláctvím, spojená. Švarcová (2002) vidí jako další faktor rizikového chování dětí a mládeže neadaptivní chování, které je důsledkem náročné životní situace, se kterou se jedinec v průběhu života setkává. Podle autorky lze rozlišit zhruba pět základních typů svízelných situací. Situace, obsahující nepřiměřené úkoly a požadavky, problémové situace, situace obsahující překážku, konfliktní situace a stresové situace. Všechny zmíněné situace přinášejí napětí, jež způsobuje celkovou nepohodu. Jedinec v těchto situacích nepoužívá vždy prostředky zajišťující optimální adaptaci, „*nýbrž se někdy uchyluje k způsobům chování, které můžeme považovat za neadaptivní*“ (Švarcová, 2002, str. 28).

V neposlední řadě se jedná o **sociální faktory**, kam dle Švarcové (2002) patří negativní vliv rodinného prostředí, životní prostředí, party, sekty a náboženské skupiny. Podle Fischera a Škody (2007) se rodina může stát rizikovým faktorem v tom případě, když se jedná o rodiče s anomální osobností, kteří se sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování. Dále autoři zmiňují riziko rozvoje poruch u dysfunkčních rodin či u výskytu syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Vliv vrstevnických skupin se podle nich rovněž stává faktorem ovlivňující vznik rizikového chování. Zásadní je i faktor

prostředí. Ve větších městech, kde je vyšší anonymita a nižší možnost sociální kontroly, se rizikové chování stává častějším.

**Obr. 1:** Faktory působící na vznik poruch chování (zdroj: Malá, 2000)



Na tomto místě je třeba zmínit rodinu jako jedinečnou instituci, která má možnost pozitivně i negativně ovlivňovat přístup dítěte ke škole a školním povinnostem. Osobnost rodičů a jejich výchovný postoj rozhodujícím způsobem přispívá k utváření klimatu v rodině. Níže jsou uvedeny některé negativní výchovné postoje, které zvyšují riziko poruch chování, a tím pádem mohou podnítit tendence k záškoláctví.

### **a) Výchovně nevhodné prostředí rodiny**

Jedlička a Kořa (1998) uvádějí, že takovéto rodinné prostředí se vyznačuje nezájmem o dítě a ztrátou kontroly nad jeho výchovou. Rozvrat rodiny je zapříčiněn alkoholismem, kriminalitou, nepříznivými sociálními poměry či fyzickým a psychickým násilím. Takto nastavené rodinné klima může vést žáka k tomu, že se začne vyhýbat školní docházce, obzvláště tam, kde se začnou mimo jiné objevovat i problémy ve škole. Právě tato forma záškoláctví může přerůst až v kriminální chování žáka.

Podobně usuzoval Edelsberger (in Edelsberger, Kábele, 1988), který hovořil o rodinném prostředí výchovně nedostatečném, jež je chudé na výchovné podněty, z něhož vyrůstají děti výchovně zanedbané.

### **b) Děti psychicky deprivované**

Jedná se o děti, které nemají možnost uspokojovat své základní duševní potřeby, především emocionální. *„Jde vlastně o poruchy duševního vývoje, způsobené větším či menším psychickým strádáním dítěte“* (Edelsberger, Kábele, 1988, str. 22). Prof. Matějček vymezuje dále termín subdeprivace pro mírnější, skrytou formu deprivace, která má ovšem závažné dlouhodobé, někdy i celoživotní důsledky. Podle poznatků z mnoha studií dochází k psychické subdeprivaci i u dětí vyrůstajících sice ve vlastních rodinách, avšak za méně příznivých sociálních a emocionálních podmínek. Z těchto jedinců se mohou rekrutovat i budoucí záškoláci.

Současné studie zaznamenávají, že rizikové chování vykazují děti, které pocházejí z rodin ekonomicky silných. *„Různé problémy v chování dětí vychovávaných v dobře situovaných rodinách, kde mají až příliš vysoké materiální zabezpečení, je však možné vysvětlit právě nedostatkem kladných citových vazeb, potížemi v získání přiměřené role a pozice apod.“* (Koluchová in Psychologie pro třetí tisíciletí, 1998, str. 150)

### **c) Děti z výkonově orientovaných, perfekcionistačických a autoritativních rodin**

Matějček (1992) upozorňuje, že přepjatá snaha o dokonalost dítěte nedovoluje rodičům hodnotit realisticky možnosti jejich potomka. Výsledkem bývá přetěžované dítě, přespříliš stimulované, které se často uchyluje k neuvědomovaným obranným mechanismům. Takovým obranným postojem mohou být i neomluvené absence, jež jsou *„příznakem poměrně závažné krize v životě dítěte“* (Jedlička, Kořa, 1998, str. 57). Tyto krize pramení z toho, že rodiče nevnímají dítě, jaké je, ale jaké by podle jejich představ a přání mělo být. Přetěžované děti se za takových okolností uchylují ke lžím nebo k předstírání nemoci, což má dopad na jejich pravidelnou školní docházku.

### **d) Prostředí s nadměrnou výchovou a s přehnanou péčí o dítě**

Skryté záškoláctví, které je v současné době běžným jevem, se objevuje u rodin s hyperprotektivním postojem k dítěti. Tito rodiče vychovávají dítě příliš

úzkostně, nadměrně jej ochraňují, tím ho zbavují vlastní iniciativy a omezují jeho aktivitu. Takové dítě zanedbává školní docházku s plnou podporou rodičů. U přesprávaného ochraňujícího a v zásadě neurotizujícího rodinného prostředí „najdeme často i to, co lékaři nazývají útekem do nemoci. Tak vznikají bezděčné a neúmyslné školní absence“ (Jedlička, Koťa, 1998, str. 58).

Takové prostředí dle Edelsbergera (in Edelsberger, Kábele, 1988) nedopřává dítěti možnost samostatného projevu, taková výchova k nesamostatnosti pak zpomaluje, eventuelně deformuje duševní vývoj dítěte.

## 1.2 TYPOLOGIE ZÁŠKOLÁCTVÍ

Kyriacou (2005) uvádí pět hlavních kategorií, podle kterých rozděluje záškoláctví: pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním rodičů, útky ze školy a odmítání školy. Jinou typologií můžeme nalézt u Hudecové (in Kraus, Hroncová, 2007), která vymezuje záškoláctví u problémových dětí, záškoláctví u sociálně znevýhodněného prostředí, záškoláctví jako porušení sociální normy, záškoláctví jako reaktivní akt a záškoláctví jako zábava.

Podobné kategorie se objevují i u Jedličky a Koti (1998). Ti rozdělují záškoláctví na dětské potulky, kratší zanedbávání návštěvy školy, vliv výchovně závadného prostředí rodiny na školní docházku, poruchy docházky u dětí z výkonově orientovaných a autoritativních rodin, útky od školních povinností do náruče hýčkájící matky, řízená absence a zisk ze zanedbání povinností a v neposlední řadě „invalidizující úzkost“ vedoucí k absenci.

Níže vymezená typologie vychází z toho, že jednotlivé typy záškoláctví jsou vždy tvořeny jedním, dvěma a více faktory, o kterých bylo hovořeno v předcházející kapitole.

### a) Školní fobie neboli odmítání školy

Školní fobie je charakterizovaná jako „*chorobný strach ze školy a všeho, co ji představuje, tj. učení, učitelé aj.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 169). Podle Elliotta a Place (2002) je školní fobie nejčastěji vnímána jako neurotická porucha, která se projevuje úzkostí, obavami a celkovou psychickou nepohodou. Děti odmítající školu v důsledku psychického či psychosomatického onemocnění se vyznačují společnými rysy, a to masivní úzkostí, pocitem strachu, nadměrnou

bázlivostí, nevolností, somatickými bolestmi, nejčastěji v oblasti břišní, psychogenními průjmy, častým nucením k močení apod. Miřhová (2000) mluví o školní fobii jako o vystupňované formě nechuti k učení a negativního vztahu ke škole.

Krejčířová (2006) odlišuje pravou školní fobii od strachu ze školy podmíněného separační úzkostí. Pakliže se jedná o odmítání školy v důsledku separační úzkosti, bude dítě hůře snášet i všechna ostatní odloučení od matky, respektive rodinného prostředí. Pravá školní fobie se naopak vyznačuje obavou ze zcela specifických situací či konfliktů ve škole, např. učitelů s hyperkritickým postojem nebo kontaktu s agresivním spolužákem.

### **b) Útěky a toulání**

Jedná se o formu únikového chování, které nejčastěji souvisí s funkčností rodiny. Rodinné zázemí by mělo být pro každého prostorem, který mu poskytuje bezpečí a ochranu. Podle Vágnerové (1999) je však někdy prostředí v rodině přímo ohrožující, a proto děti volí raději únik. *„Pokud dítě utíká z domova, je to signálem, že rodina nefunguje jako zdroj jistoty a bezpečí a ve své funkci nějakým způsobem selhává“* (Vágnerová, 1999, str. 281). Nefunkční rodina tak představuje riziko pro rozvoj dalších poruch chování.

### **c) Pravé záškoláctví**

Pravé neboli skutečné záškoláctví probíhá bez vědomí rodičů. Žák školu nenavštěvuje, ale rodiče se domnívají, že ano.

### **d) Absence kratšího typu, tzv. zanedbatelné**

Jedlička a Kořa (1998) upozorňují na to, že v současné době se můžeme setkat na všech typech škol s kratšími absencemi, které často unikají pozornosti pedagogů, jelikož jsou formálně omlouvány. *„A přesto, že mohou vzbudit podezření, jsou de facto tolerovány, neboť předepsaná omluvenka je pro pedagogy důkazem konformity dítěte a rodiny k instituci a jejímu řádu“* (Jedlička, Kořa, 1998, str. 56). Alarmující je fakt, že se tolerance k omluvám tohoto typu zvyšuje, jelikož pedagogům chybí možnost tento typ záškoláctví postihnout. Autoři dále podotýkají, že zde se zpravidla záškoláctví druzí s dalšími poruchami chování a učení.

## e) Skryté záškoláctví

Jedlička a Koťa (1998) hovoří o účelovém záškoláctví jako o absenci plně podporované rodiči, kteří shledají určitou aktivitu dítěte jako důležitější než školní výuku. Většinou jde o koníčky a zájmové činnosti, kterým se žák věnuje dlouhodobě, často vrcholově, v mimoškolní době.

Skrytým typem záškoláctví je i zanedbávání školní docházky za účelem zisku, projevující se občasnými záměrnými absencemi. Umožňují se vyhnout důležité písemné práci, nebo rozhodujícímu zkoušení, když dítě není dostatečně připraveno. Tato absence je výhodná pro celkový prospěch žáka.

### 1.3 ZPŮSOB OMLouvÁNÍ ŠKOLNÍ ABSENCE

Dle metodického pokynu MŠMT<sup>1</sup> (2002) k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví je zákonný zástupce žáka povinen doložit nepřítomnost žáka ve vyučování nejpozději do 3 kalendářních dnů od počátku nepřítomnosti žáka. Veškeré podmínky pro uvolňování žáka z výuky a omlouvání neúčasti žáka ve vyučování stanovuje školní řád, přesto Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy doporučuje, aby byl využíván jednotný postup, který vychází z výše zmíněného metodického pokynu, na všech základních a středních školách.

V souvislosti s tématem této práce je nutné upozornit na některé důležité body, které jsou zakotvené v metodickém pokynu MŠMT (2002), neboť právě praxe ukazuje, že nejsou tyto pokyny často plněny nebo jsou obcházeny, ať už ze strany žáků, zákonných zástupců, pedagogického sboru, vedení školy či jiných institucí.

1. Škola může požadovat doložení nepřítomnosti žáka z důvodu nemoci lékařem žáka, resp. praktickým lékařem pro děti a dorost, a to pouze jako součást omluvenky vystavené zákonným zástupcem nezletilého žáka nebo omluvenky vystavené zletilým žákem, a to pouze v případě, že nepřítomnost žáka ve škole přesáhne tři dny školního vyučování.
2. Školy a zdravotnická zařízení jsou povinni oznamovat orgánu sociálně-právní ochrany dětí skutečnosti nasvědčující tomu, že se v konkrétních případech jedná o děti, na něž se sociálně-právní ochrana zaměřuje (např. o děti, jejichž

---

<sup>1</sup> MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

rodiče neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, nebo tato práva nevykonávají či jich zneužívají).

3. Neomluvenou nepřítomnost do součtu 10 vyučovacích hodin řeší se zákonným zástupce žáka nebo zletilým žákem třídní učitel. Ten projedná důvody nepřítomnosti žáka a způsob omlouvání a upozorní na povinnost stanovenou zákonem. Seznámí zákonného zástupce nebo zletilého žáka s možnými důsledky v případě nárůstu neomluvené nepřítomnosti a provede zápis z pohovoru, do něhož uvede způsob nápravy.
4. Při počtu neomluvených hodin nad 10 hodin svolá ředitel školy školní výchovnou komisi, které se dle závažnosti a charakteru nepřítomnosti žáka účastní: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence, popř. další odborníci.
5. V případě, že neomluvená nepřítomnost žáka přesáhne 25 hodin, ředitel školy zašle bezodkladně oznámení o pokračování záškoláctví příslušnému orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu. Tato ohlašovací povinnost vychází z platné právní úpravy.
6. V případě opakovaného záškoláctví v průběhu školního roku je třeba postoupit v pořadí již druhé hlášení o zanedbání školní docházky Policii ČR, kde bude případ řešen jako trestní oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže.

### **Nepřítomnost žáků ve škole dle školního řádu šetřené školy**

Nejobsáhlejším bodem Školní řádu šetřené školy je bod nazvaný Nepřítomnost žáků ve škole. Důvodem bezesporu jsou přetrvávající potíže se záškoláctvím, které se škole dosud nepodařily odstranit. Řád stanovuje, že zákonný zástupce nebo zletilý žák je povinen v případě absence nejpozději do 3 dnů oznámit třídnímu učiteli nebo do kanceláře školy důvod absence, a to telefonicky nebo ústně. Po návratu do školy je žák povinen neprodleně předložit omluvenku (omluvný list) třídnímu učiteli (max. do 3 dnů). Omluvný list musí být podepsán zákonným zástupcem. V případech, kdy u žáků dochází k častým ztrátám omluvného listu, k nedůslednému omlouvání absence atd., má třídní učitel povinnost informovat zákonného zástupce žáka o celkovém počtu zameškaných hodin zápisem do studijního průkazu vždy k 30. dni daného měsíce. Omluvné listy



a neschopenky předloží třídní učitel na Informačním dni rodičům (vzájemná informovanost a kontrola věrohodnosti podpisů).

Povinností žáků je být včas ve třídě před zahájením každé vyučovací hodiny. Každou nepřítomnost ve škole žák omlouvá třídnímu učiteli. Návštěvy a kontroly u lékaře si žák zajistí výhradně v odpoledních hodinách. Nepřítomnost na vyučování lze omluvit jen ze závažných důvodů (nemoc, mimořádná událost v rodině, dopravní důvody apod.).

Uvolňování žáků z vyučování může být povoleno jen ve výjimečných případech. Učitel může uvolnit žáka ze své vyučovací hodiny, třídní učitel na více hodin, nejdéle na 2 dny. Na dobu delší než 2 dny může žáka uvolnit jen ředitel školy nebo zástupce ředitele po předchozím doporučení třídního učitele. Uvolnění žáků z výuky musí být zapsáno v třídní knize a podepsáno učitelem, který uvolnění provedl. Žáky nelze uvolňovat z výuky k vyřizování osobních záležitostí.

Žáci, kteří za klasifikační období budou mít v určitých předmětech účast na výuce nižší než 80%, budou na konci období neklasifikováni a vykonají dodatečnou zkoušku před komisí. Zamešká-li žák více jak 20% hodin za pololetí, ředitelka školy (po dohodě s jednotlivými vyučujícími) nařídí vykonání zkoušek před komisí. Náklady spojené s vykonáním komisionální zkoušky nejsou zahrnuty ve školném a jsou zákonným zástupcem žáka hrazeny zvlášť před vykonáním zkoušky, a to částkou 950,- Kč za jednotlivou zkoušku. Je-li žákova účast na výuce nižší než 80% a jedná-li se o absenci nezpůsobenou dlouhodobou nemocí, může být žák: podmíněně vyloučen, vyloučen ze školy či navržen na opakování ročníku.

Přes tato všechna opatření si ředitelka školy umožňuje udělovat výjimky ze školního řádu a stanovuje, že v každém případě budou vždy pečlivě zkoumány důvody absence a bude postupováno individuálně.

Praxe ukazuje, že každé pravidlo je zde od toho, aby bylo porušováno. Třídenní lhůta, která je stanovena pro omluvu žáka ve výuce, je některými zákonnými zástupci nebo zletilými žáky protahována na dobu skončení absence žáka. Učitelé občas zapomínají předkládat omluvné listy a neschopenky na Informačním dni rodičů. Žáci si velmi často obstarávají návštěvy lékařů v době výuky, ačkoliv řád stanovuje, aby vše zajistili v odpoledních hodinách.

Překvapující je, že někteří rodiče berou své děti z výuky na rodinné dovolené, aniž by předem školu požádali o uvolnění. Tento jev se vyskytuje čím

dál častěji. Škola je mnohdy jen informována po proběhnutí rodinné dovolené, a to někdy i nepravdivě. Stejně tak alarmující je zjištění, že vedení školy a pedagogové nedodržují závaznou hranici 80%. Učitelé přihlížejí k individuálním okolnostem záškoláctví a po domluvě se žáky jim umožní doplnit chybějící klasifikaci dopsáním testů v posledních pár dnech pololetí. Tím sice dodržuje stanovené pravidlo, že je možné udělit výjimku ze školního řádu, ale tuto pravomoc má pouze ředitelka školy. Těmito strategiemi, které vyjdou žákům vstříc, učitelé záškoláctví spíše podporují.

Zarzycká (2011) ve svém článku přináší znepokojující tvrzení, že podle statistik v Česku přibývá dětí, které místo aby pravidelně navštěvovaly školu a dodržovaly školní docházku, potulují se „za školou“, nebo dokonce kryti rodiči zůstávají doma, a to buď řádně omluvení, nebo vůbec neomluveni. Přesto je nutné upozornit na fakt, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) **nevede žádnou statistiku** o záškoláctví v Česku. Na internetových portálech (gac.cz, icm.cz) je možné dohledat kusé informace o hodnotách, které se týkají absence žáků základních a středních škol. Tyto zprávy mnohdy mapují jen určité oblasti fenoménu, který by zasloužil kompletní studii.

Například ze sociologického průzkumu prováděného MŠMT v České republice roku 2009, který se zaměřoval na žáky ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, vyplynulo, že počet absencí se zvyšuje s přibývajícimi ročníky.

## 2. PREVENCE A INTERVENCE ZÁŠKOLÁCTVÍ

Školní docházka v Česku je povinná a dle zákona ji musejí zajistit rodiče či rodinní zástupci žáků. Při porušování pravidel školní docházky mohou být žáci potrestáni odstupňovanými kázeňskými tresty, končícími sníženou známkou z chování. Při hrubém záškoláctví jsou sankcionováni jejich rodiče. Postihy, jako například důtka třídního učitele, důtka ředitele školy nebo na ně navazující snížená známka z chování, platí dle ustanovení školního řádu a de facto zaujímají pozici intervenčního přístupu k záškoláctví.

Štercl (in Zarzycká, 2011) uvádí, že na školách v Česku nejenže může být záškolák kvůli absenci neklasifikován, ale mnohdy je mu navrženo opakování ročníku. „*Pokud se docházka nezlepší ani po kázeňském opatření ze strany školy, případem se začne zabývat sociální odbor či Policie ČR. Na žáka může dohlížet sociální pracovník, může být dítěti stanoven diagnostický pobyt v ústavu či v krajním případě odebrání dítěte z rodiny, pokud se s případem váže kriminální činnost*“ (Štercl in Zarzycká, 2011, str. 1). Chytrová (in Zarzycká, 2011) doplňuje další opatření ze strany školy, jedná se především o podání Oznámení o zanedbání školní docházky, na základě kterého je vedeno přestupkové řízení proti rodičům. Sankcí pro rodiče je dle platných zákonů odebrání tří měsíčních dávek hmotné nouze. Dále se případem může zabývat Policie ČR a výsledkem šetření bývá nepodmíněné odsouzení rodičů či alternativní tresty. Nejtvrdším postihem školní absence je umístění dítěte do výchovného ústavu. K tomuto kroku většinou dochází v případě, kdy rodiče nejsou schopni docházku do školy ovlivnit, neboť je dítě nerespektuje. Otázkou zůstává, zdali všechny tyto systematické kroky zaznamenávají nějaký efekt? Jedná se vlastně o běžné postupy, se kterými se setkáváme na většině škol v České republice. Přesto je zřejmé, že jen pouhé potírání záškoláctví pomocí trestů nestačí.

Různá preventivní opatření, která by předcházela tomuto jevu, vycházejí z řad odborníků i laiků, jimž není současná situace lhostejná. Ať už zdola, od samotných pedagogů, rodičů i žáků, kteří navrhují strategie a přístupy, jež nesou základ pozitivní motivace, nebo shora, ze strany vládních úředníků, jejichž náplní práce je inovovat zastaralé a neefektivní postupy a systematizovat nové preventivní přístupy či modifikovat intervenční kroky tak, aby zasáhly cílovou skupinu.

## 2.1 PREVENTIVNÍ PROGRAMY A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydala v roce 2009 dokument pod názvem Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012. Strategie „*vychází ze závěrů pravidelných jednání s krajskými školskými koordinátory prevence a metodiky prevence, z dlouhodobých cílů stanovených strategiemi nadresortních orgánů a ze zkušeností s rizikovými projevy chování u dětí a mládeže v období 1998 – 2000, 2001 – 2004 a 2005 – 2008. Strategie je v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání, tzv. Bílou knihou, s Akčním plánem Evropské unie boje proti drogám, s Usnesením vlády ČR č. 1305 o Národní strategii protidrogové politiky na období 2005 – 2009, s Usnesením vlády ČR č. 393 ke Strategii prevence kriminality na léta 2005 – 2008 a dokumentem WHO Evropské zdraví 21 – Cíl 12 a s Usnesením vlády č. 1046 k Dlouhodobému programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky Zdraví pro všechny v 21. století. Strategie je současně plně v souladu se schválenými Standardy primární prevence*“ (MŠMT, 2009, str. 3).

Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012 vymezuje tzv. **Specifickou primární prevence**, která je realizována jako:

- a) **všeobecná primární prevence** - je zaměřena na cílovou skupinu např. třídu, u které není zatím specifikován žádný problém, nebo nejeví známky rizikového chování,
- b) **selektivní primární prevence** - je zaměřena na primární cílovou skupinu - tu část populace, u které chceme zamezit vzniku rizikového chování, jelikož předpokládáme, že by se toto chování mohl za určitých okolností rozvinout,
- c) **indikovaná prevence** neboli včasná intervence - předchází sekundární prevenci, tj. přímé individuální práci s klientem. Je již přesně zacílena na detekovanou skupinu.

Nedílnou součástí primární prevence tvoří **Nespecifická primární prevence**, jejímž obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit. Programy nespecifické prevence (např. různé volnočasové

aktivity) jsou žádoucí i v případě, že neexistují rizikové projevy chování, tj. tyto programy jsou smysluplné, jelikož rozvíjejí a podporují osobnost jedince.

Strategie dále vymezují jednotlivé oblasti, ve kterých se projevují rizikové faktory, jež je vhodné řešit pomocí níže uvedených intervencí:

**a) Oblast - Společnost:**

- Rizikové faktory: chudoba, příležitost k nelegální činnosti, negativní vzory v okolí, velebení rizik a negativního chování v médiích, nízká úroveň vzdělání, nezaměstnanost, prostředí ohrožené sociálním vyloučením, příslušnost k menšinám.
- Projektivní faktory: kvalitní úroveň školy, pozitivní vzory ve společnosti, stále pozitivní poselství v médiích, vytváření příležitosti pro rozvoj kreativity mládeže, jasné zákony vůči užívání návykových látek a držení zbraní.

**b) Oblast - Osobnost jedince:**

- Rizikové faktory: hledání náhradního uspokojení při citové deprivaci nebo neuspokojených základních psychických potřebách, volání o pomoc v tíživé akutní situaci - dítě je ve stresu, disharmonický vývoj osobnosti, oploštělá emocionalita, výraznější egoismus, nedostatečná sebekontrola a vnitřní zábrany, problémové chování přerůstá v poruchy chování, projev jiné závažné psychické poruchy.
- Projektivní faktory: rozvoj schopností dítěte, svědomitost, extroverze, přívětivost, citová stabilita.

**c) Oblast - Škola**

- Rizikové faktory: negativní vztah ke škole, povyšování žáka s mimořádnými vědomostmi a schopnostmi, vysoký počet žáků ve třídě, nedostatečná příprava učitele, odpor ke škole u dětí s menším nadáním (jsou kárány, trestány, v horším případě i zesměšňovány), vysoké požadavky na žáka, negativní citové zážitky spojené se slabým prospěchem, neschopností porozumění učivu a tím i zhoršené sociální postavení v kolektivu (porucha mezilidských vztahů), špatné přizpůsobení školnímu režimu, nechť ke školní práci, experimenty s návykovými látkami u žáků, gambling, projevy šikanování na školách, osobnost pedagoga (nespravedlivé hodnocení žáků, lhostejnost k chování žáků, neřešení vážných situací, atd.)

- Projektivní faktory: zdravé klima školy a třídního kolektivu, podpora učitele, včasná diagnostika výukových obtíží a náprava motivace k učení, pozitivní hodnocení, podpora sebevědomí s ohledem na individualitu žáka, včasná systematická a efektivní specifická primární prevence.

**d) Oblast - Rodina:**

- Rizikové faktory: vliv rodinného prostředí, zanedbávající, příliš autoritativní anebo příliš liberální výchova, nejednotnost výchovného působení, nezájem rodičů o své děti (nevhodné trávení volného času, nedostatečná péče, rodiče sami nemají dostatečně osvojené morální normy a jsou pro dítě nevhodným modelem), dítě s problémovým chováním je v roli obětního beránka v rodině, přílišná zaměstnanost rodičů.
- Projektivní faktory: dobré vztahy v rodině, otevřená komunikace, neautoritativní podpora dítěte a jeho přijímání takového, jaký je, duchovní orientace rodiny, kvalitní a podnětné rodinné prostředí, pomoc v obtížných situacích a pozitivní vztahy rodičů a dospělých, včasné podchycení problémů a využití odborné pomoci.

**e) Oblast - Vrstevnické prostředí:**

- Rizikové faktory: nevhodné trávení volného času, party s negativním cílem činnosti (experimenty s návykovými látkami, kriminální činnost, atd.), nedostatečná nabídka volnočasových aktivit v komunitě, prostředí ohrožené sociálním vyloučením.
- Projektivní faktory: kvalitní a pestrá nabídka volnočasových aktivit jak v mimoškolní činnosti, tak v místě bydliště.

## **2.2 SYSTÉM PREVENCE A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ V ZAHRANIČÍ**

Rumunští autoři Enea a Dafinoiu (2009) ve svém článku Motivational/Solution – Focused Intervention for Reducing School Truancy among Adolescents hovoří o tom, že záškoláctví je jednou z hlavních problematických otázek v oblasti vzdělávání v mnoha zemích. Dle autorů výzkumy posledních let (Hibbett a Fogelman, 1990, Elizondo, Feske, Edgull, a Walsh, 2003, apod.) ukazují, že je záškoláctví spojeno s emocionálními problémy, zneužíváním návykových látek, vysokou mírou těhotenství mladistvých, rodinnými problémy včetně zneužívání a zanedbávání, delikventním chováním aj. V americké literatuře se např. Walls, 2003 (in Enea a Dafinoiu, 2009) zaměřuje na intervence ke snížení

záškoláctví. Tento intervenční program se skládá z 3 fází: 1. informativní jednání o zákonech a právních důsledcích záškoláctví, 2. podepsání právní smlouvy týkající se docházky mezi studenty, rodiči a zástupci školy, 3. předložení smlouvy u soudu pro mladistvé.

V několika zemích Spojených států amerických mohou rodiče nebo žáci být dokonce potrestáni zadržením. Tento způsob však dle Pascopellova výzkumu, 2003 (in Enea a Dafinoiu, 2009) nemá znatelný vliv na zlepšení chování žáků. Naopak posílání rodičů nebo studentů do vězení není příliš produktivní, neboť tato opatření jsou traumatizující pro celou rodinu a nesou s sebou vysoké náklady. Autoři Enea a Dafinoiu (2009) zmapovali opatření proti záškoláctví přijatá v jedné rumunské střední škole. Při 10 neomluvených hodinách dojde ke snížení známky z chování o 1 bod (na škále 1-10), pakliže je na konci roku známka z chování menší než 7, znamená to, že bude žák buď opakovat ročník, nebo bude ze školy vyloučen. Za 20 neomluvených absencí ztrácí žák rovněž i sociální stipendium. Přesto tato opatření nejsou dle vyučujících školy ta nejšťastnější, jedná se pouze o trest bez předcházející motivační složky. Učitelé si uvědomují nutnost přijetí alternativních a doplňkových opatření. A právě studie Enea a Dafinoiu (2009) přináší program na snížení záškoláctví, který zahrnuje kombinace vnitřních motivačních a stimulačních strategií, jako jsou motivační pohovory, objektivní a na řešení orientované poradenství, a vnější podněty, behaviorální analýza a návrhy na změnu chování. Principem motivačních rozhovorů je vyjadřování empatie, reflexní vyslechnutí žáka, nekritický nesoudící a neobviňující přístup, podpora self-účinnost, založená na motivaci ke změně. Smlouvy mezi žákem a učitelem jsou jednou z nejúčinnějších strategií pro získání spolupráce. Tato smlouva je vždy v písemné formě, stanovuje opatření schválená žákem, dosažení cíle a obsahuje popis podmínek.

Autoři článku vycházejí ze studie Millera a Rollnicka (2005), kteří vidí motivační rozhovory jako obzvláště slibnou a účinnou intervenční metodu při práci s dospívajícími a mladými dospělými s rizikovým chováním. Součástí motivačních rozhovorů jsou výhody a nevýhody záškoláctví, revize minulých úspěchů, silné stránky žáka a zdroje osobní podpory, zaměření na řešení, shrnutí důvodů pro změnu, projednání plánu na změnu. Tento výzkum, týkající se použití motivačních rozhovorů a řešení zaměřených hlavně na poradenství v oblasti řízení záškoláctví u dospívajících, ukázal, že v rámci experimentální skupiny došlo

po intervenci k významnému snížení absence oproti kontrolní skupině. Stejně tak výsledky odhalily nutnost identifikace nových způsobů, jak podporovat a povzbuzovat žáky a nikoliv jen trestat.

Hendricks, Sale, Evans, McKinley, Carter (2010) pomocí své studie *Evaluation of a Truancy Court Intervention in Four Middle Schools*, ve které hodnotili, jaký dopad má soudní intervence na záškoláctví žáků, odhalili účinnost pouze u závažných projevů záškoláctví. Omezený dopad intervenčního přístupu ze strany soudu se prokázal u žáků se střední mírou záškoláctví a prakticky žádný vliv neměl na žáky s mírnými projevy záškoláctví. Autoři spatřují pozitiva v opatření, které poskytuje *The Truancy Reduction Demonstration Program (TRDP)*, národní dotační program pro snížení záškoláctví, který funguje na sedmi místech Spojených států, a to v Kalifornii, na Floridě, na Hawaie, v New Yorku, v Texasu, a dvou místech ve Washingtonu. Baker a jeho kolegové, 2001 (in Hendricks, Sale, Evans, McKinley, Carter, 2010) shrnuli, že důvody pro záškoláctví se mohou členit do čtyř kategorií: rodina, škola, ekonomika, a student. Z návrhů *The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP)* vzešly některé hlavní směry prevence záškoláctví, které se zaměřují na tyto čtyři oblasti. Je v nich uvedeno, že je třeba se při intervenčních postupech proti záškoláctví soustředit nejen na zlepšení postupů, ale také zavedení komplexní strategie, které kladou důraz na pobídky, cíle a sankce pro záškoláky a jejich rodiče.

Britská studie *Truancy in Secondary School Pupils: Prevalence, Trajectories and Pupil Perspectives* (2006) poukazuje na statistiky Národního kontrolního úřadu, který na počátku roku 2005 oznámil, že v období 1997-1998 a 2003-2004 vláda investovala 885 milionů liber na iniciativy, které byly z velké části určené ke snížení absence žáků na britských školách, a že další 560 milionů liber bylo vynaloženo v letech 2005-2006. Navzdory těmto iniciativám byl zaznamenán velmi malý vliv na míru absence žáků v tomto období, a zejména nedošlo k žádnému snížení počtu absencí. Navíc bylo oznámeno, že 450.000 žáků, asi 7% celkové populace žáků, chybí v kterýkoliv den, a to u 50.000 žáků, tj. cca 0,7%, se jedná o neoprávněné neúčasti. Podobné závěry přináší i irská studie *Acting up or Opting out? Truancy in Irish Secondary Schools* autorů Darmodyho, Smytha a McCoye (2008), která zaznamenala, že v posledních desetiletích přilákala školní absence velký zájem mezinárodních výzkumů, stejně



jako politických opatření. Odborníci se obecně shodují, že špatná docházka a intervenční opatření vedou ke značným nákladům na jednotlivce i na celou společnost.

A v neposlední řadě článek britské autorky Bhattýové (2008), *Truancy and Coercive Consent: Is There an Alternative?*, poukazuje na fakt, že spíše než kriminalizace a patologizace záškoláctví jako deviantního chování, by mělo být považováno za racionální přijetí nespokojnosti se státním vzdělávacím systémem. Dle autorky není překvapující, že řešit záškoláctví pomocí nátlaku nebo právních kroků je neúčinné. Ve skutečnosti mohou takové praktiky spíše vše zhoršit. Autorka navrhuje věnovat pozornost alternativnímu vzdělávání. Spatřuje potencionální výhodu v domácím vzdělávání. Vychází ze zjištění, že bylo vynaloženo mnoho času, energie a peněz především na stanovení příčin záškoláctví, zatímco jen malá pozornost byla věnována motivaci ke vzdělání, která má vliv na rozhodnutí mladých lidí, aby chodili do školy. Ačkoliv se vláda velmi podrobně zajímá o formu britského vzdělávacího systému, jeho učební plány a hodnoty, je přesto patrný problém v podobě přetrvávající absence. Autorka spatřuje příčinu v tzv. odstoupení od interakce s demokratickou společností nebo v odmítnutí hodnot, které jsou podporovány v rámci britské společnosti. Z tohoto pohledu není účel vzdělávání chápán jako výchova dítěte pro jeho vlastní dobro, ale jako „výroba“, která slouží k zachování ekonomicky úspěšné společnosti. Tím pádem někteří výzkumníci (Dwyfor Davis a Lee, 2006, aj.) jdou tak daleko, jak píše Bhattý (2008), že označují trh a morální panika jako významné faktory politiky záškoláctví. Absence ve škole je dle nich ukazatelem mravní a sociální degenerace, záškoláctví odráží nemocnou společnost, upuštění od mravních a společenských hodnot vyplývá z absence školy. Tím pádem se převaha školy jako dominantního a privilegovaného místa pro vzdělávání ztrácí a Bhattý (2008) navrhuje jiné, alternativní místo učení, jakým je např. domov.

### **2.3 SYSTÉM PREVENCE A ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH**

Kraus (1997) ve svém příspěvku ve sborníku z 6. konference ČPdS<sup>2</sup> usuzuje, že veškeré žádoucí hodnoty a normy, které ovlivňují osobnost jedince, by měly být předávány důsledně a systematicky, za dostatečného využívání motivace. Dále podotýká, že kromě sféry kognitivní, kde je nejsnazší působit,

---

<sup>2</sup> ČPdS – Česká pedagogická společnost

při kotvení potřebných poznatků, je důležité proniknout do složky citové a konativní, což však vyžaduje mnohem více sil, času a trpělivosti. Rovněž je žádoucí, aby došlo k dostatečné identifikaci s nositelem požadovaných hodnot a norem. „*Tedy kvalitní, efektivní, systematická a důsledná mravní výchova je základní primární prevencí*“ (Kraus, 1997, str. 16).

Klapilová (1997) tamtéž usuzuje, že rodina má nezastupitelnou funkci v primární prevenci rizikového chování, respektive záškoláctví. Jako nejdůležitější se podle ní jeví:

- a) utváření zdravého životního stylu prostřednictvím rodičovských vzorů a dobré organizace rodinného života,
- b) rozvoj mravního vědomí a mravních vlastností osobního života,
- c) utváření přiměřeného sebevědomí a rozvoj samostatnosti dítěte,
- d) organizace volného času a motivace k zájmové činnosti.

Klíma (in Edelsberger, Kábele, 1988) v souvislosti s řešením záškoláctví navrhuje vycházet z charakteru a příčin jevu. Mezi postupy řešení uvádí objektivní posouzení problému, přístup k žákovi bez emocionálního zaujetí, důslednost a zásadovost v jednání a dostatečné zabezpečení psychických potřeb žáka. Naopak použití trestu neshledává jako vhodný prostředek nápravy. Mnohdy je trest nepřiměřený či nevychází z objektivních příčin. Za velmi nutnou pokládá depistáž záškoláků, protože včasné odhalení může zabránit většímu rozvinutí problému.

Čech (in Franiok, Knotová, 2008) ve svém článku Reforma české školy v návaznosti na předcházení a řešení problémů v chování dětí podotýká, že podle několika šetření z posledních let neodpovídají preventivní přístupy požadavkům akcelerujícího vývoje společnosti. Konstatuje, že dosud na školách převládají přežitá a neefektivní strategie předcházení jako zastrásování, jednorázové nesystémové aktivity, jednoduchá základní informovanost, citové apely apod. Kromě pozdního zahájení primární prevence vidí Čech rizika dnešních škol v nekonceptčnosti a nesystematičnosti. Pokud má být prevence efektivní, „*měla by být koncepční, ucelená, systematická a dlouhodobá, dále přirozená a co nejméně násilná a v neposlední řadě odborná*“ (Čech in Franiok, Knotová, 2008, str. 317).

Vítaným krokem v preventivních opatřeních na českých školách je zřízení **funkce školního metodika prevence**, s čímž souvisí i povinnost škol vytvářet Minimální preventivní program, který je metodickým pokynem MŠMT (2007)

prezentován jako základní nástroj prevence. Funkce metodika prevence se vyčlenila z pozice výchovného poradce a její vykonavatel musí být absolventem akreditovaného vzdělávání. V jeho pravomoci je metodická a koordinační činnost, informační činnost a poradenství. Přesto Čech (in Franiok, Knotová, 2008) upozorňuje na to, že se jedná o problematické postavení, jelikož metodik prevence mnohdy vykonává činnost nad rámec svých učitelských povinností a neřídka s výrazně omezenými kompetencemi v rámci školy. Co je však velmi vážné, že nemalá část metodiků prevence zastává svou pozici pouze na formální úrovni, což systémovému předcházení nežádoucího chování dětí a mládeže spíše škodí. Úkolem metodika prevence je zajištění Minimálního preventivního programu, odborná a metodická pomoc především učitelům či spolupráce s odbornými institucemi.

Další důležitou funkcí, která opanuje prostor pro včasnou depistáž problémů a jejich řešení, je **pozice výchovného poradce**. V současné době v souladu s platnou legislativou zajišťuje výchovný poradce poradenství a aktivity zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických dovedností.

Zapletalová (2001) ve svém článku Co dělá školní psycholog? Uvádí, že na našich školách narůstá počet žáků s různými zvláštnostmi, potřebami a obtížemi. Po učitelích se tím pádem žádá, aby s takovými žáky dokázali pracovat. Je proto logické, že obě dvě strany potřebují v této nelehké situaci podporu a odbornou pomoc. Tuto službu by měl zajišťovat **školní psycholog**. Ačkoliv doposud není pozice školního psychologa legislativně ukotvena ve školském systému, je zřejmé, že od roku 1990 na základních a středních školách v ČR školní psychologové působí. Školní psychologové, kteří se stávají součástí školního prostředí, pomáhají s aktuálními potížemi dítěte a zároveň pracují s prostředím a v prostředí, kde problém vznikl nebo se objevuje. Rovněž se setkávají i s dětmi bez zjevných problémů, s celými třídními kolektivy, s pedagogickým sborem, vytvářejí tedy širokou základnu pro prevenci vzniku problémů.

Čech (in Franiok, Knotová, 2008) předpokládá, že zavedení **Rámcového vzdělávacího programu** umožní školám vytvořit vlastní školní vzdělávací

program, který poskytne pedagogům prostor pro rozvoj klíčových kompetencí žáků, nezbytných pro jejich osobní rozvoj v oblasti reálných a praktických životních situacích, jako jsou vztahy ve skupině, formování hodnot a postojů, komunikativní dovednosti, řešení problémů apod. Otázkou je, jak se tento školní vzdělávací program bude prosazovat v praxi.

Oproti tomu Kocourková a Plischke (in Franiok, Knotová, 2008) se domnívají, že by ve škole měla vzniknout nová **funkce školního sociálního pracovníka**, která by lépe zaštitila celou oblast rizikového chování. Oba autoři vycházejí z tradic amerického či německého školství, kde již ve dvacátém století existovala forma školního sociálního pracovníka. Upozorňují však na to, že pro úspěšnost práce je nutná kontinuální skupinová práce, aktuální intervence, snadná dostupnost pro rodiče, žáky i učitele, fungující kooperační struktury s příslušnými institucemi a mezioborová spolupráce, podpora různých forem komunikace, pozitivní školní klima, inovativní projekty a nabídka zajímavých témat. Ačkoliv se tento výčet může jevit jako nesplnitelný, je hlavním cílem školního sociálního pracovníka *„doprovázet děti a mládež v procesu dospívání, podporovat jejich kompetence k řešení osobních a sociálních problémů“* (Kocourková, Plischke, 2008, str. 375).

Autoři příspěvku dále zdůrazňují uspokojování potřeb učitelů, na které je kladen nelehký úkol v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu, jež by měl postihnout mimo jiné i připravenost žáka pro to, aby jednal jako zodpovědná osobnost, která naplňuje své povinnosti a u které probíhá bezproblémový proces socializace (tj. bez negativního deviantního vývoje). Toto, jak sami vidíte, není možné bez pečlivé přípravy a podpory učitelů. Těm by mělo být umožňováno celoživotní vzdělávání, dostatečný časový prostor, kvalitní organizační vedení, supervize, pozitivní klima učitelského sboru apod.

Preventivní programy jsou dále v kompetencích **středisek výchovné péče pro děti a mládež**. Matoušek a Kroftová (2003) charakterizují tato střediska jako zařízení, která poskytují všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními společenskými projevy. V praxi se tato střediska zaměřují hlavně na děti se závislostmi různého typu, na děti v krizových situacích, jež souvisí s rodinou či se školou, a děti, které se vracejí do běžného života po ústavním pobytu. Střediska nabízejí tyto služby a programy: krizovou pomoc, terapeutické programy individuální a skupinové, kluby a zájmové kroužky, poradenské služby,

víkendové pobyty a prázdninové akce, doučovací programy, terénní sociální práce, aj. Dále pak autoři uvádí, že pro rizikovou mládež vznikají v české republice různé programy jako např. program resocializační pomoci, programy v přírodě či dobrovolnické programy pomoci (LATA, Big Brother).

Problematika záškoláctví spadá také do kompetencí **Pedagogicko-psychologických poraden**, které můžeme nalézt ve všech bývalých okresních městech. Pedagogicko-psychologické poradny pomáhají dětem, jejich rodičům a učitelům. Dětem a mladistvím s rizikovými projevy chování zajišťují diagnostickou, poradenskou, posudkovou a konzultační činnost.

### **Příklady z praxe**

Od školního roku 2011/2012 zavedlo město České Budějovice na základních školách za neomluvené hodiny finanční pokuty – a to až tři tisíce korun. Nová pravidla mají řešit a postihovat záškoláctví na školách zřizovaných městem. Náměstek Petr Podhola ve čtvrtek novinářům představil základní přístupy v pravidlech: prevenci a postih. Aby prevence proti záškoláctví byla co neúčinnější, mají úzce spolupracovat škola, odbor sociálních věcí, odbor školství i městská policie. Podle náměstka bude postih následovat za neomluvené hodiny: *„Případy do deseti neomluvených hodin řeší pouze škola, 10 až 25 hodin řeší sociální odbor formou šetření i na místě. Za 26 hodin je postih 1020 korun, za 27 až 50 hodin to je 2999 korun, za 51 a více hodin to jsou tři tisíce.“* Pakliže dospěje celá situace kvůli neomluveným hodinám dítěte až k přestupkovému řízení, soud udělí rodičům pokutu a pobírají-li dávku v hmotné nouzi, pozastaví se její vyplácení na dobu tří měsíců.

Por. Ing. Krupička (2011) informoval, že dne 13. 9. 2011 si oba rodiče dívky základní školy v Žatci, která neomluveně zameškala celkem 72 vyučovacích hodin, převzali usnesení o zahájení trestního stíhání podle ustanovení § 160 odstavce 1 trestního řádu pro trestný čin ohrožení výchovy dítěte, kterého se dopustili tím, že řádně nedohlíželi na školní docházku své dcery. Tohoto jednání se dopustili i přesto, že za obdobné jednání byli již jednou potrestáni.

Klementová, Janáček (2011) v článku v Havlíčkobrodském deníku přinesli zprávu o obžalování matky dvou nezletilých dcer, která po dobu půl roku nedohlížela na jejich školní docházku. Každá z nich nasbírala 350 neomluvených

hodin. Soudkyně nezodpovědné matce za přečin ohrožení výchovy dítěte vyměřila deset měsíců s jeden a půl ročním podmíněným odkladem.

Pro idnes.cz uvedla mluvčí českobudějovické policie, že až pět let vězení hrozí rodičům dívky z Českých Budějovic, kteří zanedbali výchovu své dcery a nepostarali se o to, aby chodila řádně do školy. Nezletilá dívka zameškala celkem 901 hodin. Rodiče totiž od ledna 2009 do června 2010 nedohlíželi na svoji dceru, která tak v základní škole v Českých Budějovicích zameškala celkem 901 hodin, z nichž neomluvených bylo 406.

### 3. AKČNÍ VÝZKUM JAKO SYSTEMATICKÁ REFLEXE PROFESNÍ ČINNOSTI

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, který vnímal výzkumnou činnost jako součást každodenní praxe. Podle Lewina, 1951 (in Loučková, 2001) je značná míra aktivní spoluúčasti připisována subjektu, jenž zaujímá hlavní roli ve výzkumu. Loučková (2001) ve svém textu Směrem k integrovaným strategiím nejen ve výzkumu v sociální práci hovoří o tzv. výzkumu jednání, který je odvozený z práce Kurta Lewina (1951). Způsob zkoumání tohoto typu výzkumu zahrnuje spirálu cyklu plánování, jednání, pozorování a reflektování, klade důraz na spolupráci mezi všemi účastníky výzkumného procesu. Termín „action research“ je překládán jako „akční výzkum“ nebo „výzkum jednání“. Akční výzkum je chápán jako proces, který vzniká během výzkumu a který zdůrazňuje aktivní účast subjektů na samotném výzkumu.

Palán (2009) definuje akční výzkum jako přístup zaměřený na jednání neboli akci s cílem dosáhnout její vyšší efektivity. Pod pojmem akce je možné si představit různé programy či intervence, navržené pro řešení nejrůznějších organizačních problémů. Model akčního výzkumu pracuje s aktuálními daty a aplikuje vědeckou metodu zkoumání a řešení problémů. Akční výzkum lze tedy chápat jako vědecký přístup, který umožňuje řešení problémů

Akční výzkum je možné chápat jako proces, ve kterém se odvíjí nepřetržitá série událostí a činností, jež zahrnují sběr a zpracování dat, jejichž výsledkem je plánování a realizace dalších akcí. Sheppard, 1960 (in Palán, 2009) vysvětluje, že podstatou akčního výzkumu je stanovení normativního modelu pro učení nebo pro plánování změny, přičemž každé jednání neboli akce směřují k určitému cíli, který bude vždy mlhavý a zkreslený. Následující jednání by mělo probíhat v krocích a po každém kroku by mělo být přistoupeno k zjišťování účinků a následnému zhodnocení, zdali jsou cíle reálné. Poté je možné přistoupit k dalšímu kroku, nebo cyklu.

Dle Janíka (in Maňák, Švec, 2004) je cílem akčního výzkumu přispět ke zlepšení praxe za pomoci získaných konkrétních poznatků o konkrétním problému. Akční výzkum má oproti „klasickému“ některá specifika. Všichni, kteří na něm participují, získávají konkrétní poznatky o praxi s cílem změnit ji k lepšímu. Výzkumné otázky vyplývají z potřeb výzkumníka a lze je v průběhu zkoumání měnit. Stejně tak design výzkumu a sběr dat se v průběhu vyvíjí a může být

měněn. Výzkumný vzorek je nereprezentativní, popis získaných dat je zajištěn pomocí deskriptivní statistiky a získaná data jsou analyticky rozebrána.

### **Typy akčního výzkumu**

Nezvalová (2002) vychází ze Schmucka (1997) a rozčleňuje akční výzkum na dva typy:

**a) Aktivní (pro-aktivní) akční výzkum** – při aktivním akčním výzkumu je nejprve zahájena akce a poté dochází ke zkoumání (reflexi). Aktivní akční výzkum inspiruje učitele, aby se pokusili o nové přístupy. Jejich inspirace může vycházet z reflexe jejich minulé zkušenosti, zkušenosti kolegů nebo studentů. Vyjadřuje nové naděje a aspirace do budoucnosti. Tento výzkum zahrnuje následující kroky:

- pokusit se o nové přístupy přinášející lepší výsledky,
- zahrnout naděje do nových přístupů, mít vysoká očekávání,
- sbírat pravidelně data a reakce studentů na realizované změny,
- vyhodnocovat data,
- reflektovat alternativní přístupy,
- pokusit se o další nové přístupy.

**b) Reaktivní (reagující) akční výzkum** - reaktivní akční výzkum je přístup nejprve založený na prvotním sbírání informací a teprve potom na realizaci akce. V reagujícím akčním výzkumu jsou sbírána data předtím, než se pokouší inovovat praxi. Jednotlivé kroky tohoto výzkumu jsou následující:

- sbírat data k diagnóze situace,
- analyzovat data,
- distribuovat data a vymezit změny, které budou následovat,
- pokusit se o nové přístupy,
- sledovat jak ostatní reagují.

Palán (2009) rozlišuje čtyři varianty akčního výzkumu:

**a) Diagnostický akční výzkum** – zde výzkumník samostatně zkoumá problémovou situaci, provádí její diagnózu a zpracovává soubor doporučených terapeutických metod pro svého klienta. Výběr metod je obvykle intuitivní, metody nejsou předem testovány a jejich spektrum je závislé na znalostech



a zkušenostech výzkumníka. Mnohé z těchto doporučených metod pak mohou být při vlastní aplikaci neúčinné. Jde vlastně o čistě expertní přístup.

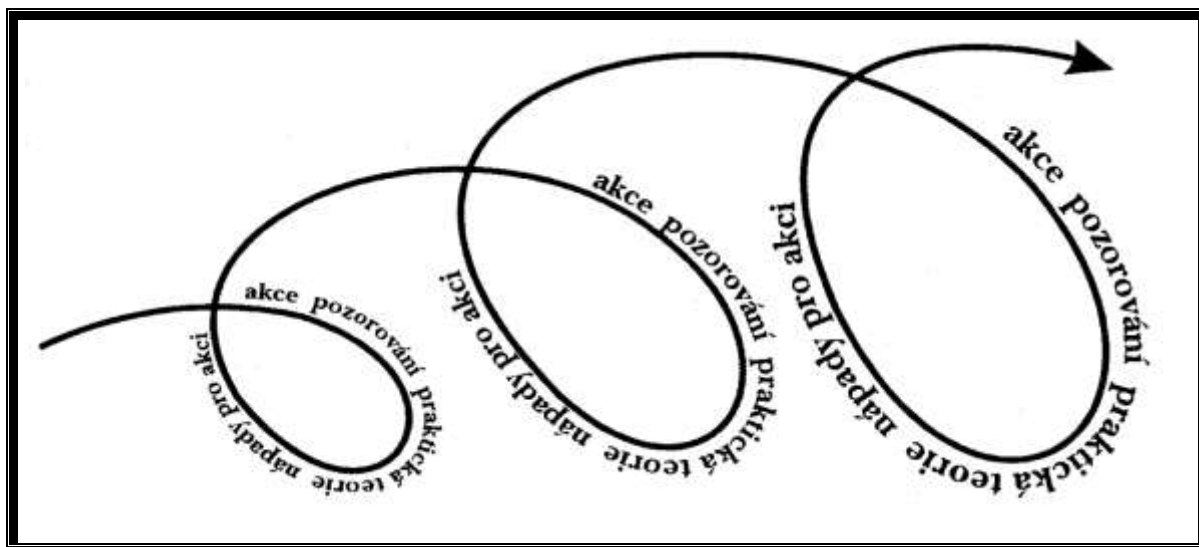
- b) Participační (kooperativní) akční výzkum** - varianta participačního akčního výzkumu předpokládá plné zapojení jeho účastníků do vlastního procesu od samého začátku. Tato varianta je metodologicky zvláště vhodná pro „programy plánované změny“. Nezvalová (2002) vychází ze Stringerova pohledu (1996), když říká, že tento typ výzkumu vytváří pozitivní pracovní vztahy mezi výzkumníky, učiteli, rodiči a žáky. Přináší vzájemnou pomoc a porozumění, schopnost naslouchat ostatním a vést smysluplnou diskusi. Vyžaduje vzájemný respekt a podporu, zajišťuje členům týmu větší jistotu a profesionalitu.
- c) Empirický akční výzkum** – tento typ výzkumu vychází z podrobných osobních záznamů zkoumající osoby o všem, co dělala a co ji nějak ovlivňovalo. Kritickým faktorem je často nedostatek objektivity při hodnocení vlastního výkonu a problémové situace.
- d) Experimentální akční výzkum** - varianta experimentálního akčního výzkumu představuje přísně kontrolovaný výzkum zaměřený na posouzení relativní efektivnosti různých intervenčních technik. Cílem je tedy najít takovou intervenční techniku, eventuálně program změny, který je optimální z hlediska celého souboru kritérií pro dosažení stanoveného cíle. V praxi je tato varianta z důvodu obtížné implementace využívána výjimečně.

### **Fáze akčního výzkumu**

Dle Janíka (in Maňák, Švec, 2004) je možné členit výzkum na tyto fáze:

1. situace jako výchozí moment akčního výzkumu – výchozím bodem je určitá problémová situace, která je vnímána jako subjektivně významná,
2. řešení situace jako proces akčního výzkumu – navržení možného postupu řešení dle zásad akčního výzkumu,
3. výzkum a akce jako základní fáze akčního výzkumu – získání poznatků o problému (výzkum) a řešení problému (akce). Výzkum a akce na sebe navazují a opakují se v gradujícím cyklu (viz. obr. 2),

**Obr. 2:** Graduující cyklus akce a reflexe jako podstata akčního výzkumu (zdroj: Janík in Maňák, Švec, 2004)



4. Fáze akčního výzkumu – akční výzkum vždy vychází z akce, ta se poté reflektuje a na základě této reflexe je vytvořena praktická teorie. Z té jak pak odvozen další návrh na změnu a dojde opět k zahájení akce. Rozbíhá se tak zmiňovaný cyklus akce-reflexe, jenž rozvíjí, zlepšuje a inovuje pracovní proces.

### **Cíle akčního výzkumu**

Dle Nezvalové (2002) se má stát základním cílem akčního výzkumu systematická reflexe učitelské činnosti. Jedná se o rozvoj pedagogického sboru, zlepšování profesionality učitelů, zkvalitnění praxe, zlepšení kvality školy a její neustálé zdokonalování. Akční výzkum je rovněž orientován na žáky se zaměřením na jejich učení a vzdělávání. Růst zkušeností učitelů podporuje jejich profesionální růst. Noffke a Zeichner, 1987 (in Comenius, n.d.) jsou toho názoru, že „akční výzkum posiluje sebehodnocení učitele, zvyšuje jeho sebezpečí a odpovědnost, rozšiřuje jeho pohled na vzdělávání a společnost. Akční výzkum posiluje učitelovo pojetí kolegiality a professionalism. Smysl pro osobní odpovědnost za vlastní růst profesionality, úsilí o zkvalitnění výuky, vedoucí ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků...“ (str. 1). Dalším z cílů akčního výzkumu je **reflexe**. Reflexní praxi vnímá Nezvalová (2002) jako předpoklad pro neustálé zdokonalování. Poukazuje na naši literaturu, kde je tento pojem rozvíjen a komentován. Terminologie pojmu reflexe v této oblasti je problematická. V literatuře je užíváno pojmu reflexe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel.

Podle Calderhead, 1987,1989 (in Nezvalová, 2002) je do tohoto pojmu zahrnuta vlastní kognitivní činnost, proces srovnání, hodnocení a řízení. Autorka dle Toma (1985) nabízí na pojem reflexe i pohled filosoficko-kritický. Reflexe je příležitost, kdy učitel přemýšlí o vzdělávacích záměrech, svých profesionálních cílech a hodnotách své vlastní práce. Dle Nezvalové (2002) je důležitým elementem reflexe schopnost podívat se zpět na svou minulou činnost, analyzovat ji a objevit ty prvky, které vedou k vlastnímu růstu.

### **3.1 AKČNÍ VÝZKUMY PROVÁDĚNÉ NA ŠKOLÁCH V ZAHRANIČÍ**

Autoři článku *Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia*, Tim Cain a Sanja Milovic (2010) sledovali, jakým způsobem jsou chorvatští učitelé zasvěcováni proškolenými poradci do problematiky akčního výzkumu, který pedagogům může sloužit ke zlepšení profesní činnosti. Podle autorů článku motivuje akční výzkum vědce k vyslovení přání zlepšit praktické situace. Samotná akce začíná právě tehdy, když se odborník ptá: „Jak mohu zlepšit to, co dělám?“ Výzkumný proces popisují jako opakující se spirály plánování, zavádění změn a pozorování nebo hodnocení. Akční výzkum je učiteli často vnímán jako cenná forma pokračování profesního rozvoje, jako způsob, který podporuje celoživotní vzdělávání. Autoři uvádějí zjištění (Zeichner, 2003), že aplikace akčních výzkumů ve školním prostředí zvyšuje morálku učitelů. Navíc pomáhá učitelům stále věřit ve vlastní schopnosti, podporovat studenty ve vzdělávání, stát se aktivnější při řešení obtížných situací, které vznikají ve výuce, a získat nové návyky a dovednosti, které využívají nejen v pracovním procesu. Dle Haggarty a Postlethwaite, 2003 (in Cain a Milovic, 2010) nelze brát tato zjištění jednoznačně, neboť pro určitou skupinu učitelů tyto nové perspektivy nepřinášejí žádné zásadní změny. Většinou se jedná o ty pedagogy, kteří i běžně odmítají nové myšlenky, ačkoliv u ostatních byly shledány jako úspěšné.

Guiffrida, Douthit, Lynch, Mackie (2011) se ve svém článku *Publishing Action Research in Counseling Journals* jsou toho názoru, že akční výzkum využívá metodický pluralismus, který umožňuje vědci vybrat si nejpraktičtější metodu (kvalitativní, kvantitativní, nebo smíšenou), jež nejlépe vyhovuje daným specifickým výzkumným otázkám. Ačkoliv se akční výzkum vyznačuje použitím různých výzkumných metod a zapojením účastníků do procesu výzkumu, odklání

se od tradiční formy kvalitativního a kvantitativního výzkum v řadě dalších přístupů. Autoři zmiňují McLeodovo pojetí (1999), které hovoří o tom, že výsledky akčního výzkumu by mnohdy mohly být užitečné pro další podobná zařízení, která se zabývají stejným typem problémy, ale přesto není záměrem výzkumu usilovat o generalizaci poznání. Naopak akční výzkum se snaží vytvářet znalosti v kontextu pro každé jedinečné prostředí, ve kterém výzkum probíhá. Stejně tak argumentují i v návaznosti na Herra a Andersona (2005), že akční výzkum se vždy provádí v reálném prostředí, nebo in vivo nastavení. V neposlední řadě je cílem akčního výzkumu nějaký druh zásahu, který se snaží zlepšit život účastníků, často prostřednictvím systémových změn.

Coghlan a Coughlan (2010) ve svém článku *Notes toward a Philosophy of Action Learning Research* porovnávají akční výzkum s pozitivistickou vědou. Cílem pozitivistické vědy je vytvoření univerzální znalosti, akční výzkum je naopak zaměřen na znalosti v praxi. Data akčního výzkumu jsou kontextově zakotveny a interpretovány, zatímco údaje v pozitivistické vědě jsou bezkontextové. V pozitivistické vědě jsou poznatky ověřovány logikou, měřením a kontrolou, avšak základem pro ověřování pravosti v akčním výzkumu jsou vědomá a záměrná přijetí zákona o výzkumném cyklu. Pozitivistický vědec zaujímá v celém procesu neutralitu a odstup, zatímco akčně orientovaný výzkumník je do procesu ponořen a zaujímá reflexní a reflexivní postoj. Autoři článku jsou toho názoru, že mezi teorií a praxí by měl být veden dialog, který vytváří prostředí pro spolupráci mezi odborníky a účastníky, jež jsou součástí akčního výzkumu. Proces spolupráce mezi výzkumnými a místními subjekty se týká společné formulace otázek, sběru dat a testování v praxi. Dále tento proces vyžaduje reflexivní přístup silných a slabých stránek všech zúčastněných stran. Autoři odkazují na Revansovu výzkumnou práci (1998), který se odvolával na Aristotelovy úvahy, že nemůže být učení bez akce a akce bez učení. Lidé, kteří se nechtějí změnit, nemohou změnit ani své okolí. Z toho vyplývá, že pokud jsou všichni zapojeni do akčního výzkumu, pak jsou všichni zapojeni do učení.

Hall (2006) se ve svém článku *Professionalizing Action Research – a Meaningful Strategy for Modernizing Services* zamýšlí nad tím, proč je akční výzkum plodnější než tradiční výzkumné modely. Podle autorky tkví důkazy již v Lewinově práci z roku 1946, která poukazuje na fakt, že akční výzkum je pevně zakořeněn v lidských hodnotách a chování, proto by se opět měl stát součástí

většiny lidských profesí (hlavně v oblasti služeb). A právě profesionalizace akčního výzkumu umožní pracovat takovým způsobem, který je založen na humanizaci, spolupráci, reflexi, týmovém učení a řešení problémů. Navíc je zapojen do skutečného prostředí, kultury a jejích problémů. Akční výzkum pracuje s kontextem a jeho realitou, která je rekonstruována ve prospěch zúčastněných a tito jsou podněcováni převzít odpovědnost za aspekty změny. Autorka přináší pohled (Hart, 1996) z druhé strany, který upozorňuje, že akční výzkum nemůže ignorovat organizační morálku daného pracoviště, kde probíhá. Dle Meyera, 1993 (in Hall, 2006) není jednoduché nastolit absolutní rovnost mezi účastníky výzkumu (tj. výzkumným pracovníkem a dalšími zainteresovanými stranami), která je pro tento přístup zcela žádoucí. Výzkumník mnohdy zaujímá dominantní postavení a další zúčastněné strany mohou vycítit manipulaci stejně jako v tradičních výzkumných přístupech. Podle autorky existují jasné náznaky, že profesionalizace akčního výzkumu je výhodná zejména v oblastech, kde jsou hluboce zakořeněné sociální problémy a silné kolektivní vztahy.

Bryan, Klein a Elias (2007) ve svém článku *Applying Organizational Theories to Action Research in Community Settings: a Case Study in Urban Schools* zastávají názor, že akční výzkum je nedílnou součástí psychologického zkoumání, zvláště pak sociální psychologie, neboť umožňuje proces vytváření změn na základě akce a reflexe. Autoři připomínají, že někteří vědci, jako například McLaughlin a kol. (2001), již pracovali na přizpůsobení tohoto přístupu zejména pro školní prostředí. Autoři článku přirovnávají akční výzkum k Bronfenbrennerovu ekologickému přístupu (1979), který v sobě zahrnuje více úrovní prostředí, spolupůsobící na člověka. Tyto úrovně se vyvíjejí a navzájem ovlivňují. Podobně to probíhá v akčním výzkumu, neboť zde je sledováno, jak intervence na jedné úrovni zapůsobí na dalších ekologických úrovních. Změny v jednom podsystému jsou pak kompenzovány změnami v jiných subsystémech, a tím je udržována dynamická rovnováha. Dle autorů vzniká mnoho problémů při provádění akčního výzkumu na školách tehdy, když dojde k podcenění kultury organizace, zejména ve školním prostředí. Proto je dobré předem zvážit, jaké kulturní faktory musí panovat na místě, aby byl tento model úspěšně proveden.

Článek *Don't Wait till the Cows Come Home: Action Research and Initial Teacher Education in Three Different Countries* (Ponte, Bejjard, Ax, 2004) popisuje zkušenosti pracovníků ze třech institutů pro vzdělávání pedagogů v USA,

Austrálii a Velké Británii s prováděním akčního výzkumu během své praxe. Z této studie vzešel požadavek, že by každá osoba působící ve vzdělávání měla projít přípravou, jež by ji připravila pro výzkumnou činnost zlepšující pracovní proces. A právě akční výzkum je často viděn jako důležitá strategie vzdělávání učitelů, která toto zlepšení umožňuje. Učitelé jej mohou využít k proniknutí do své praxe, k rozvoji odborných poznatků i vlastnímu osobnostnímu rozvoji. Autoři vymezují dle poznatků jiných studií (Carr & Kemmis, 1986, Grundy, 1987, Elliott, 1991, Altrichter a kol., 1993, Sachs, 1999), že akční výzkum je obecně založen na čtyřech klíčových předpokladech:

1. akční výzkum je zaměřen na učitelovu vlastní praxi a situace, ve kterých pedagogové praktikují,
2. v akčním výzkumu se učitelé zabývají reflexí na základě informací, které systematicky shromáždili,
3. akční výzkum je prováděn prostřednictvím dialogu s kolegy uvnitř i vně ve škole,
4. v akčním výzkumu jsou pracovníci (nebo jiné cílové skupiny učitelů) důležitým zdrojem informací.

Základem všeho je tudíž myšlenka, že učení je intelektuální a praktická činnost, které překračuje do potřeby neustálého zdokonalování, růstu a rozvoje učitele. Schon, 1983 (in Ponte, Beijard, Ax, 2004) argumentoval, že akční výzkum nespočívá jen v problémových situacích, které mohou být vyřešeny mechanickým uplatněním pravidel, ale je třeba mít stále dobře promyšlená rozhodnutí o tom, co je a co není nejlepší postup v konkrétní situaci. Autoři nabízejí i Elliotův pohled (1991), že není možné volně přistupovat k navrženým změnám, ale vždy je stanoven obecný rámec, kterému učitelé propůjčují své vlastní interpretace. Akce ze strany učitelů tak není založena pouze na mechanickém uplatňování pravidel, ale musí být také založena na moudrém rozhodování. Akční výzkum je autory chápán jako interaktivní forma rozvoje znalostí, která je reprezentována třemi základními formami:

1. interakce mezi teoretickými a praktickými znalostmi,
2. Interakce mezi uplatňováním a rozvojem praktických znalostí,
3. Interakce mezi individuálními a kolektivními znalostmi.

### 3.2 AKČNÍ VÝZKUM A ČESKÉ ŠKOLY

Janík (in Maňák, Švec, 2004) podotýká, že v posledních letech se tento druh výzkumu hojně využívá v mnoha oblastech a u nás si získal největší oblibu na poli pedagogické praxe. Autor vidí v akčním výzkumu potenciál, jež umožní zkvalitnit pedagogickou praxi. Upozorňuje například na britského myslitele Lawrence Stenhouse, který chápal „*akční výzkum jako nástroj inovace školy*“ (Janík, 2004, str. 52). Z toho poté vyvozuje závěr, že akční výzkum by měl sloužit jako systematická reflexe učitelské profese.

Danuše Nezvalová (2002) ve svém článku Akční výzkum k zlepšení kvality školy konstatuje, že v české literatuře je akčnímu výzkumu věnována prozatím poměrně malá pozornost, oproti zahraniční literatuře, kde je „action research“ velmi frekventovaným pojmem a v posledních desetiletích zájem o tento typ výzkumu stoupá. Autorka vyslovuje lítost nad tím, že akční výzkum je poměrně málo aplikován v českých školách. Stejně tak není příliš často diskutován v české literatuře. Je obtížné přesvědčit ředitele a učitele v pracovním procesu o jeho důležitosti v cestě za vyšší kvalitou školy. Učitelé prý zdůrazňují nedostatek času jako jeden z hlavních důvodů, proč nemají zájem o jeho využití na školách. Stejně tak není považován za jednu z možností profesionálního rozvoje učitelů, což by vedlo ke zdokonalování školy. Nezvalová (2002) má zkušenost, že učitelé neradi participují v akčním výzkumu. Domnívají se, že jejich úkolem je učit a nikoliv dělat výzkumnou činnost, která je úkolem výzkumníků. Nevědomky tak oddělují teorii od praxe a tato dichotomie vede ke snižování profesionality učitele. Dle autorky by se učitelé měli souběžně věnovat vyučování a výzkumu.

Nezvalová (2002) pokračuje, že většina učitelů rovněž dává přednost individuálním aktivitám před spoluprací v týmech. Málokdy reflektují svou praxi a pouze nahodile si vyměňují své zkušenosti. Z toho vyplývá, že reflexe není silnou stránkou v činnosti učitele. A stejně tak akční výzkum není silnou stránkou české školy. Pro srovnání v Anglii (Nezvalová, Parker 2002) je kladen značný důraz na neustálé zvyšování kvality školy. Důležitou roli zde hraje jak akční výzkum, tak i spolupráce s vysokoškolskými pracovišti. Akční výzkum je pojímán jako součást profesionálního rozvoje učitele, který je jedním z nejdůležitějších prvků pro růst kvality školy. Profesionální rozvoj se uskutečňuje převážně ve škole. Nezvalová (2002) přibližuje koncept sebe-řízené školy (Caldwel, Spinks

1988,1992,1998) s důrazem na vizi školy, vedení lidí, budování týmů, otevřené partnerství, pozitivní klima, zdravé riskování, akční výzkum a sebe-evaluaci byl zde již dostatečně popularizován. Učitelé a ředitelé jsou aktivní v identifikaci a klasifikaci potřeb školy a formulaci aktivit akčního výzkumu. Navíc ředitel školy je chápán jako vedoucí profesionálů dříve než autokrat nebo byrokrat. Je více visionářem než manažerem. Každý učitel je profesionálem s rolí vedoucího na dané úrovni. Každý ve škole má odpovědnost za zlepšování kvality. Ředitelé poskytují adekvátní podporu tak, aby každý učitel měl možnost se podílet na akčním výzkumu. Učitelé pracují v týmech, reflektují svou činnost a usilují o neustálé zdokonalování jak své profesionality, tak i kvality školy.

Na závěr Nezvalová (2002) uvádí, že správně provedený akční výzkum by měl nabízet školám a pedagogickým pracovníkům příležitosti pro personální a profesionální růst, program revitalizace a zlepšování kvality školy. Je předpokladem úspěšného řízení kvality školy, implementace plánu kvality školy a neustálého růstu kvality školy. Učitelé, kteří se účastní akčního výzkumu, shromažďují data o pokračujícím systému se záměrem zkvalitnit nejen učení a vyučování. Jinými slovy, učitelé, kteří řídí akční výzkum, získávají systematické zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole, s cílem zlepšit současnou praxi. Akční výzkum umožní učitelům lepší porozumění, popis a diskusi jejich úsilí o zlepšení kvality vyučování. Tato nová úroveň uvědomování si může vést učitele k předefinování jejich role. Tzn., že učitelé, účastníci se akčního výzkumu, pozorují, kladou si otázky, analyzují, sdílejí názory, vyhodnocují výsledky. Jedná se o relevantní praktický výzkum, který je realizován i za pomoci učitelů v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, který je realizován pouze akademickými výzkumníky z univerzit. Je to výzkumně založené vyučování, kdy učitelé přistupují ke své činnosti systematicky a kriticky. Předpokládá se, že klíčem k rostoucí kvalitě škol je reflexe, kritický a reflexivní pohled na svou vlastní praxi.



## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 4. CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Cílem výzkumu je provést statistickou deskripci zameškaných hodin žáků a nalézt možné faktory, které mohou absenci zvyšovat.
  - a) Jak vysoká je absence žáků?
  - b) S jakými proměnnými v rámci vzdělávání žáků šetřené školy souvisí vysoký počet zameškaných hodin?
2. Cílem výzkumu je za pomoci akčního výzkumu zavést změny eliminující záškoláctví a reflektovat jejich efekt.
  - a) Jakým způsobem byly změny začleňovány do procesu?
  - b) Jak přijímali žáci nová pravidla řešící záškoláctví?
  - c) Jak zvládají pedagogové zkoumané školy zavádět nová pravidla související se snížením počtu zameškaných hodin do praxe?
  - d) Vešla již nová pravidla do povědomí žáků?
  - e) Jaké další strategie řešení záškoláctví jsou navrhovány?
  - f) Získali učitelé nějakou novou pedagogickou dovednost?
3. Cílem výzkumu je v závěrečné diskuzi porovnat získané výsledky šetření s poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části.

#### 4.1 MAPOVÁNÍ PROBLÉMU

Oblast rizikového chování dětí a mládeže skýtá obrovské možnosti pro výzkumnou činnost, přesto některé dílčí oblasti nejsou dosud zcela probádány. Příkladem může být problematika záškoláctví, jejíž dosavadní teoretické i praktické poznatky nepostihují problém v celé jeho šíři. Přínos práce je shledáván v konkrétním přístupu k záškoláctví na střední škole soukromého typu, která se již delší dobu s tímto fenoménem neúspěšně potýká a snaží se hledat možná řešení, jež by vysokou nelegitimní absenci minimalizovala.

Škola se nachází ve větším městě Plzeňského kraje a je umístěna v lokalitě bytové zástavby sousedící s centrem města. Spolupráce se školou započala již v září roku 2009. Na první neformální schůzce se s výzkumníkem sešlo vedení školy a dva zástupci pedagogického sboru. Nejprve byl diskutován způsob, jak řešit neradostnou situaci masivního záškoláctví, poté se debata soustředila již na konkrétnější dovednosti potřebné pro úspěšné podporování školního klimatu.

Tyto dovednosti měly zahrnovat schopnost navazovat pozitivní vztahy v rámci školního prostředí, nastavit cíle spolupráce, schopnost řešit problémy efektivněji, schopnost sebemonitorování, schopnost empatie a týmové spolupráce s ostatními. Během prvního školního roku 2009/2010 probíhalo výzkumné šetření zaměřené na individuální rozhovory se žáky školy. Jejich cílem bylo zmapovat kontext záškoláctví. V prvním pololetí roku 2010/2011 byly analyzovány získané údaje a dle nich, společně s vedením školy a pedagogickým sborem, navrženy strategie eliminující záškoláctví a změny ve výchovném a vzdělávacím procesu, se kterými poté byly seznámeni žáci školy. Od druhého pololetí roku 2010/2011 vešly změny v platnost a od té doby probíhá reflexe těchto změn.

#### **4.2 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍ ANALÝZY KONTEXTU ZÁŠKOLÁCTVÍ**

Z kvalitativní analýzy kontextu záškoláctví<sup>3</sup> na zkoumané škole vyplynulo, že mezi nejčastěji uváděné příčiny záškoláctví patří strach ze zkoušení či obava z testu, na který nejsou žáci dostatečně připraveni. Tato příčina se objevuje spolu s nezájmem o výuku, s rodinnými problémy a leností. Žáci tráví čas za školou nejčastěji ve skupině, pakliže není skupina na blízku, zůstávají raději doma. Parta má bezesporu velký vliv na jejich rozhodování, zda jít či nejít do školy. Činnost provozovaná za školou je pestrá směsicí, která zahrnuje zájmy a záliby žáků. Modifikujícím faktorem záškoláctví se stává nejčastěji proměna počasí nebo náhlá a neočekávaná změna v každodenním stereotypu, což se týká hlavně nepředpokládané kontroly ze strany rodičů. Záškoláctví není jediným řešeným problémem, většinou se pojí se slabším prospěchem, narušenými vztahy se spolužáky a vyučujícími nebo jinými poruchami chování, jako je např. lhaní.

Žáci se mnohdy nesetkávají s vyvozováním důsledků za jejich přestupky, pakliže k tomu ale dojde, jedná se spíše o formální záležitost v podobě domluvy nebo výtky. Jen malá část respondentů má zkušenost s řádným vyvozením důsledků. Způsob omlouvání nelegitimních absencí je ve většině případů podobný. Žáci si nejčastěji píší omluvenku sami tak, že falšují podpis, a uvádějí důvody, které nejsou snadno ověřitelné.

---

<sup>3</sup> Kryslová, L. (2010). Kvalitativní analýza kontextu záškoláctví na soukromé střední škole v Plzni. (Písemná práce). Univerzita Palackého, Olomouc.

Všichni respondenti výzkumu si uvědomují, že se dopouštějí přestupku proti školnímu řádu, když chodí za školu, přesto tuto normu porušují. Možným vysvětlením vyplývajícím z šetření je, že se žáci nachází v období, které je charakteristické zásadními změnami ve vývoji morálky. Zkrátka dospívající přestávají akceptovat vše, co jim okolí předkládá jako správné a žádoucí. Také hodnotová hierarchie nebo osobní motivace se mohou podílet na porušování pravidel. Někdy vykazují žáci tendenci obhajovat svoje konání, což může být vysvětleno tím, že se cítí provinile, protože nedostáli povinnostem, závazkům a odpovědnostem, které si předsevzali.

Výpovědi žáků potvrdily, že škola přistupuje k záškoláctví liknavě a nesystematicky. Ačkoliv by se měla přidržet metodického pokynu MŠMT (2002) a školního řádu, mnohdy se tak neděje, což žáci vnímají jako nedůsledné, a tudíž i jejich přístup k dohodnutým pravidlům je vágní. Respondenti sami navrhuji, aby se škola a rodiče upevnili v zásadách, které deklamují ústně, a převedly je i do praktické stránky řešení záškoláctví. Navíc bylo zjištěno, že u většiny žáků by vnější kontrola ze strany rodičů a školy sehrála důležitou úlohu v řešení záškoláctví.

Z těchto závěrů pak byla vyvozena výchovná opatření, kterých by se pedagogové a vedení školy měli držet.

### **Výchovná opatření**

a) Při plnění povinností v souladu se školním řádem i nad jeho rámec:

- pochvala udělená ředitelem školy,
  - vzorné plnění všech školních povinností a mimoškolních aktivit,
- jiné ocenění – věcná cena, poukaz, stipendium,
  - 0-10 zameškaných hodin,
  - reprezentaci školy,
- pochvala udělená třídním učitelem,
  - 0-30 zameškaných hodin,
  - reprezentaci školy.

b) Při porušení povinností stanovených školním řádem:

- napomenutí třídního učitele – 0-10 neomluvených hodin,
- důtka třídního učitele – 10-20 neomluvených hodin,
- snížená známka z chování 2 – 20-30 neomluvených hodin,

- důtka ředitele školy – 30-50 neomluvených hodin,
- snížená známka z chování 3 – více než 50,
- opakování ročníku – účast na výuce nižší než 80% a jedná-li se o absenci nezpůsobenou dlouhodobou nemocí (pedagogická rada bude posuzovat každý případ individuálně).

Dále jsou zde uvedena přesná pravidla, která stanovili účastníci výzkumu spolu s výzkumníkem. Tato pravidla byla přijata všemi pedagogy školy a ti se zavázali k jejich přesnému dodržování.

### **Nepřítomnost žáků ve škole**

1. Každou nepřítomnost ve škole žák omlouvá třídnímu učiteli. Počet zameškaných hodin a důvod absence musí být ve všech případech zapsán v omluvném listě a potvrzen podpisem rodičů. Týká se pozdních příchodů do vyučovacích hodin. Návštěvy a kontroly lékaře si žák zajistí výhradně v odpoledních hodinách.
2. Nemůže-li se žák zúčastnit vyučování z důvodů předem známých, požádá zákonný zástupce žáka třídního učitele o uvolnění.
3. Nemůže-li se nezletilý žák zúčastnit vyučování z nepředvídaného důvodu (např. nemoc), je zástupce žáka (případně vychovatel) povinen nejpozději do 3 dnů oznámit třídnímu učiteli nebo do kanceláře školy důvod absence (telefonicky nebo ústně). Po návratu do školy je žák povinen neprodleně předložit omluvenku (omluvný list) třídnímu učiteli podle odstavce 1 (max. do 3 dnů). Omluvný list musí být podepsán zákonným zástupcem. Zameškané hodiny, které nebudou omluveny do 3 pracovních dnů, budou klasifikovány jako neomluvené.
4. V případech, kdy u žáků dochází k častým ztrátám omluvného listu, k nedůslednému omlouvání absence atd., má třídní učitel povinnost informovat zákonného zástupce žáka o celkovém počtu zameškaných hodin zápisem do studijního průkazu vždy k 30. dni daného měsíce.
5. Nepřítomnost na vyučování lze omluvit jen ze závažných důvodů (nemoc, mimořádná událost v rodině, dopravní důvody apod.).
6. Omluvné listy a neschopenky předloží třídní učitel na Informačním dni rodičům (vzájemná informovanost a kontrola věrohodnosti podpisů).

7. Uvolňování žáků z vyučování může být provedeno jen ve výjimečných případech. Učitel může uvolnit žáka ze své vyučovací hodiny, třídní učitel na více hodin, nejdéle na 2 dny. Na dobu delší než 2 dny může žáka uvolnit jen ředitel školy nebo zástupce ředitele po předchozím doporučení třídního učitele.
8. Žák, který za klasifikační období bude mít v jednotlivých předmětech účast na výuce nižší než 80%, bude na konci období neklasifikován a vykoná dodatečnou zkoušku před komisí. Zamešká-li žák více jak 20% hodin za pololetí, ředitelka školy (po dohodě s jednotlivými vyučujícími) nařídí vykonání zkoušek před komisí. Náklady spojené s vykonáním komisionální zkoušky nejsou zahrnuty ve školném a jsou zákonným zástupcem žáka hrazeny zvlášť před vykonáním zkoušky, a to částkou 950,- Kč za jednotlivou zkoušku. Výjimku týkající se placení komisionální zkoušky může povolit ředitelka školy na základě doporučení pedagogické rady.
9. Je-li žákova účast na výuce nižší než 80% a jedná-li se o absenci nezpůsobenou dlouhodobou nemocí, může být: navrženo opakování ročníku
10. Žák je povinen zaplatit za vykonání i částečné maturitní zkoušky v náhradním termínu, než který je stanoven orgánem státní správy nebo školou, z důvodů nesplnění podmínek k vykonání maturitní zkoušky (žák není klasifikován nebo má nedostatečné známky) 5 000,- Kč. V případě, je-li důvodem odložení maturitní zkoušky nemoc žáka, škola platbu promíjí.
11. Žák je povinen dodat uvolnění z tělesné výchovy nebo ze sportovních kurzů od svého praktického lékaře na 1. pololetí do 15. září a na 2. pololetí do 15. února daného školního roku.
12. Žák, který bude mít v rámci povinných školních akcí za jedno pololetí nižší účast než 80%, se dopustil porušení povinností stanovených školním řádem, což bude hodnoceno jako neomluvené.

## **5. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU**

### **5.1 TYP VÝZKUMU – AKČNÍ VÝZKUM**

Pro výzkumné šetření byl použit reaktivní akční výzkum, přístup, který je založený na prvotním sbírání informací a poté na realizaci akce, nejlépe odpovídající záměru diplomové práce. Výzkum prošel následujícími kroky: porovnávání a sběr data, analýza data a formulace závěrů a doporučení, vymezení změn, zavedení nových strategií, sledování změn, formulování a prezentace zkušeností.

Akční výzkum byl prováděn výzkumníkem i učiteli školy. Ti si jako cíl výzkumu zvolili snížení počtu zameškaných hodin a získání dovedností, které umožňují zvládat záškoláctví pomocí preventivních a intervenčních programů. Nejprve byl problém záškoláctví diskutován uvnitř školy, s ostatními učiteli, žáky a některými rodiči. Poté se přistoupilo ke sběru dat, učitelé navíc využívali svých zkušeností a navrhovali způsoby řešení. Všichni aktéři akčního výzkumu se stali účastníky zkoumaných procesů. Navrhovaná řešení problému poté realizovali ve vlastní práci a sledovali výsledky. Tyto výsledky byly diskutovány, analyzovány a reflektovány v týmu uvnitř instituce. Předpokladem všech účastníků bylo, že na základě akčního výzkumu dojde ke změnám, které přinesou snížení absence žáků školy.

### **5.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A VÝBĚROVÉ SOUBORY**

#### **5.2.1 Pozorování a mapování terénu**

Metoda pozorování byla pro výzkumnou část zvolena právě proto, že umožnila zkoumat prostředí školy v situacích, které jsou pro ni přirozené, z čehož vyplývá, že výzkumník se snažil co nejméně ovlivňovat účastníky výzkumu. Data přispěla k přesnějším interpretacím souvislostí mezi jevy, které byly zaznamenány v průběhu jejich získávání. V rámci šetření byly pečlivě vybrány situace, jež budou pozorovány. Jako předmět pozorování byly stanoveny pedagogické porady, způsoby komunikace mezi učiteli, s vedením a s žáky školy a způsoby práce s jednotlivci, kteří mají vysokou absenci.

Jednalo se o pozorování extrospektivní, přímé a tzv. molární (Ferjenčík, 2000), které umožňuje pozorování v širších souvislostech. Dle Miovského (2006)

lze hovořit o formě zúčastněného pozorování, neboť se výzkumník přímo pohyboval v prostoru školy a dostával se s účastníky výzkumu do interakce.

### **5.2.2 Analýza dokumentů**

Miovský (2006) hodnotí analýzu dokumentů jako specifickou oblast kvalitativního přístupu, která spočívá hlavně v tom, že získávané materiály existují nezávisle na výzkumné činnosti, tudíž nejsou tvořeny v rámci šetření. Data, která byla analyzována v této studii, již byla vytvořena a fixována písmem. Jednalo se o nejpřesnější dokumenty, jež uchovávají přehledný počet zameškaných hodin všech žáků a jiné důležité informace související s chodem školy, neboli šlo o třídní knihy. Analýza třídních knih umožňuje přesně odpovědět na stanovený cíl výzkumu i jeho otázky. Tento dokument je v rámci školního prostředí prověřen jako věrohodný, podléhá přísným pravidlům a je v průběhu školního roku neustále kontrolován příslušnou pověřenou osobou. Navíc se jedná o dokument, který je v případě inspekce školy předkládán jako závazný a přesný zdroj informací o dané škole. Celkově je třídní kniha pracovníky školy vnímána jako průvodce celým studiem, dají se v ní dohledat informace, které už nejsou v paměti jejích tvůrců. Z hlediska zákonného je nutné po určitou stanovenou dobu tyto dokumenty uchovávat, aby je bylo možné na požádání předložit, tudíž byly snadno dostupné i třídní knihy předcházejících školních roků a dalo se s nimi intenzivně pracovat.

V rámci získávání dat bylo třeba třídní knihy shromáždit dle předem stanovených kritérií a poté je velmi pečlivě prostudovat a pochopit systém zpracování. Naštěstí byly použity třídní knihy, které vznikaly nedávno, a jejich tvůrci patřili mezi účastníky výzkumu, tudíž je bylo možné kdykoliv požádat o vysvětlení či doplnění.

### **5.2.3 Ohniskové skupiny**

Metoda ohniskových skupin byla zvolena hlavně z důvodu možnosti využití skupinové diskuze, která se jevila tolik potřebná pro získání dat, jež souvisí postupy, které učitelé uplatňují v boji se záškoláctvím. Výzkumný cíl přesně vystihují slova D. L. Morgana, který vymezil charakteristický znak ohniskových skupin jako „*explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vzhledů, které by bez interakce, již nacházíme ve skupině, byly těžko přístupné*“ (Morgan, 2001, str. 13-14).

Dle Morgana (2001) je metoda ohniskových skupin schopna zajistit velké množství údajů, které jsou okamžitě a přímo zacíleny na zájem badatele. Rovněž efektivita sběru dat je ve srovnání s individuálními rozhovory mnohem vyšší. Autor uvádí studii (Fern, 1982), jež sledovala potřebný čas pro získání určitého rozsahu údajů. Ta potvrdila, že metoda ohniskových skupin se jeví jako výrazně efektivnější, než např. individuální interview. V neposlední řadě je za cenný zdroj ohniskových skupin brána skupinová interakce, která umožňuje srovnání názorů a zkušeností účastníků.

Přesto bylo v rámci výzkumu počítáno i s určitými nevýhodami, které ohniskové skupiny provází. Souvisí to hlavně s tím, že skupina sama může ovlivnit povahu údajů, které produkuje. Ať už se jedná o projev konformnosti, tak i tendence směřující k extrémnějším názorům vyplývající ze skupinové interakce. Další obrovskou nevýhodou se může stát samotný badatelův zájem, jenž sleduje zachování ohniska diskuze, neboť nevědomky ovlivňuje skupinové interakce. *„Badatelův vliv na údaje je však problémem v téměř všech kvalitativních výzkumech a ti, kteří při výzkumech spoléhají na ohniskové skupiny, si na tento jev musí dát dobrý pozor, protože nepříznivě ovlivňuje kvalitu údajů“* (Morgan, 2001, str. 28).

Prvním krokem přípravné fáze bylo nastínění tematického okruhu diskuze a stanovení otázek. Dále byla určena kritéria pro výběr účastníků skupiny, a poté byla zvolena míra strukturovanosti, kterou skupina vykazovala, včetně intenzity moderátorových zásahů do průběhu diskuze. Také došlo k rozhodnutí ohledně velikosti skupiny. O kritériích výběru je pojednáno v kapitole 5.2.4. Z důvodu získání potřebných informací, které by naplňovaly cíl a výzkumné otázky šetření, byla zvolena podoba polostrukturované ohniskových skupin.

### **Témata a otázky 1. a 2. ohniskové skupiny:**

#### 1. tematický okruh - Kontext záškoláctví

- Jak chápe učitel této školy pojem záškoláctví?
- Jak je záškoláctví na této škole řešeno?
- Co by mohlo žáky motivovat ke snížení absence?
- Jak byste hodnotili klima této školy?

#### 2. tematický okruh - Změny řešící záškoláctví

- Jak se ujímala nová pravidla a nové strategie řešení záškoláctví?



- Které strategie řešení záškoláctví se osvědčily a které ne?
- Jaké další změny byste navrhovali?

Dále je třeba dodat, že dle zásad polostrukturované ohniskové skupiny byla míra moderátorova zapojení vyšší, intenzita moderátorových zásahů častější, a také příprava strategií pro moderování byla hlubší. Přesto byla dovolena určitá volná účast na diskuzi, zvláště v těch momentech, kdy se účastníci zapojili do debaty se zaujetím, a jakýkoliv zásah by ovlivnil získávaná data.

Moderátor ohniskové skupiny zpočátku podněcoval a povzbuzoval diskuzi mezi účastníky. Využil zahajovacích otázek, které měly za cíl navodit atmosféru. V průběhu diskuze se moderování zúžilo hlavně na přesouvání debaty od jednoho segmentu k druhému. Velikost skupiny vycházela z kapacitních možností školy. Ve škole je 15 stálých pedagogických pracovníků, z toho dle počtu tříd vykonává funkci třídního učitele 5 až 6 pedagogů. Morgan (2001) doporučuje, aby byl zachován osvědčený počet účastníků, tj. 6-10. Což se pro ohniskové skupiny podařilo získat, obě skupiny čítaly 6 účastníků. Dle pohlaví, věku, počtu odučených let se jednalo se o heterogenní skupiny.

Škála ohniskových skupin umožňovala diskutovat takový rozsah témat, který nejen že pokrýval problém, jehož se výzkum týkal, ale také umožňovala vynést na světlo témata nepředvídatelná. V rámci přípravy výzkumu byla předpokládána hloubka diskuze, což se v obou ohniskových skupinách potvrdilo. Aniž by byli účastníci vyzváni, vyhnuli se vágním obecnostem a dokonce byla zpozorována vysoká míra ztotožnění se s tématem.

V rámci cca 90 minutové debaty byl stanoven cíl udržet ohnisko a neotvírat příliš mnoho témat. Jednalo se o 3 až 4 široce pojaté otázky, které byly pokládány tak, aby došlo k zajištění plynulé diskuze. Většinou se jednotlivá témata vlivem účastníků sama překrývala, a tak nastala situace, že některé otázky nemusely být ani pokládány.

Na začátku obou sezení byl zcela otevřeně, avšak obecně, představen předmět výzkumu. Navíc byla vyřčena zásadní pravidla (upravena dle Morgana, 2001) pro plynulý průběh diskuze:

- mobilní telefony budou vypnuty,
- hovoří vždy pouze jedna osoba,
- nesmí probíhat žádné paralelní diskuze mezi sousedy,

- všichni se budou účastnit debaty,
- nikdo nebude dominovat,
- každý má právo říci svůj názor,
- informace, které budou během ohniskové skupiny vyřčeny, nebudou sdělovány nepřítomným osobám, pokud nebude dohodnuto jinak.

Jelikož se všichni přítomní ohniskových skupin znali, nebylo nutné zahajovat debatu otázkami, které by představily jednotlivé účastníky. Přesto pro vytvoření skupinové atmosféry byla položena startovací otázka, jež umožnila každému vyslovit zahajovací věty a napomohla dalšímu rozprůdění diskuze.

Pro uskutečnění ohniskových skupin byla vybrána společná pracovna, ve které se nachází kulatý stůl. Místnost skýtala tiché a nerušené prostředí, kde bylo možno využít i nahrávací techniky. Jako prostředek záznamu ohniskové skupiny byla stanovena audionahrávka, jelikož tento typ fixace dat nepůsobí rušivým dojmem a bývá často po krátké době ze strany účastníků ignorován, což je pro diskuzi přínosné.

Před začátkem ohniskové skupiny byl vysvětlen celý záměr setkání a po udělení informovaného souhlasu ze strany zúčastněných se přistoupilo k vlastní diskuzi.

#### **5.2.4 Výběr výzkumného souboru a jeho popis**

V rámci výzkumu byla použita metoda záměrného výběru, jelikož umožňuje cíleně vyhledávat výzkumný vzorek podle určitých předem stanovených kritérií. Z hlediska cílů bylo nutné vybrat dva výzkumné soubory. První povahy textové, jelikož jeden z cílů sledoval analýzu dat, které obsahují zameškané hodiny žáků a další potřebné údaje související se záškoláctvím během školního roku. Mezi spolehlivé dokumenty, které umožňují získat potřebné údaje, patří bezesporu třídní knihy.

Druhý výzkumný soubor zahrnoval pedagogy učitelského sboru, kteří se nemalou měrou podílejí na preventivních a intervenčních programech, jež mají za cíl snížit absence žáků. Právě učitelé mohou svými zkušenostmi pomoci v procesu rozkrývání všech okolností záškoláctví a nabídnout možné způsoby řešení, které se jim již osvědčili.

Podle následujících kritérií byl výběr výzkumného souboru uskutečněn:

a) Třídní knihy:

- třídní knihy všech tříd za školní roky 2009/2010, 2010/2011,
- třídní knihy všech tříd současného školního roku 2011/2012,
- vzorek 4 měsíců (říjen, listopad, březen, duben) za školní roky 2009/2010, 2010/2011.

Celkem bylo analyzováno 16 třídních knih. 6 za školní rok 2009/2010, 5 za školní rok 2010/2011 a 5 za školní rok 2011/2012.

b) Pedagogové učitelského sboru:

- učitel zastává ve škole jednu z vyjmenovaných pozic: třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, zástupce ředitele nebo ředitel školy,
- učitel je ve škole zaměstnán nejméně dva plné školní roky,
- učitel řešil v průběhu minulého školního roku alespoň jeden případ závažné školní absence.

**Tab. 2:** Přehled účastníků první ohniskové skupiny

učitel <sup>4</sup>	pohlaví	věk	třída	roky strávené ve škole	počet odučených let	další zastávané funkce
učitel A	ženské	38	třída č. 1	13	13	ředitelka školy
učitel B	ženské	42	třída č. 2	6	12	výchovná poradkyně
učitel C	ženské	52	třída č. 3	19	27	
učitel D	mužské	57	třída č. 4	20	32	zástupce ředitelky
učitel G	ženské	41	třída č. 7	5	7	metodička prevence
učitel H	ženské	29		2	2	

<sup>4</sup> V textu je používán pojem učitel, jednak proto, že tato uniformita umožňuje přehledně popsat výzkumný vzorek, a jednak z důvodu zachování anonymity účastníků výzkumu. Učitelé jsou označeni příslušným písmenem, které je provází celým textem a umožňuje jejich identifikaci. O to paradoxnější je, že většina účastníků výzkumu byla ženského pohlaví. Tento rozlišující faktor je zachycen v tabulkách 2 a 3.

**Tab. 3:** Přehled účastníků druhé ohniskové skupiny

učitel	pohlaví	věk	třída	roky strávené ve škole	počet odučených let	další zastávané funkce
učitel A	ženské	38	třída č. 1	14	14	ředitelka školy
učitel B	ženské	42	třída č. 2	7	13	výchovná poradkyně
učitel C	ženské	52	třída č. 3	20	28	
učitel G	ženské	41	třída č. 7	6	8	metodička prevence
učitel H	ženské	29	třída č. 8	3	3	
učitel D	mužské	57		21	33	zástupce ředitelky

### 5.3 HARMONOGRAM VÝZKUMU

**Tab. 4:** Harmonogram výzkumu

Časová dotace	Vymezení plánu výzkumu
Září – červen školního roku 2009/2010	Polostrukturované rozhovory s 12 vybranými žáky
Září – říjen 2010	Analýza polostrukturovaných rozhovorů
Listopad 2010	Vymezení základních pravidel práce se záškoláctvím na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů
Listopad 2010	Rozhovor ohledně zavádění pravidel práce se záškoláctvím s novou ředitelkou školy
Listopad 2010 – leden 2011	Seznamování pedagogů a žáků s novými pravidly
Únor 2011	Zavedení nových pravidel do praxe
Únor 2011	Ohnisková skupina s pedagogy týkající se kontextu záškoláctví

Únor – červen 2011	Sledování dodržování zavedených pravidel práce se záškoláctvím
Květen 2011	Rozhovor s ředitelkou školy ohledně dodržování nových pravidel a strategií řešení záškoláctví
Červen 2011	Statistické zmapování zameškaných hodin a dalších parametrů záškoláctví ve školním roce 2009/2010 a jejich analýza
Červen 2011	Statistické zmapování zameškaných hodin a dalších parametrů záškoláctví ve školním roce 2010/2011 a jejich analýza
Červen 2011	Analýza vzorku vybraných měsíců ve školním roce 2009/2010
Červen 2011	Analýza vzorku vybraných měsíců ve školním roce 2010/2011
Říjen 2011	Ohnisková skupina s pedagogy reflektující změny řešící záškoláctví
Říjen 2011	Statistické zmapování zameškaných hodin a dalších parametrů záškoláctví za první dva měsíce (září – říjen) školního roku 2011/2012 a jejich analýza
Říjen 2011	Rozhovor s ředitelkou školy
Září – listopad 2011	Sledování a dodržování zavedených pravidel práce se záškoláctvím
Listopad 2011	Závěry vyvozené z analýzy všech získaných dat

#### 5.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Data získaná pomocí analýzy dokumentů byla přesně přepsána do předem vytvořených tabulek v počítačovém programu Microsoft Office Excel. Elektronická

verze dat se jevila jako nejvhodnější pro jejich následující analýzu. Jednak umožnila zpřehlednit údaje, roztrídít je dle stanovených potřeb a provádět určité manipulace při tvorbě grafů a jednak zprostředkovala celkový náhled na záškoláctví.

Výzkumná data získaná metodou ohniskových skupin byla fixována na harddisk notebooku pomocí mikrofону. Poté byl veškerý audiozáznam diskuzí doslovně přepsán. Pro přepis byla použita komentovaná transkripce, která v textu označuje pauzy, smích nebo další nápadnosti promluvy. Transkribovaná podoba byla s určitým časovým odstupem ještě jednou porovnána s původním záznamem.

## 6. ANALÝZA DAT

### 6.1 DESKRIPTICE A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH METODOU ANALÝZY DOKUMENTŮ

Do níže uvedených tabulek jsou zpracovány údaje vycházející z analýzy třídních knih jednotlivých tříd za školní roky 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012.

**Tab. 5:** Přehled zameškaných hodin a indexu zameškanosti žáků třídy č. 1 ve školním roce 2011/2012 za měsíc září a říjen

Třída 1	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Celkem odučeno: 242		index zameškanosti
		5	29	26	31	25	31	20	31	13	31	celkem zameškáno	z toho neomluvených	
žák 24	třídní učitel A	2	14	3	6		10	10	4	1	2	52	3	21,49%
žák 25	třídní učitel A	2		13		18	13		2			48		19,83%
žák 26	třídní učitel A						4	4				8		3,31%
žák 27	třídní učitel A					1		4				5		2,07%
žák 28	třídní učitel A											0		0,00%
žák 29	třídní učitel A		1	12			8	20			6	47		19,42%
žák 30	třídní učitel A			17	20	24		8	7			76	1	31,40%
žák 31	třídní učitel A					3	7	16	5			31		12,81%
žák 32	třídní učitel A		3	1	1		1	16	15		6	43		17,77%
žák 33	třídní učitel A			6	6	1		8	5			26		10,74%
žák 34	třídní učitel A			6		1				1		8		3,31%
žák 35	třídní učitel A		1		30	1	6		11	4	1	54		22,31%
žák 36	třídní učitel A		6	11	30	18	6	16	9	7	11	114	19	47,11%
žák 37	třídní učitel A			4	3		9	5	8	4	6	39		16,12%
žák 38	třídní učitel A			6								6		2,48%
žák 39	třídní učitel A	2		23	9	7	23	20	23	7	5	119	22	49,17%
žák 40	třídní učitel A		18		6			4	6	13		47		19,42%
žák 41	třídní učitel A		3	21		1	7	8	7	1	1	49	1	20,25%
žák 42	třídní učitel A								4			4		1,65%
žák 43	třídní učitel A			17	4	24	10	10	10	7	3	85	10	35,12%
žák 44	třídní učitel A		8	13	30	7	16	14	23	7	1	119	18	49,17%
žák 45	třídní učitel A	2	11	26	30	13	2	12	3	2	6	107	23	44,21%
žák 46	třídní učitel A						1				5	6		2,48%
žák 47	třídní učitel A				4						6	10		4,13%
žák 48	třídní učitel A											0		0,00%
<b>CELKEM</b>		<b>8</b>	<b>65</b>	<b>179</b>	<b>179</b>	<b>119</b>	<b>123</b>	<b>175</b>	<b>142</b>	<b>54</b>	<b>59</b>	<b>1103</b>	<b>97</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>6%</b>	<b>9%</b>	<b>28%</b>	<b>23%</b>	<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>35%</b>	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>	<b>18,23%</b>		

Tabulka 5 je pouze vzorkem rozsáhlých záznamových archů, které kvantitativně zpracovávají zameškané hodiny každého žáka školy v daném školním roce. Tato tabulka detailně přibližuje analýzu měsíců září, říjen školního roku 2011/2012 ve třídě č. 1. Je možné vysledovat, že za první dva měsíce školního roku uběhlo 10 pracovních týdnů a pro každý týden je zde uvedeno, kolik hodin bylo celkem odučeno. Dále jsou v tabulce zaneseny údaje o počtu zameškaných hodin každého žáka v příslušném týdnu. Celkové součty absencí se objevují na úrovni každého žáka, poté na úrovni jednoho týdne celé školy a rovněž na úrovni obou měsíců. Pro každý týden je vypočten index zameškanosti

a tato hodnota je spočtena i pro celou třídu za oba dva měsíce. Stejně tak je u i každého žáky vypočten index zameškanosti. V přílohách jsou zobrazeny další záznamové archy, které mapují stejné údaje u ostatních tříd ve školních rocích 2009/2010, 2010/2011 a září, říjen 2011/2012.

Tabulku je možno analyzovat z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Z hlediska kvantitativní zjišťujeme, že třídu č. 1 navštěvuje ve školním roce 2011/2012 celkem 25 žáků. Pouze 2 žáci třídy nezameškali v tomto období žádnou vyučovací hodinu. Oproti tomu 9 žáků již přesáhlo v zameškanosti limitní hranici 20%<sup>5</sup>. To je možné zjistit podle červeně zbarveného čísla v políčku „celkem zameškáno“. Rovněž v síti tabulky se ukazují barevně odlišná pole, která charakterizují překročení limitní hranice 20%, a to u jednotlivých žáků za určitý týden. Barevně označená pole a čísla byla navolena funkcí podmíněné formátování a zobrazují hodnoty, které přesahují povolenou hranici 20%. Tato hranice je zakotvena ve školním řádu a říká, že povinná účast žáka školy na výuce činí 80%, z toho vyplývá, že je dovoleno zameškat v rámci výuky během školního roku 20%. Dále je možné z tabulky zjistit, že 2 žáci třídy, a to žák 39 a žák 44, mají nejvíce zameškaných hodin (119) z celé třídy. V tabulce se dále ukazuje, že 8 žáků z 25 již má určitý počet neomluvených hodin. Celkový počet zameškaných hodin všech žáků třídy za měsíce září, říjen činí 1103, z toho 97 hodin neomluvených.

Důležitou statistickou hodnotou v tabulce je tzv. index zameškanosti<sup>6</sup>. Díky této hodnotě je možné srovnávat jednotlivé žáky, třídy, školní roky mezi sebou. Dále je díky ní možné zjistit, zdali se hodnota indexu zvyšuje či snižuje a vyhodnocovat, co by na její pohyb mohlo mít vliv, což už odpovídá kvalitativní analýze. Celková hodnota indexu zameškanosti této třídy za první dva měsíce školy činí 18,23%. Tato hodnota bude analyzována v následujících shrnujících tabulkách. Přesto je možné si všimnout, že hodnota indexu zameškanosti se výrazně měnila v každém

---

<sup>5</sup> Dle školního řádu je určeno, že účast na výuce činí 80%, to znamená, že 20% absence je tolerováno. Pakliže dojde k překročení této hranice, je dle školního řádu přistoupeno ke kázeňským opatřením.

<sup>6</sup> Index zameškanosti – vypočten dle vzorce: například na úrovni třídy za jedno pololetí – (počet zameškaných hodin všech žáků třídy za jedno pololetí / počet žáků třídy v tomto pololetí) / počet odučených hodin v této třídě za pololetí.



týdnu uplynulých dvou měsíců. Nejnižší byla v prvním týdnu školy, zatímco nejvyšší se objevila v sedmém vyučovacím týdnu.

Interpretace tabulky z hlediska kvalitativního vychází ze znalosti veškerých analyzovaných dokumentů a souvislostí, zjištěných během 2,5 let, kdy šetření na škole probíhalo. Víme, že třídní učitel A vede tuto třídu již třetím rokem, což je možné dohledat ve zbývajících tabulkách, které jsou součástí přílohy textu. Tento učitel se jevil po celé tři roky jako důsledný a aktivní, co se týče zavádění změn do školního procesu. Z tabulky je patrné, že vyučující dodržuje určená pravidla a eviduje počty neomluvených hodin u jednotlivých žáků, což bylo např. u jiných učitelů v minulých letech opomíjeno. Asi nejvíce markantní z celé tabulky je, že více než polovina žáků třídy nedodržuje normy stanovené školním řádem. Jejich četné absence překračující limitní hranici 20% jsou alarmující. Tyto hodnoty nám mohou odpovědět na otázku, zdali nové strategie zvládnání záškoláctví přinesly očekávané snížení počtů zameškaných hodin. Z hlediska statistického asi ne. Přístup žáků k pravidelnému školní docházce se nikterak významně nezměnil oproti minulým dvěma rokům.

**Tab. 6:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti, počtu zameškaných hodin a počtu žáků všech tříd celé školy za rok 2009/2010

<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>				
<b>školní rok 2009/2010</b>				
<b>třída č.</b>	<b>třídní učitel</b>	<b>počet žáků</b>	<b>celkem zameškaných hodin</b>	<b>index zameškanosti</b>
1	A	26	4845	18,09%
2	B	20	3634	17,59%
3	C	16	3200	19,25%
4	D	25	4382	18,75%
5	E	25	3115	14,99%
6	F	17	2163	15,50%
<b>celkem</b>		129	21339	17,45%

V tabulce 6 můžeme sledovat, že průměrná hodnota indexu zameškanosti celé školy za rok 2009/2010 činí 17,45%. Tato hodnota je ve srovnání s dalšími

dvěma roky nejnižší. Z toho můžeme usuzovat, že změny implementované od 2. pololetí školního roku 2010/2011 prozatím nenabýly na účinnosti. Z hlediska časového se však jedná ještě o velmi krátké období, než abychom mohli soudit, že nejsou zavedené strategie efektivní.

Nejvyšší hodnotu indexu zameškanosti 19,25% zaznamenala třída č. 3, kterou vede třídní učitel C. Nejnižší hodnotu 14,99% naopak třída č. 5.

**Tab. 7:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti, počtu zameškaných hodin a počtu žáků všech tříd celé školy za rok 2010/2011

<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>				
<b>školní rok 2010/2011</b>				
<b>třída č.</b>	<b>třídní učitel</b>	<b>počet žáků</b>	<b>celkem zameškaných hodin</b>	<b>index zameškanosti</b>
7	G	15	1755	11,43%
1	A	23	5332	21,55%
2	B	22	3874	17,20%
3	C	18	3944	22,13%
4	D	23	4737	23,28%
<b>celkem</b>		101	19642	19,53%

Tabulka 7 shrnuje hodnoty všech tříd školy za rok 2010/2011. Tento školní rok je důležitý hlavně z toho hlediska, že od 2. pololetí došlo k implementaci nových pravidel a strategií, které si kladly za cíl ovlivnit hodnoty indexu zameškanosti, ve smyslu jejich snížení. Kromě třídy č. 2, která zaznamenala o 0,39% nižší hodnotu indexu zameškanosti, se snížení v jiných třídách neuskutečnilo. Naopak došlo ke zvýšení oproti minulému školnímu roku, a to např. u třídy č. 4 až o 4%.

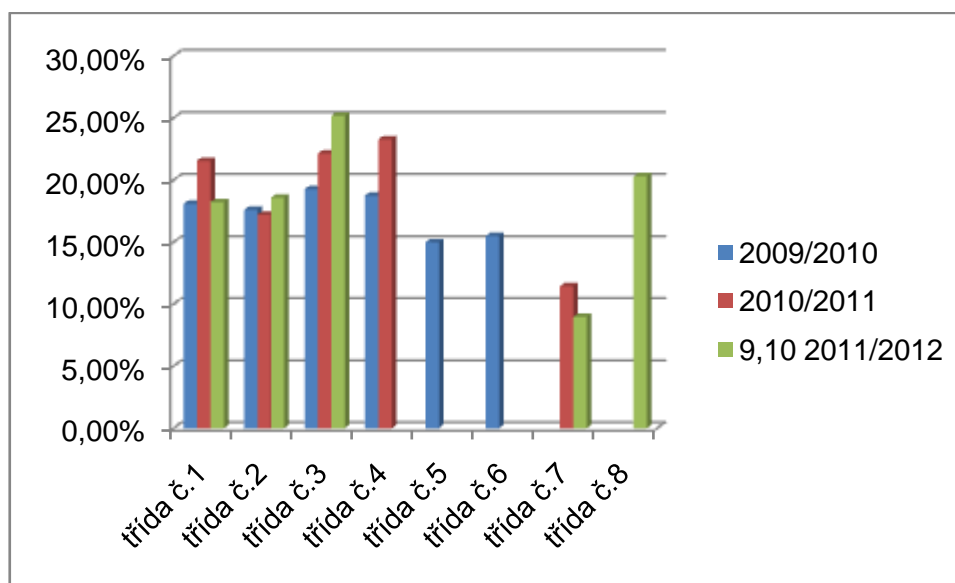
**Tab. 8** – Shrnutí hodnot indexu zameškanosti, počtu zameškaných hodin a počtu žáků všech tříd celé školy za září, říjen roku 2011/2012

<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>				
<b>školní rok 2011/2012 - září, říjen</b>				
<b>třída č.</b>	<b>třídní učitel</b>	<b>počet žáků</b>	<b>celkem zameškaných hodin</b>	<b>index zameškanosti</b>
8	H	9	470	20,32%
7	G	14	324	8,97%
1	A	25	1103	18,23%
2	B	23	1056	18,59%
3	C	21	1242	25,17%
<b>celkem</b>		92	4195	18,40%

Tabulka 8 je pouze přehledem hodnot indexu zameškanosti za první dva měsíce školního roku 2011/2012. Celková hodnota indexu zameškanosti všech tříd celé školy se oproti minulému roku snížila o více než 1%. Úspěch zaznamenala také třída č. 7, u které se snížila hodnota o necelé 3%. Tato třída, kterou vede učitel G, má v porovnání s ostatními třídami školy hodnoty indexu zameškanosti celkově nižší o 10%. Třídní učitel G hodnotil svou třídu v rámci ohniskové skupiny a dle jeho slov se mezi žáky dokonce soutěží o to, kdo bude mít nejméně zameškaných hodin zapsaných na vysvědčení.

Jako alarmující je možné vyhodnotit hodnotu indexu zameškanosti třídy č. 8, která je ve školním roce 2011/2012 nováčkem, neboli žáci této třídy nastoupili od září roku 2011 do prvního ročníku. Nejen že třída není početná, což naznačuje, že škola v tomto školním roce nenabrala stanovený počet žáků, ale pouze devět žáků bylo schopno zameškat za pouhé dva měsíce 470 hodin a jejich hodnota indexu zameškanosti se pohybuje těsně nad hranicí 20%. Což znamená, že nová třída, která prochází adaptačním obdobím, předstihla v záškoláctví další 3 třídy školy.

**Graf 1:** Rozložení hodnot indexu zameškanosti všech tříd školy ve školních rocích 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012



V grafu 1, který znázorňuje rozložení hodnot indexu zameškanou všech tříd školy ve všech sledovaných školních letech, je možno vidět, že třída č. 3 jako jediná dosáhla během sledovaných školních roků hodnoty indexu zameškanosti 25%. Dále třídy č. 1 a č. 4 zaznamenaly hodnotu indexu zameškanosti vyšší než 20%. Ve srovnání s ostatními jsou zajímavé hodnoty třídy č. 7. Ta se pohybuje kolem hodnoty 10% indexu zameškanosti, což je oproti jiným třídám skoro o polovinu méně.

Následující tabulky 9 – 16 shrnují hodnoty indexu zameškanosti všech tříd školy (č. 1 až č. 8), které postupovaly po jednotlivých ročnících v letech 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. Pro doplnění je třeba dodat, že každá třída nese stále stejné označení, tzn. své číslo, od prvního ročníku, kdy na škole vznikla. Jelikož výzkum započal ve školním roce 2009/2010 je třída, která v té době byla prvním ročníkem, označena jako č. 1. Třídy, které vznikly v následujících dvou školních letech, nesou proto označení č. 7 a č. 8, neboť se přiřadily na konec seznamu všech tříd vzniknuvších v předcházejících rocích.

Každá tabulka eviduje statistické údaje tříd za pololetí po dobu dvou a půl roku. Je zde zaznamenán počet žáků kmenové třídy, celkový počet zameškaných hodin všech žáků třídy a hodnoty indexu zameškanosti pro celou třídu za pololetí.

**Tab. 9:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 1 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 1 - učitel A</b>				
1. pol. 2009/2010	2. pol. 2009/2010	1. pol. 2010/2011	2. pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
26	26	25	21	25
<b>počet zameškaných hodin</b>				
2225	2620	2857	2475	1103
<b>index zameškanosti</b>				
15,88%	20,52%	20,97%	22,20%	18,23%

V tabulce 9 je možno sledovat vývoj záškoláctví třídy č. 1 během 2,5 let. Nejnižší hodnotu indexu zameškanosti (15,88%) zaznamenala třída na počátku výzkumu, a to v 1. pololetí školního roku 2009/2010. V tomto období navštěvovalo třídu i nejvíce žáků ve srovnání s ostatními obdobími. Žáci v té době studovali na škole prvním rokem, tak je možné usuzovat, že u nich probíhala fáze adaptační, která s sebou nesla i svědomitější dodržování pravidel. Je známo, že žáci zvyšují počet zameškaných hodin v průběhu postupu do dalších ročníků<sup>7</sup>.

Třída č. 1 je vedena učitelem A, který se během výzkumu jevil jako svědomitý pedagog, dodržující stanovená pravidla. Během ohniskové skupiny přinesl do diskuze téma, které se týkalo současných zavedených pravidel. Žáci jeho třídy oproti minulému školnímu roku plní svědomitě dohodu, že budou dodávat omluvenky nejpozději do 3 pracovních dnů. Ačkoliv to všichni dodržují, absence v této třídě nikterak významně neklesla. Žáci si pouze hlídají, aby kvůli nedodání včasné omluvy nebyly jejich zameškané hodiny hodnoceny jako neomluvené, neboť k určitému počtu neomluvených hodin se vážou přísnější kázeňská opatření.

<sup>7</sup> Sociologický průzkum prováděný MŠMT v České republice roku 2009

**Tab. 10:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 2 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 2 - učitel B</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
20	19	22	22	23
<b>počet zameškaných hodin</b>				
1801	1833	2089	1785	1056
<b>index zameškanosti</b>				
17,15%	18,99%	17,75%	16,59%	18,59%

Tabulka 10 ukazuje údaje o třídě č. 2. Ta je v rámci výzkumu sledována až od 2. ročníku. Dle tabulky je možno říci, že ve školním roce 2010/2011 došlo ke snížení hodnot indexu zameškanosti, ačkoliv se počet žáků oproti školnímu roku 2009/2010 zvýšil o tři. Tento jev je z hlediska práce se záškoláctvím pozitivní. Třída č. 2 vykazovala po dobu probíhání výzkumu zájem o změny a je učiteli školy hodnocena jako třída s dobrým klimatem.

**Tab. 11:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 3 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 3 - učitel C</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
16	16	18	18	21
<b>počet zameškaných hodin</b>				
1598	1602	2156	1788	1242
<b>index zameškanosti</b>				
18,67%	19,87%	23,08%	21,09%	25,17%

V tabulce 11 jsou zaneseny údaje o třídě č. 3. Tato třída má ve srovnání s ostatními třídami školy vyšší hodnoty indexu zameškanosti v průběhu všech

sledovaných let. Počet žáků ve třídě se s přibývajícími roky zvyšuje, hodnota indexu zameškanosti s výjimkou jednoho pololetí rovněž narůstá. V této třídě se třídní učitel potýkal se záškoláctví již od prvního ročníku a četné strategie zvládání záškoláctví se většinou mijely účinkem.

**Tab. 12:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 4 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 4 - učitel D</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
25	25	24	23	/
<b>počet zameškaných hodin</b>				
2323	2059	3119	1618	/
<b>index zameškanosti</b>				
19,20%	18,26%	26,04%	19,17%	/

Tabulka 12 přibližuje statistické údaje třídy č. 4. Poslední sloupec již není vyplněn, jelikož žáci třídy v roce 2010/2011 navštěvovali závěrečný, čtvrtý ročník. Zajímavými údaji jsou hodnoty indexu zameškanosti v 1. a 2. pololetí roku 2010/2011. Rozdíl hodnot činí 6,87%, což je v porovnání s ostatními třídami nejvyšší rozdíl mezi dvěma po sobě následujícími hodnotami indexu zameškanosti. Vysvětlením může být, že 2. pololetí 4. ročníku je ve znamení intenzivních příprav na maturitní zkoušky. Pakliže ještě připustíme, že se jednalo právě o první kolo státních maturitních zkoušek, je možné říci, že žáci z důvodu tlaku vnějšího okolí byli motivováni k důslednějšímu plnění povinností, mezi které povinná školní docházka bezesporu patří. Znamená to snad, že bychom měli důkladněji prozkoumat toto období a vyvodit závěry, které by mohly napomoci ke zlepšení strategií, které se orientují na snížení absencí žáků.

V souvislosti s touto třídou je ještě třeba dodat, že učitel D žáky nevedl od prvního ročníku. Převzal je po učiteli, kterému nebyla prodloužena pracovní smlouva hlavně z toho důvodu, že neplnil povinnosti spjaté s jeho funkcí třídního učitele. U této třídy bylo poté pro učitele D obtížné vytvářet klima, které by podporovalo spokojenost žáků ve třídě.

**Tab. 13:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 5 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 5 - učitel E</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
25	25	/	/	/
<b>počet zameškaných hodin</b>				
1733	1382	/	/	/
<b>index zameškanosti</b>				
13,86%	16,70%	/	/	/

V tabulce 13 jsou zaneseny hodnoty třídy č. 5, která byla sledována pouze v posledním, čtvrtém ročníku studia. V porovnání s předcházející třídou můžeme konstatovat, že ačkoliv tato třída měla ve čtvrtém ročníku v průměru o 1,5 žaka více, její hodnoty indexu zameškanosti jsou podstatně nižší. Tato třída byla vedena učitelem E, který již není členem pedagogického sboru, ale dlouhá léta zastával ve škole funkci školního metodika prevence. Jeho aktivní účast v této oblasti se možná odráží i v jeho stylu vedení třídy.

**Tab. 14:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 6 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 6 - učitel F</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
19	17	/	/	/
<b>počet zameškaných hodin</b>				
1333	830	/	/	/
<b>index zameškanosti</b>				
14,23%	14,89%	/	/	/



Hodnoty tabulky 14 rovněž shrnují statistické údaje jediného školního roku třídy č. 6, která se na počátku výzkumu nacházela ve čtvrtém ročníku studia. Třída měla vždy menší počet žáků, což prý podporovalo dobrou kooperační činnost ve třídě. Navíc dle výpovědí pedagogů patřila k těm třídám s lepším klimatem.

**Tab. 15:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 7 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

<b>Třída č. 7 - učitel G</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
		15	15	14
<b>počet zameškaných hodin</b>				
		880	875	324
<b>index zameškanosti</b>				
		11,13%	11,74%	8,97%

Velmi slibné jsou hodnoty indexu zameškanosti ve třídě č. 7 v tabulce 15. Tato třída zaznamenala během výzkumu v porovnání s ostatními třídami školy vůbec nejnižší hodnotu indexu zameškanosti (8,97%). Všechny hodnoty jsou navíc relativně stálé v průběhu pololetí. Dle přehlednější tabulky (záznamového archu), která je součástí příloh, je možné zjistit, že ve třídě se nacházejí pouze dva žáci, kteří překračují stanovený limit 20% povolené absence.

Učitel G vede tuto třídu od prvního ročníku a ve škole vyučuje teprve pátým rokem. Žáky třídy je hodnocen jako obětavý, aktivní a empatický. Pro komunikaci se třídou využívá mimo jiné i moderní komunikační technologie, zvláště pak sociální sítě<sup>8</sup>, kam umisťuje veškeré informace, které se třídy týkají. Za to je žáky

<sup>8</sup> Sociální síť, zvaná též společenská síť, komunitní síť či komunita, anglicky *social network*, je propojená skupina lidí. V širším slova smyslu je sociální síť každá skupina lidí, která spolu udržuje komunikaci různými prostředky. V užším, moderním a značně převažujícím pojetí se sociální sítí nazývá služba na Internetu, která registrovaným členům umožňuje si vytvářet osobní (či firemní) veřejný či částečně veřejný profil, komunikovat spolu, sdílet informace, fotografie, videa, provozovat chat a další aktivity. V současnosti nejznámější a největší sociální sítí na světě je Facebook.com s více než 700 milióny registrovaných uživatelů. (zdroj: wikipedia.org)

vysoce ceněn. Z hlediska řešení záškoláctví by bylo dobré kvalitativně analyzovat tuto třídu, zdali se zde neobjevují určité ukazatele, které by napomohly pochopení jejího úspěšného prospívání.

**Tab. 16:** Shrnutí hodnot indexu zameškanosti třídy č. 8 za školní roky 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012

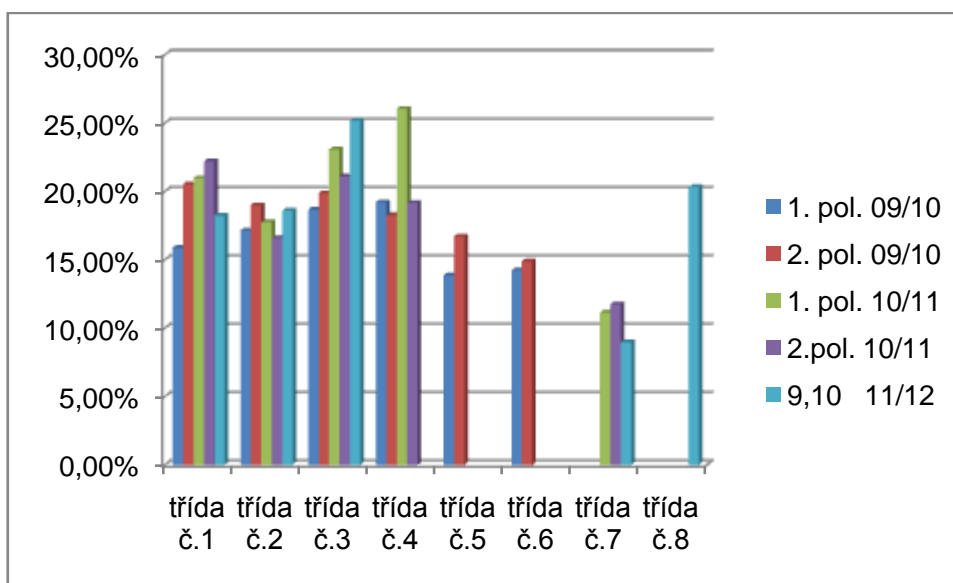
<b>Třída č. 8 - učitel H</b>				
1.pol. 2009/2010	2.pol. 2009/2010	1.pol. 2010/2011	2.pol. 2010/2011	září, říjen 2011/2012
<b>počet žáků</b>				
				9
<b>počet zameškaných hodin</b>				
				470
<b>index zameškanosti</b>				
				20,32%

Tabulka 16 přináší údaje o třídě č. 8, která je ve školním prostředí nováčkem. Navíc není moc početná, přesto její hodnota indexu zameškanosti (20,32%) se vyrovná třídám s vysokými hodnotami indexu. Celkově je třída tak trochu odrazem současné nelichotivé situace, neboť dle statistik se od školního roku 2003/2004 postupně snižují počty žáků vycházejících z 9. tříd<sup>9</sup>.

Učitel H, který je ve funkci třídního učitele poprvé, je nejmladším z pedagogického sboru a jeho zkušenosti s pedagogickou činností jsou velmi malé. V současné době má odučeny pouze 3 roky. Zdali se toto může odrazit na jeho schopnostech, není možné jednoznačně tvrdit, každopádně osobnost učitele hraje velkou úlohu při vedení třídy. Učitel H se během ohniskových skupin velmi málo projevoval, ačkoliv z diskuze nevyplývalo, že by ve skupině ostatních pedagogů zaujímal okrajovou pozici.

<sup>9</sup> Počty žáků 2. stupně základních škol klesly za posledních devět let o 21 % (o 136 tis.) a pokles i nadále pokračuje. Hlavní příčinou poklesu počtu žáků je zejména klesající demografická křivka. (zdroj: [www.ucitelskenoviny.cz/.../analiza\\_financovani\\_skolstvi-msmt\\_2010](http://www.ucitelskenoviny.cz/.../analiza_financovani_skolstvi-msmt_2010))

**Graf 2:** Rozložení hodnot indexu zameškanosti jednotlivých tříd za každé pololetí ve školních rocích 2009/2010, 2010/2011, září, říjen 2011/2012



Graf 2 přibližuje rozložení hodnot indexu zameškanosti v jednotlivých třídách ve všech sledovaných školních letech. Třídy č. 3 a č. 4 se pohybují alespoň v jednom pololetí kolem hranice 25% indexu zameškanosti. Navíc třída č. 3 vykazuje vzrůstající tendenci hodnot v průběhu let. Ve třídě č. 1 rovněž stoupala hodnota indexu zameškanosti po dobu dvou let, ale poslední ukazatel za období září, říjen 2011/2012 naznačuje pokles hodnoty indexu. U tříd č. 1, č. 2, č. 3, č. 7 a č. 8 je možné přemýšlet o tom, zdali právě modrý sloupec znázorňující hodnotu indexu zameškanosti za poslední kontrolní období (září, říjen, 2011/2012) souvisí se změnami, které přinesl výzkum školy. Pakliže by tomu tak bylo, změny by měly pozitivní vliv na třídy č. 1 a č. 7. Naopak u tříd č. 2 a č. 3 se změny nijak neodrazilily na snížení počtu zameškaných hodin. Přesto je dobré si všimnout i fialového sloupce, který znázorňuje hodnoty indexu zameškanosti za 2. pololetí školního roku 2010/2011. Na počátku tohoto pololetí vešly změny v platnost a postupně se implementovaly do školního prostředí. Zde se naopak u tříd č. 1 a č. 7 hodnota indexu zameškanosti mírně zvedla, zatímco u tříd č. 2, č. 3 a 4 mírně poklesla.

## Závěr

Výzkum prokázal, že v celé škole se nachází pouze pár jednotlivců, kteří ve všech třech zkoumaných školních rocích nechyběli na výuce ani jednou. Jedná se spíše o výjimku, než o běžný jev. Naopak skoro 1/3 žáků každé třídy přesahuje

počtem zameškaných hodin limitní hodnotu 20%, která je stanovena školním řádem jako hranice, již není povoleno z hlediska povinné školní docházky překročit. Dále pak alespoň u 2 žáků každé třídy můžeme vysledovat hodnotu indexu zameškanosti kolem 30% a výše, což už odpovídá velmi závažnému záškoláctví.

Žáci školy chybí nejméně v prvních týdnech nového školního roku a hodnoty indexu zameškanosti se rovněž snižují v týdnech, které předcházejí důležitým obdobím, jako jsou pololetní zkoušky či závěrečné klasifikační týdny. Naopak hodnoty indexu zameškanosti se zvyšují v týdnech před prázdninami, státními svátky a ředitelskými volny a stejně tak po proběhnutí těchto volných dní, kdy ve škole neprobíhá výuka.

Ve školním roce 2009/2010 většina třídních učitelů nedodržovala pravidla stanovená školním řádem a opomíjela hodnotit některé zameškané hodiny žáků jako neomluvené (viz. přílohy), proto jsou v tabulkách v kolonkách „z toho neomluvených“ často prázdná pole. Situace se zlepšila s příchodem změn a většina učitelů od 2. pololetí školního roku 2010/2011 začala s evidencí neomluvených hodin dle předepsaných kritérií. Stejně tak jsou ve školním roce 2009/2010 a 2010/2011 naprosto opomíjeny dva poslední týdny školního roku, tj. 43 a 44. V těchto týdnech jsou již sečteny počty zameškaných hodin všech žáků, aby je bylo možné zapsat na vysvědčení, ale nikterak to učitele neopravňuje, aby přestali evidovat chybějící žáky, neboť to opět může nahrávat záškoláctví. Je pozoruhodné, že třídní učitelé nezapisovali zameškané hodiny žáků ani ve školním roce 2010/2011, kdy už procházela škola obdobím změn.

Z výzkumu dále vyplynulo, že ve školním roce 2009/2010 byly hodnoty indexu zameškanosti celých tříd nižší než v roce 2010/2011. Rovněž sledované hodnoty indexu zameškanosti celých tříd po zavedení změn, neboli v 2. pololetí 2010/2011 a v září a říjnu 2011/2012, neprokazují žádné výrazné zlepšení. Většinou se v jednom pololetí hodnota mírně snížila a ve druhém zvýšila a naopak. Zde je třeba říci, že zavádění změn je vnímáno jako dlouhodobý proces, tudíž není možné za tak krátkou dobu hodnotit strategie zvládnání záškoláctví jako efektivní nebo neefektivní.

Výjimkou je pouze třída č. 7, která od doby svého vzniku vykazuje velmi nízké hodnoty indexu zameškanosti, aniž by v tomto ohledu procházely nějakými zásadními vývojovými změnami. Z hlediska řešení záškoláctví by bylo dobré tento

jev kvalitativně analyzovat a zhodnotit, zdali se zde neobjevují určité ukazatele, které by napomohly pochopení úspěšného prospívání třídy.

### **Vzorek – Vyučovací hodiny, dny v týdnu, předměty**

Následující tabulky 17 – 22 shrnují údaje vzorků, které měly za cíl zpřehlednit celý systém evidence zameškaných hodin a detekovat proměnné, které se podílejí na zvýšeném počtu zameškaných hodin a souvisejí se samotným vzdělávacím procesem. V rámci kvalitativní analýzy záškoláctví<sup>10</sup>, která probíhala na škole v roce 2009/2010 byla identifikovaná celá řada možných faktorů, jež vedou k vysokému počtu absencí žáků. Vzorek analýzy dokumentů nahlíží na faktory podporující záškoláctví z kvantitativního hlediska. V třídních knihách, ze kterých byl vzorek pořízen, jsou zaneseny přesné údaje o absencích žáků, které lze analyzovat právě na několika úrovních. Ve výzkumu jsou popsány a interpretovány zameškané hodiny na úrovni vyučovacích hodin, dále na úrovni dnů v týdnu a na úrovni předmětů. Vzorek byl vybrán podle následujících kritérií:

- Analýza třídních knih ze dvou po sobě jdoucích školních roků, které předcházely bezprostředně období, kdy byly zavedeny změny související se snížením počtu zameškaných hodin. Jednalo se o školní rok 2009/2010 a 2010/2011.
- V každém školním roce byly vybrány čtyři měsíce, které nejsou zásadně narušeny státními svátky, školními akcemi, delším prázdninovým obdobím a jinými faktory, které by přímo narušovaly plynulý průběh povinné školní docházky. Byly vybrány tyto měsíce: říjen, listopad, březen a duben.
- Pro úplný přehled bylo nutné pracovat s třídními knihami všech tříd v daném školním roce, jelikož každý ročník studia je specifický co do obsahu učiva, tak i vývoj záškoláctví je v každém ročníku specifický. V roce 2009/2010 bylo evidováno 6 tříd a v roce 2010/2011 se jednalo o 5 tříd.

---

<sup>10</sup> Kryslová, L. (2010). Kvalitativní analýza kontextu záškoláctví na soukromé střední škole v Plzni. (Písemná práce). Univerzita Palackého, Olomouc.

## Vzorek – vyučovací hodiny

Následující vzorek přináší přehled hodnot nejčastěji zameškávaných vyučovacích hodin<sup>11</sup> ve školním roce 2009/2010 a 2010/2011. Hodnoty byly získány následovně: v každé třídě ve vybraných měsících příslušného školního roku byl zjištěn údaj, který odpovídal celkovému počtu chybějících žáků v danou vyučovací hodinu během čtyř vybraných měsíců. Například na 1. vyučovací hodině, která trvá od 8.00 do 8.45, chybělo během čtyř měsíců (říjen, listopad, březen a duben) n-žáků. Tato hodnota byla poté vydělena počtem odučených 1. vyučovacích hodin v příslušných čtyřech měsících. Tyto výsledné hodnoty jsou zaneseny v následujících tabulkách.

**Tab. 17:** Průměrná absolutní četnost žáků chybějících na jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2009/2010

	školní rok 2009/2010							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
třída č. 1	6,2	5,6	6,5	6,3	6,6	6,6	6,1	3,6
třída č. 2	5,7	5,1	5,6	5,6	5,9	6,1	4,6	3,6
třída č. 3	3,9	3,6	4,2	4,2	4,3	4,7	4,5	2,9
třída č. 4	16,1	13,9	12,8	12,9	12,4	11,6	7,9	6,1
třída č. 5	9,0	7,7	7,4	7,2	6,7	7,4	4,0	3,5
třída č. 6	6,3	5,5	5,8	6,0	6,2	5,9	4,5	2,8
<b>celkem</b>	<b>7,9</b>	<b>6,9</b>	<b>7,1</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>	<b>7,1</b>	<b>5,3</b>	<b>3,8</b>

Tabulka 17 shrnuje průměrný počet žáků, kteří zameškávali jednotlivé vyučovací hodiny v měsících říjen, listopad, březen a duben ve školním roce 2009/2010. Je možné sledovat, že nejvyšší počet chybějících žáků celé školy za všechny čtyři vybrané měsíce připadá na 1. vyučovací hodinu. 1. vyučovací hodina byla často uváděna i v rámci předchozích rozhovorů s žáky školy, kteří hovořili o častějším zameškávání prvních vyučovacích hodin z důvodu zaspávání či neschopnosti správně zorganizovat a naplánovat svůj čas tak, aby se dostavili včas na určité místo v danou hodinu. Analýza vzorku potvrdila, že tento faktor může být jedním z mnoha důvodů, proč je u žáků zaznamenáván vyšší počet zameškaných hodin.

<sup>11</sup> Vyučovací hodiny – v šetřené škole je během dne odučeno nejvíce 8 vyučovacích hodin. Vyučování začíná v 8.00 a každá vyučovací hodina trvá 45 minut.

**Tab. 18:** Průměrná relativní četnost žáků chybějících na jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2009/2010

	školní rok 2009/2010							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
třída č. 1	24%	22%	25%	24%	25%	25%	23%	14%
třída č. 2	29%	26%	28%	28%	30%	31%	23%	18%
třída č. 3	24%	23%	26%	26%	27%	29%	28%	18%
třída č. 4	64%	56%	51%	52%	50%	46%	32%	24%
třída č. 5	36%	31%	30%	29%	27%	30%	16%	14%
třída č. 6	37%	32%	34%	35%	36%	35%	26%	16%
<b>celkem</b>	<b>36%</b>	<b>31%</b>	<b>32%</b>	<b>32%</b>	<b>32%</b>	<b>33%</b>	<b>25%</b>	<b>17%</b>

Tabulka 18 znázorňuje, kolik procent žáků každé třídy chybělo v jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2009/2010. V této tabulce je počítáno s celkovým počtem žáků každé třídy a hodnoty ukazují, že pakliže má každá třída 100% žáků, tak například ve třídě č. 4 se v rámci vyučovacích hodin nacházela pouze polovina všech zapsaných žáků. Hodnoty ostatních tříd se pohybují kolem 25% a více, což dokazuje, že na většině vyučovacích hodin v roce 2009/2010 chyběla alespoň ¼ žáků.

**Tab. 19:** Průměrná absolutní četnost žáků chybějících na jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2010/2011

	školní rok 2010/2011							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
třída č. 7	2,1	1,8	1,8	1,9	1,8	1,9	1,2	1,2
třída č. 1	5,5	7,8	7,5	7,4	7,3	6,9	5,1	2,8
třída č. 2	7,2	6,4	5,5	5,3	5,4	5,7	2,4	2,4
třída č. 3	7,1	7,2	6,8	7,1	7,2	7,2	4,5	4,1
třída č. 4	10,9	10,8	9,6	10,0	9,4	9,4	6,3	5,0
<b>celkem</b>	<b>6,6</b>	<b>6,8</b>	<b>6,2</b>	<b>6,3</b>	<b>6,2</b>	<b>6,2</b>	<b>3,9</b>	<b>3,1</b>

Tabulka 19 shrnuje hodnoty průměrných počtů žáků, kteří chyběli na jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2010/2011. V tomto roce se stala 2. hodina nejčastěji zameškávanou vyučovací hodinou. Vysvětlením může být to, že dvěma třídám z pěti začínala výuka dvakrát do týdne až od druhé vyučovací hodiny, takže se běžně stávalo, že žáci přicházeli se zpožděním až na druhou vyučovací hodinu. Každopádně se jednalo opět o zahajovací hodinu

v příslušném dni, což by potvrzovalo předchozí zjištění, že se jedná o častý jev, a tím je včasný příchod na první vyučovací hodinu.

**Tab. 20:** Průměrná relativní četnost žáků chybějících na jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2010/2011

	školní rok 2010/2011							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
třída č. 7	14%	12%	12%	13%	12%	13%	8%	8%
třída č. 1	24%	34%	33%	32%	32%	30%	22%	12%
třída č. 2	33%	29%	25%	24%	25%	26%	11%	11%
třída č. 3	39%	40%	38%	39%	40%	40%	25%	23%
třída č. 4	47%	47%	42%	43%	41%	41%	27%	22%
<b>celkem</b>	<b>31%</b>	<b>32%</b>	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>30%</b>	<b>19%</b>	<b>15%</b>

V tabulce 20 jsou opět znázorněny procentuelní hodnoty počtu žáků každé třídy chybějících v jednotlivých vyučovacích hodinách ve školním roce 2010/2011. Stejně tak jako v tabulce 18 i zde je přihlédnuto k celkovému počtu žáků každé třídy. Obdobně jako v roce 2009/2010 chyběli žáci nejvíce v prvních dvou vyučovacích hodinách, což potvrzuje předpoklad, že největší obtíže činí včasné příchody žáků na ranní vyučování.

### Vzorek – dny v týdnu

Následující vzorek přináší přehled zameškávaných dnů v týdnu ve školním roce 2009/2010 a 2010/2011. Hodnoty byly získány následovně: v každé třídě ve vybraných měsících (říjen, listopad, březen, duben) příslušného školního roku byl zjištěn údaj, který odpovídal nejvyššímu počtu chybějících žáků pro daný den. Například v pondělí chybělo v určitou vyučovací hodinu nejvíce žáků z celého dne, tento údaj byl zjištěn u všech ostatních dní všech vybraných měsíců a byl brán jako reprezentativní. Poté byly sečteny všechny hodnoty vybraného dne ve všech čtyřech měsících a výsledné číslo bylo vyděleno počtem proběhnutých dnů (pondělků) ve vybraných měsících. Získané součty všech tříd školy byly zaneseny do tabulky.



**Tab. 21:** Průměrná absolutní četnost žáků chybějících ve dnech pracovního týdnu ve školním roce 2009/2010

	školní rok 2009/2010				
	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek
třída č. 1	7,9	7,6	7,8	8,3	7,3
třída č. 2	6,4	6,7	7,9	5,9	8,7
třída č. 3	5,2	5,9	5,6	4,5	5,0
třída č. 4	18,0	15,5	12,9	15,9	18,5
třída č. 5	10,3	12,0	7,9	12,1	9,5
třída č. 6	8,7	7,8	7,0	7,0	8,2
<b>celkem</b>	<b>9,4</b>	<b>9,3</b>	<b>8,2</b>	<b>9,0</b>	<b>9,5</b>

Údaje z tabulky 21 ukazují, že nejčastěji zameškávaným dne ve školním roce 2009/2010 v kontextu celé školy byl pátek. Tento den je opravdu žáky mnohdy hodnocen jako tzv. „malá sobota“, což by vysvětlovalo i to, proč si v pátek dovolí absentovat. Přesto je z tabulky možné zjistit, že na úrovni jednotlivých tříd se nejednalo vždy o stejný den. Tak například žáci třídy č. 6 chyběli nejčastěji v pondělí, což je opět okrajový den pracovního týdnu. Proto jsou někdy tyto dva dny (pondělí a pátek) častěji zameškávány než ostatní dny v týdnu. Důvodem se stává prodloužení, podle názorů dotazovaných žáků, příliš krátkého víkendu. Zajímavé je, že ve třech třídách se objevují jako nejvíce zanedbávané dny úterý nebo čtvrtek. Zde můžeme usuzovat, že na tyto dny připadaly obtížnější předměty, kterým se žáci školy, jak vyplynulo z předchozích rozhovorů, také vyhýbají častěji.

**Tab. 22:** Průměrná relativní četnost žáků chybějících ve dnech pracovního týdnu ve školním roce 2009/2010

	školní rok 2009/2010				
	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek
třída č. 1	30%	29%	30%	32%	28%
třída č. 2	32%	34%	40%	30%	44%
třída č. 3	33%	37%	35%	28%	31%
třída č. 4	72%	62%	52%	64%	74%
třída č. 5	41%	48%	32%	48%	38%
třída č. 6	51%	46%	41%	41%	48%
<b>celkem</b>	<b>43%</b>	<b>43%</b>	<b>38%</b>	<b>40%</b>	<b>44%</b>

Hodnoty v tabulce 22 jsou opět procentuelním vyjádřením četností žáků chybějících v jednotlivých dnech pracovního týdnu. I zde je přihlédnuto k celkovému počtu žáků ve třídě.

**Tab. 23:** Průměrná absolutní četnost žáků chybějících ve dnech pracovního týdnu ve školním roce 2010/2011

	školní rok 2010/2011				
	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek
třída č. 7	2,7	2,5	2,5	1,4	2,4
třída č. 1	9,5	9,5	9,3	7,5	8,7
třída č. 2	8,0	10,3	9,1	8,8	7,6
třída č. 3	10,0	9,1	9,0	8,4	9,3
třída č. 4	13,5	15,3	16,5	16,7	16,4
<b>celkem</b>	<b>8,7</b>	<b>9,3</b>	<b>9,3</b>	<b>8,6</b>	<b>8,9</b>

V tabulce 23 jsou zobrazeny průměrné četnosti žáků chybějících ve školním roce 2010/2011. Nejčastěji zanedbávanými dny byly úterý a středa. Na úrovni tříd se poté jedná i o další dny v týdnu, a to pondělí a čtvrtek. U některých žáků se často stává, že ani tak den v souvislosti se záškoláctvím nehraje významnou roli, jako spíše to, na který den v týdnu připadá náročnější předmět či předem avizovaný opakovací test.

**Tab. 24:** Průměrná relativní četnost žáků chybějících ve dnech pracovního týdnu ve školním roce 2010/2011

	školní rok 2010/2011				
	pondělí	úterý	středa	čtvrtek	pátek
třída č. 7	18%	17%	17%	9%	16%
třída č. 1	41%	41%	40%	33%	38%
třída č. 2	36%	47%	41%	40%	35%
třída č. 3	56%	51%	50%	47%	52%
třída č. 4	59%	67%	72%	73%	71%
<b>celkem</b>	<b>42%</b>	<b>44%</b>	<b>44%</b>	<b>40%</b>	<b>42%</b>

Tabulka 24 poté opět procentuelně znázorňuje dny, ve kterých chybělo nejvíce žáků, a bere ohled na počty zapsaných žáků v každé třídě.

## Vzorek – předměty

V tabulkách 25 a 26 jsou shrnuty údaje o nejčastěji zameškávaných předmětech vyučovaných v daném ročníku. Třídy jsou uvedeny v samostatných tabulkách, jelikož v každém ročníku se objevuje jiné penzum doplňkových předmětů. Přesto některé vyučovací předměty jsou studovány ve všech čtyřech ročnících, jedná se hlavně o maturitní předměty. Ty je poté možné sledovat v kontinuu a porovnávat mezi sebou. Rovněž je možné porovnávat třídy č. 2 a č. 3, třídy č. 5. a č. 6, neboť se jedná o paralelní ročníky. Hodnoty pro příslušné předměty byly získávány následovně: nejprve byly vypsány všechny předměty, které jsou v daném ročníku vyučovány, poté byl sečten počet žáků, kteří v příslušných čtyřech měsíci v jednotlivých předmětech chyběli, tento součet byl vydělen počtem odučených hodin v jednotlivém předmětu za uplynulé čtyři měsíce. Tyto hodnoty byly zaneseny do tabulky.

V šetřené škole je celkem vyučováno 28 předmětů, které jsou rozděleny na povinné a povinně volitelné. Povinné předměty musí absolvovat všichni žáci v předem stanovených ročnících a z povinně volitelných předmětů si žáci vybírají ve třetím a čtvrtém ročníku. Tyto předměty proto nejsou navštěvovány všemi žáky a z toho důvodu jsou vyučovány paralelně, tak aby žáci celé třídy v dané vyučovací hodině byli přítomni vždy na jednom vybraném předmětu.

Třídy č. 2 a 3 jsou paralelní ročníky, a to druhé, třídy č. 5. a 6. jsou rovněž paralelními ročníky, a to čtvrtými.

Vysvětlení následujících zkratk předmětů:

ANJ	anglický jazyk	OBN	občanská nauka
BIO	biologie	PEK	písemná a elektronická komunikace
CJL	český jazyk a literatura	PRA	právo
DEJ	dějepis	PRC	průvodcovská činnost
DRV	dramatická výchova	PSY	psychologie
EKO	ekonomika	SOC	sociologie
EST	estetika	SPK	společenská kultura
ETI	etika	STA	statistika
FIL	filozofie	TCR	technika cestovního ruchu
FYZ	fyzika	TEVd	tělesná výchova-dívky
HOZ	hospodářský zeměpis	TEVh	tělesná výchova-chlapci
CHEM	chemie	UCE	účetnictví
ITE	informační technologie	ZBO	zbožiznalství
MAT	matematika	ZCR	zeměpis cestovního ruchu
NEJ	německý jazyk		

**Tab. 25:** Průměrný počet žáků chybějících na jednotlivých předmětech vyučovaných ve školním roce 2009/2010

třída č.1	
CJL	7,3
MAT	7,2
FYZ	6,8
DEJ	6,8
CHEM	6,7
HOZ	6,7
EKO	6,6
NEJ/ANJ	6,4
ITE/PEK	6,4
OBN	6,3
SPK	5,7
TEVd	3,6
TEVh	2,2

třída č.2	
HOZ	7,7
DEJ	7,7
CJL	7,5
ITE	7,0
NEJ	6,7
ZBO	6,0
ANJ	5,8
STA	5,4
UCE	5,3
EKO	5,3
MAT	4,9
PEK	4,9
TEVd	4,7
TEVh	1,1

třída č.3	
ANJ	5,0
STA	4,8
ZBO	4,7
DEJ	4,6
CJL	4,6
UCE	4,4
MAT	4,3
NEJ	4,3
PEK	4,3
ITE	4,2
HOZ	4,2
TEVd	4,1
EKO	4,1
TEVh	1,2

třída č.4	
CJL	16,0
ITE	15,2
MAT	14,5
NEJ	13,9
UCE	13,5
PEK	13,2
ANJ	11,7
EKO	11,6
ZCR	8,3
TEVh	7,9
TCR	5,8
TEVd	4,9
PSY	3,5
FIL	3,0

třída č.5	
CJL	8,5
PRA	7,7
OBN	7,6
EKO	7,5
UCE	7,1
ANJ	4,9
PEK	4,7
NEJ	4,4
TEVh	3,5
PRC	3,5
TEVd	3,3
EST	2,8
SOC	2,8
ZCR	2,4
ETI	2,3
DRV	2,2

třída č.6	
OBN	7,6
PRA	7,2
CJL	6,6
UCE	6,0
NEJ	5,9
PEK	5,9
EKO	5,4
ANJ	5,2
TEVh	3,6
SOC	2,3
PRC	2,3
TEVd	2,2
ETI	2,1
DRV	2,1
ZCR	2,1
EST	1,3

Všechny předměty v tabulkách byly seřazeny sestupně podle průměrného počtu chybějících žáků. V roce 2009/2010 se na čelních místech v tabulkách nejvíce objevovaly tyto předměty: český jazyk a literatura, matematika, dějepis, občanská nauka a právo.

Tabulka třídy č. 1 ukazuje, že nejčastěji zameškávanými předměty jsou matematika, český jazyk a literatura, dějepis a fyzika. První dva předměty jsou žáky hodnoceny jako obtížné a jejich zvládnutí vyžaduje důslednější přípravu, proto se jim žáci někdy raději vyhýbají. Učitelé C a J, kteří předměty vyučují, jsou vnímáni žáky jako přísnější. Dějepis je dle rozhovorů se žáky dlouhodobě řazen

k těm předmětům, které jsou velmi složité na pochopení souvislostí a nepřinášejí žádné praktické znalosti, jež by mohli žáci využít. Dějepis vyučuje rovněž učitel C.

Tabulka třídy č. 2 poukazuje opět na český jazyk a literaturu a na dějepis, jako na nejvíce zameškávané předměty, ale objevuje se zde i předmět, který nese název hospodářský zeměpis. Ten je vyučován učitelem D, jenž bývá někdy žáky označován jako benevolentní a nedůsledný, proto žáci na to mnohdy hřeší a očekávají, že z jejich častější absence nebude vyučující vyvozovat žádné důsledky.

V tabulce třídy č. 3 se objevily jako nejvíce zameškávané zcela jiné předměty než u předchozí třídy č. 2, ačkoliv se jedná o paralelní ročníky. Jsou to: zbožíznalství, anglický jazyk a statistika. Zbožíznalství vyučuje učitel K, který je strašlivý a za rok odchází do důchodu. Patří k těm vyučujícím, kteří využívají pouze frontální formu výuky, jenž se většině žáků jeví jako nudná. Anglický jazyk patří mezi maturitní předměty, a proto učitel G, který ho vyučuje, klade na žáky velké nároky. Statistiku vyučuje učitel J a má stejně přísné požadavky jako v matematice.

V tabulce třídy č. 4 jsou nejčastěji zameškávanými předměty označeny matematika, český jazyk a literatura a informační technologie. O prvních dvou předmětech jsou uvedeny informace výše, informační technologie byla v této třídě vyučována bývalým třídním učitelem, kterému nebyla prodloužena pracovní smlouva z důvodu, že neplnil své povinnosti. To se zřejmě odrazilo i na neoblíbenosti tohoto předmětu.

Tabulky paralelních tříd č. 5 a 6 shodně vypovídají, že nejméně navštěvovanými předměty byly český jazyk a literatura, občanská nauka a právo. Předmět český jazyk a literatura byl zhodnocen v předchozím textu. Předmět občanská nauka je vyučován učitelem D, jeho přístup k výuce byl žáky hodnocen jako laxní. Učitel prý není schopen vyplnit vyučovací hodinu tak, aby byla zajímavá. Často se prý stávalo, že již na poslední část hodiny (cca 10 minut) neměl přípravu a žáci byli vyzváni k samostatné činnosti. To přispělo k představě o nedůležitosti předmětu. Právo vyučuje učitel C, který je hodnocen žáky jako přísný, jenž vyžaduje široké penzum znalostí.

Nejnižší hodnoty se v několika případech ukázaly v předmětu tělesná výchova – chlapci. Tento předmět vyučuje učitel B, který patří mezi žáky

k oblíbeným. Zvláště u mnoha chlapců se tělesná výchova jeví jako nejzajímavější předmět na škole.

**Tab. 26:** Průměrný počet žáků chybějících na jednotlivých předmětech vyučovaných ve školním roce 2010/2011

třída č.1		třída č. 2		třída č.3	
CJL	8,2	CJL	7,8	CJL	8,3
DEJ	8,1	UCE	6,8	MAT	8,2
HOZ	8,0	MAT	6,5	UCE	7,4
STA	7,8	EKO	5,2	ITE	7,3
UCE	7,8	ANJ	5,1	ANJ	7,2
BIO	7,7	NEJ	5,0	NEJ	7,0
EKO	7,6	ITE	3,4	EKO	6,9
MAT	6,8	TEVd	3,1	PEK	6,8
ITE	6,1	PEK	2,8	TEVh	4,3
NEJ	5,8	TEVh	2,7	ZCR	4,1
ANJ	5,7	PSY	2,3	FIL	4,1
PEK	5,6	TCR	2,2	TEVd	4,0
TEVd	3,5	FIL	2,2	TCR	3,5
TEVh	2,3	ZCR	2,2	PSY	3,4

třída č. 4	
CJL	12,2
PRA	12,1
UCE	12,0
OBN	11,9
NEJ	10,8
ANJ	10,7
EKO	9,5
PEK	9,2
TEVh	5,3
ETI	5,1
SOC	5,1
ZCR	5,1
PRC	5,0
TEVd	5,0

třída č. 7	
PEK	2,4
DEJ	2,2
OBN	2,0
FYZ	2,0
EKO	1,6
MAT	1,5
NEJ	1,4
CJL	1,4
TEVd	1,4
ANJ	1,3
HOZ	1,3
SPK	1,1
CHEM	0,8
ITE	0,8
TEVh	0,1

Oproti předcházejícímu školnímu roku se v tabulkách pro rok 2010/2011 objevil pouze jeden nový předmět, který je žáky více zameškáván než v předchozím školním roce, a tím je účetnictví. Tento předmět patřil vždy

k postrachům školy. Podle analýzy rozhovorů se žáky se ho většina obávala a častěji kvůli němu zanedbávala školní docházku. Předmět je pro většinu žáků velmi náročný, a jelikož patří mezi maturitní předměty, vyžadují vyučující důkladnou přípravu, široké penzum znalostí a v neposlední řadě dovednost uplatnit znalosti v praxi. V tomto roce začal vyučovat účetnictví učitel H. Jedná se o začínajícího učitele, který nemá ještě příliš pedagogických zkušeností, ale který je vybaven praktickými znalostmi, neboť před nástupem do školy působil dva roky v soukromé firmě.

## **Závěr**

Z analýzy vzorků vyplynulo, že nejčastěji zameškávanými hodinami, které jsou vyučovány v rámci celého dne, jsou převážně okrajové hodiny, tzn. 1. a 2. vyučovací hodina a 5. a 6. vyučovací hodina. Toto zjištění potvrzují i výpovědi žáků, kteří v individuálních rozhovorech uváděli, že je pro ně obtížné se dostavit včas na ranní vyučování. Mezi nejčastějšími důvody uváděli zaspávání. Naopak poslední vyučovací hodiny jsou žáky opouštěny, protože nejsou schopni vydržet ve škole tak dlouhý čas. Pakliže se v tabulkách objevují vysoké hodnoty u jiných vyučovacích hodin, souvisí to zřejmě s aktuálními situacemi, které se k vyučovací hodině vztahují. Buď je na daný předmět nahlášen opakovací test či zkoušení, nebo se jedná o předmět, který je žáky označován jako neoblíbený, ať už z důvodu jeho obsahu, nebo z důvodu pedagoga, který jej vyučuje.

Dále bylo zjištěno, že mezi nejčastěji zanedbávané dny v týdnu patří okrajové dny, a to pondělí a pátek. Tyto dny jsou žáky zameškávány hlavně z těch důvodů, že umožňují prodloužení víkendového volného času. Samotný pátek bývá někdy označován jako tzv. „malá sobota“ a dle výpovědí žáků není až tak vážné, když v tento den chybí. Pakliže se v tabulkách objevovaly jiné zameškané dny, souvisí to opět nejvíce s předměty, které jsou v ten den vyučovány.

Rovněž analýza vzorku na úrovni předmětů přinesla zjištění, že v rámci celé školy jsou určité předměty, které jsou žáky hodnoceny jako náročné či neoblíbené. V těchto předmětech je poté absence vyšší než v předmětech jiných. Žáci také hovořili o tzv. předmětech nudných a nezajímavých, na které prakticky není nutné chodit, jelikož se tam nic podstatného neděje. Mezi nejčastěji zanedbávané předměty patří: český jazyk a literatura, dějepis, právo, účetnictví, matematika

a občanská nauka. Dle výpovědí žáků byly předměty český jazyk a literatura, účetnictví, matematika a právo charakterizovány jako spíše náročné a dějepis a občanská nauka jako spíše nezajímavé a nudné.

## **6.2 DESKRIPTCE A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH METODOU OHNISKOVÉ SKUPINY**

### **Kódy a kategorie**

Při prvním průchodu dat, vytvořených metodou ohniskové skupiny, bylo provedeno kódování výpovědí pedagogů. Každý řádek transkribovaného textu byl pozorně přečten a důležitá či kritická místa byla označena kódem. Po zpracování obou dvou ohniskových skupin se objevily následující kódy:

- Čas
- Příčiny záškoláctví
- Důsledky záškoláctví
- Způsob trávení času za školou
- Systematičnost záškoláctví
- Snadná dostupnost vzdělání
- Motivace (ztráta touhy po vzdělání)
- Vliv okolí
- Osobnost záškoláka
- Zájmy a záliby
- Komunikace s rodiči
- Ovlivnění absencí
- Aktivní spolupráce
- Skryté záškoláctví
- Bezradnost rodičů
- Nejistota rodičů
- Dysfunkční rodina
- Problémová rodina
- Autorita
- Výchovná opatření



- Dodržování / nedodržování pravidel
- Důslednost / nedůslednost
- Strategie řešení záškoláctví
- Osobnost učitele
- Zpětná vazba
- Motivace žáků k nižší absenci
- Klima školy / atmosféra ve škole
- Klima třídy /atmosféra ve třídě
- Kolektiv žáků / učitelů
- Ovlivňování klimatu školy / třídy

Získané kódy byly sdruženy do následujících kategorií:

- Kategorie č. 1 – OKOLNOSTI ZÁŠKOLÁCTVÍ
- Kategorie č. 2 – RODINA JAKO ČINITEL OVIVŇUJÍCÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ
- Kategorie č. 3 – ZPŮSOBY ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ
- Kategorie č. 4 – KLIMA ŠKOLY

### **Kategorie č. 1 – OKOLNOSTI ZÁŠKOLÁCTVÍ**

- Čas trávený za školou

Učitelé se v rámci diskuze zabývali otázkou krátkodobého a dlouhodobého záškoláctví. Rozdělovali žáky na ty, kteří občas za školu jdou, ale dokážou pochopit důsledky svého chování, a proto se u nich nedá hovořit o pravidelném zameškávání školních povinností, a na ty, kteří se systematicky vyhýbají škole a jejich reakce na řešení záškoláctví je nulová. V souvislosti s tím učitelé přiznávají, že jsou schopni krátkodobé záškoláctví tolerovat více, než časté a dlouhodobé absence.

Stejně tak kód „čas“ souvisí i s příslušným ročníkem v rámci středoškolského vzdělávání. Dle učitelů prochází žáci vývojem a v rámci něho se postupně aklimatizují ve školním prostředí, získávají zkušenosti a učí se snáze chápat celý systém středního vzdělávání. Někteří poté zjišťují, že je pro ně výhodné nenavštěvovat školu pravidelně. Zatímco jedni jsou schopni zanedbávat povinnou školní docházku po celé čtyři roky, druzí naopak jen v určitém životním období. Učitel B komentoval tuto skutečnost slovy: *„Na každého to připadne v jiném*

ročníku. Někdo si to odbude už v prváku a jiný začne chodit za školu až ve čtvrtáku, a to je pak katastrofa. Je to před maturitou a často se to odrazí na výsledku. Co je učím, nikdy se to s nima netáhne celý čtyři roky, vždycky jen v určitém časovém období.“

- Příčiny záškoláctví

Kód příčiny záškoláctví je velmi důležitý jednak proto, že kauzalita je vždy v práci se záškoláctvím brána vážně a je třeba z ní vycházet, ale rovněž proto, že pedagogové školy by rádi detekovali ty příčiny, které způsobují tak masivní absenci u žáků. K důvodům, proč žáci zameškávají povinnou školní docházku, se diskuze stáčela velmi často a učitelé měli potřebu neustále konzultovat svá přesvědčení s druhými účastníky debaty. Ze svého hlediska identifikovali několik závažných příčin, o kterých si myslí, že jsou tím hlavním důvodem záškoláctví. Jednalo se o strach z určitých předmětů, kde je vyžadována aktivita a které patří k těm obtížnějším. Další zmíněnou příčinou byla nechuť řešit problémy, které jsou žáky vnímány jako přespříliš náročné. Asi nejvíce diskutovanou příčinou se stalo ovlivňování ze strany kamarádů. Učitel D si všiml ve své třídě jevu, který vysvětlit takto: *„Záleží hodně na vůdčí osobnosti. U mě ve třídě jsou přibližně tři chlapci, kteří dokážou strhnout další žáky a přesvědčit je, aby opustili školu a raději šli s nimi za zábavou.“*

Podobnou příčinou je i opak předchozí situace. Učitel C vyzoroval ve své třídě, že se nevytvořil žádný pevný kolektiv, který by pomohl v boji proti záškoláctví. *„Problém je v tom, že nejsou parta. Zkrátka zde nejsou žáci, kteří by drželi pohromadě, podporovali se a pomáhali si. Raději tráví celý dny na facebooku<sup>12</sup> Tím pádem kontakty mají přes internet a fyzický už ani nepotřebují.“*

Také soukromé školství je učiteli bráno jako důvod, který může vést k podpoře záškoláctví. Žák se cítí v takovém zařízení spíše jako platící klient, a podle toho se někdy on i jeho zákonní zástupci chovají. Zkrátka jsou přesvědčeni, že když si vzdělávání platí, nemusejí dodržovat pravidla školy.

Dalším důvodem záškoláctví dle učitelů mohou být také rodiče. Učitel G upozorňoval na situaci, se kterou se setkává poněkud často. *„A taky rodiče za to můžou. Já jim volám a oni se mnou vůbec nechtějí spolupracovat. Mnohdy ani nevědí, kde jejich dítě je. Ještě horší varianta však je, když ví o jeho absencích a kryjou ho.“*

---

<sup>12</sup> Facebook je rozsáhlý společenský webový systém sloužící hlavně k tvorbě sociálních sítí, komunikaci mezi uživateli, sdílení multimediálních dat, udržování vztahů a zábavě. Se svými 750 miliony aktivních uživatelů (červenec 2011) je jednou z největších společenských sítí na světě. (zdroj: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org))

Opakovaně se učitelé odvolávali na „tu dnešní dobu“. Učitel B se nechal slyšet: *„Já to nechápu, my jsme se vždycky třásli, když jsme šli celá třída za školu, seděli jsme na náměstí v jediné restauraci ve městě a ani jsme si to neužili. A oni se dneska ani nezastydí, když chybí celý týden. A to nejsem proti nim tak stará. Kam se posunula ta dnešní doba? Za nás, a je to jen pár let, nikdo za školu nechodil!“*

- Důsledky záškoláctví

Každá akce vyvolává reakci, tak i chození za školu přináší celou řadu důsledků, které poté ovlivňují celý systém vzdělávání i s jeho aktéry. Učitelé v diskuzi zmínili, že velmi pěkným důsledkem je, když se žák ze svých chyb poučí a následně je neopakuje. Takových, co se týče záškoláctví, však na škole není mnoho. Účastníci ohniskových skupin přiznávali, že do té doby, než byly zavedeny změny, které mají snížit počet zameškaných hodin žáků, tak trochu opomíjeli důsledně dodržovat stanovená kritéria, takže se u většiny žáků žádný důsledek nepromítl do jeho hodnocení. Přesto se učitelé ospravedlňovali, že v určitých případech nezáleželo na nich, zdali budou vyvozeny ze žakovy absence nějaká opatření.

Na úrovni žáka bylo však identifikováno mnoho důsledků záškoláctví, o kterých ani sami učitelé nevědí. Ať už se to týkalo špatného svědomí žáků, nebo nepříjemných střetů s rodiči, zanedbávání školní docházky následky určitě přinesly.

- Způsob trávení času za školou / zájmy a záliby žáků

*„Nejhorší na tom je, popisoval učitel G, že oni tu dobu, co nejsou ve škole, jen prospí.“* V rámci diskuze účastníci debatovali o zájmech a aktivitách žáků celé školy. Byli velmi dobře orientováni v oblastech, o které se určití žáci zajímají. Přesto několikrát zaznělo, že právě ti, co nechodí poctivě do školy, nemají ani o nic zájem. Ne že by toto tvrzení snad vycházelo ze zaujatosti učitelů, jen je pro ně opravdu obtížnější proniknout blíže k takovému žákovi, který se potýká s problémem záškoláctví. Někteří učitelé jsou více otevření a naklonění debatě s absentéry i jejich rodiči, a mají snahu jakkoliv pomoci. Přesto jiní už ztratili iluze, neboť se jejich dosavadní intervence míjely účinkem. Učitel C má takovou bohatou zkušenost. *„To jsme s rodiči mluvili třeba každý týden a oni si neustále vymýšleli nějaké omluvy, které byly někdy až trapné. Stejně tak jakákoliv snaha zaujmout jejich M... neměla smysl, ona jen tak znuděně seděla a nikdy ji nic nebavilo.“*

- Systematičnost záškoláctví

Učitelé ambivalentně hodnotili velikost školy, na jedné straně je pro žáky dobré, že jsou v malé škole rodinného typu, ale na druhé straně to má mnoho negativ. Mezi ně patří i rychlé předávání informací ohledně chození za školu. *„Někteří už v prváku poznají, jak to funguje, zjistí si to u vyšších ročníků, a hned je problém,“* vysvětloval učitel H.

- Motivace (ztráta touhy po vzdělání)/ snadná dostupnost vzdělání

Účastníci se v diskuzi rovněž zabývali motivací ke vzdělání. Srovnávali své motivace ke studiu se svými žáky, snažili se vzdělání umístit na pomyslný hodnotový žebříček současné doby. *„Já si myslím, přemýšlel učitel A, že poklesla obecně ve společnosti touha po vzdělání. Málokdo si dnes vzdělání váží. Vzdělání zkrátka ztratilo kredit. Dřív, když někdo něco znal a uměl, tak měl určitou prestiž, dnes je to naopak.“*

Navíc se učitelé zamýšleli nad tím, jak klesají počty žáků, kteří vycházejí z devátých tříd a chtějí pokračovat na střední škole. To způsobuje, že školy mají nedostatek žáků a rádi by je získaly za každou cenu. S tím souvisí, že i dostupnost vzdělání je snazší, tudíž jedinec nemusí vyvinout takové úsilí, aby mohl na některé škole studovat a aby ji nakonec úspěšně dokončil. V debatě se učitelé odvolávali na nedávno proběhnuté kauzy, které odhalily podivné praktiky související s dosahováním určitého stupně vzdělání na vysokých školách.

- Osobnost záškoláka

Stejně tak osobnostní vlastnosti žáků, jejich motivace ke studiu, jejich potřeby, zájmy a hodnoty jsou učiteli brány jako možná příčina záškoláctví. Dle Fontany (1997) musejí učitelé sami postupovat jako výzkumníci, tzn. být vnímaví vůči individuálním osobnostem každého žáka ve třídě a zároveň počítat s vzájemným působením mezi osobnostmi ostatních žáků. Úkolem pedagoga je, aby pomohl žákovi se společenskými a výukovými nároky školy, což obnáší především učitelovo trpělivé a citlivé chování.

Učitel B během diskuze projevuje velmi silné pouto se žáky. V době konání 2. ohniskové skupiny je jejich třídním učitelem už čtvrtým rokem, absolvoval s nimi již několik školních výletů, účastnil se s nimi řady sportovních a kulturních akcí, ví o nich mnoho důležitých informací, zkrátka během těch čtyř let společného soužití ve školním prostředí i mimo něj navázali vztah, který učiteli jednak umožňuje lépe

proniknout k žákově složité osobnostní struktuře a jednak mu svazuje ruce při systematické a důsledné práci se záškoláctvím.

*„Vždyť oni jsou jako moje děti, někdy mám pocit, že nemám jen dvě, ale že jich mám pětadvacet. A já je nemůžu házet do jednoho pytle, například P... to má doma docela těžký, táta pořád někde jezdí a máma na to sama nestačí, nebo O... si musí sama vydělávat, aby si zaplatila školný. A tak bych mohla pokračovat do nekonečna. Prostě je musím posuzovat individuálně.“*

## **Závěr**

Klumpnerová (2010) na základě rozvorů s třídními učiteli dospěla k závěru, že samotné odhalení záškoláctví či jeho dokazování je pro učitele poměrně velký problém. Což potvrzuje i naše šetření, jelikož učitelé v diskuzi uváděli, že ačkoliv někdy tuší, že se jedná o záškoláctví, není možné to nikterak dokázat, neboť žák přináší omluvenku včas a prakticky má omluvenu veškerou absenci. Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé nemají dostatečné možnosti k tomu, aby vyvodily patřičné důsledky (opakování ročníku a vyloučení ze školy) u velmi závažných projevů záškoláctví, neboť to souvisí s faktem, že mezi středními školami dochází k boji o každého žáka, za nějž poté škola obdrží státní dotace. Škola se z toho důvodu nechce žáků zbavovat, jelikož by přišla o potřebné finanční prostředky.

Dále bylo zjištěno, že učitelé jsou si vědomi toho, že způsoby omlouvání nelegitimních absencí jsou ve většině případů podobné. Žáci si nejčastěji píšou omluvenky sami tak, že falšují podpis, a uvádějí důvody absence, které nejsou snadno ověřitelné. Z diskuze učitelů vyplynulo, že jsou ochotni tolerovat nelegální absenci kratšího charakteru, spíše než dlouhodobou. To podle nich souvisí s tím, že dokážou pochopit žáka, který vynechá např. jeden den školy z jakéhokoliv důvodu, než toho, který se dlouhodobě vyhýbá školní docházce, nekomunikuje se zástupci školy a nereaguje na žádná výchovná opatření. Učitelé jsou rovněž toho názoru, že záškoláctví se vyvíjí s časem, u některých žáků se toto rizikové chování projevuje již v prvním ročníku a u jiných se s ním setkávají až mnohem později. Jako negativum považují učitelé to, že většina žáků se ze svých chyb nedokáže poučit a opakuje stejný vzorec chování i v následujících situacích.

Dle analýzy dat bylo zjištěno, že učitelé považují jako nejčastější příčiny záškoláctví strach z náročných povinností, absentující kamarády, špatný kolektiv ve třídě, typ soukromého školství a současný způsob života mládeže. Dále učitelé

uváděli, že v dnešní době nemá vzdělání již takovou hodnotu, aby bylo žáky ceněno a zachovalo si kredit, který mu byl přiřazen v minulých letech. V neposlední řadě z výzkumu vyplynulo, že se učitelé domnívají, že žáci chodící za školu nemají žádné zájmy a záliby, a z toho vyvodili některé osobnostní vlastnosti, jako např. nestálost, necílevědomost, nechůť, které brání žákům v pozitivním přístupu ke škole.

## **Kategorie č. 2 – RODINA JAKO ČINITEL OVIVŇUJÍCÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ**

- **Komunikace s rodiči / spolupráce s rodiči**

Komunikace žáka – rodiče - učitele je mnohdy omezena pouze na předávání informací. Nemělo by se však zapomínat na fakt, že školní prostředí se pro všechny tři zúčastněné strany stává ve větší či menší míře prostorem, který formuje jejich život. Proto by na půdě školy i mimo ní měla probíhat komunikace ve smyslu spolupráce, což se tak často v českých školách neděje. Jisté snahy o zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu začínáme zaznamenávat až s nástupem 90. let 20. století.

Učitelé jsou toho názoru, že rodič a i škola sama přistupují ke specifické komunikaci a vzájemné spolupráci teprve tehdy, když se objeví v souvislosti s žákem nějaký vzdělávací nebo kázeňský nedostatek. Do té doby probíhá komunikace pouze ústní formou na třídních schůzkách nebo při telefonických hovorech či písemnou na nástěnkách v budově školy. V současné době se přistupuje i k využití techniky, prostřednictvím které je také možné komunikovat, ale to už se zúčastněné strany triády oddalují zcela. Tato forma komunikace však řeší jen otázku předávání základních informací.

Učitel A připomínal při diskuzi, že je třeba přitáhnout rodiče jako spolupracovníka již od prvního vstupu dítěte do školy. *„Mám tu zkušenost s tím, že většinou ti rodiče, kteří se potýkají se záškoláctvím svých dětí, nechodí ani na třídní schůzky a vůbec se málo zajímají o to, co škola nabízí.“*

- **Ovlivnění absencí / skryté záškoláctví**

Ve školní praxi se ukazuje, že valná většina rodičů ví o záškoláctví svých dětí a mnoho z nich se to snaží všemožně omlouvat ve snaze uchránit sebe od nařčení ze zanedbání rodičovské péče. Ukazuje se, že rodiče často podporují své děti, aby např. s nimi vycestovali do zahraničí, nevraceli se do výuky

po návštěvě lékaře, pomohli jim doma s nějakou činností apod. Druhým typem podpory je tzv. skryté záškoláctví, mezi něž patří omluvené nelegitimní absence či simulované onemocnění.

Učitelé, kteří se setkávají s rodiči kvůli vysoké absenci jejich dítěte, hovoří o tom, že rodiče vesměs tuší, že není s jejich dětmi něco v pořádku. Mnohdy však problém nechtějí sami vidět. Skoro to vypadá, jako kdyby se obávali toho, že když připustí rizikové projevy chování u svého dítěte, odhalí svoje slabiny, což by pak mohlo vyvolat dojem, že nezvládli svou rodičovskou roli. Přesto jsou i tací, kteří absolutně netuší, že chodí jejich dítě za školu a po zjištění se tomu diví. Ti pak mluví často o zklamání, jelikož dali svému dítěti důvěru a ono jí zneužilo. V neposlední řadě se učitelé setkávají také s typem rodičů, kteří vědomě podporují záškoláctví u svých dětí a ještě navíc jsou ochotni zajít tak daleko, že v situaci, kdy je nepřítomnost žáka schvalovaná rodiči odhalena, zapírají, lžou a vymýšlejí směšné důvody, které by je ospravedlnily. Příkladem může být rodič žáka, který navštěvuje třídu učitele C.

*„Tak oni (žák a matka) mi tvrdili, že byl nemocný, a přitom mi děti ze třídy řekly, že je s rodičema v New Yorku. A když jsem jim to řekla, začala se matka vykrucovat, že to oznamovala ředitelce, ale to by si musela podat žádost na uvolnění, a tys říkala (směrem k ředitelce), žeš nic neschvalovala, a navíc ti prý jeho matka tvrdila, že jsem o tom věděla a dovolila to, ale proboha, vždyť já nemám právo něco takového rozhodnout. A ona tam klidně sedí a ani se nestydí.“*

- **Bezradnost a nejistota rodičů**

Jak již bylo řečeno, přehlížení problému záškoláctví se ukázalo jako častý jev. Rodiče raději nechtějí vědět, že se něco takového děje. Je to snad proto, že jsou nejistí svou výchovou. Jeroným Klimeš (2009) tento stav označuje dokonce za globální výchovnou nejistotu. Hovoří o tom, že výchova dětí v moderní době je náročnější, jelikož došlo ke změnám ve vnímání veřejného prostoru, také exteriér se stává pro děti nebezpečný, rodiče nemají čas na děti, někdy dávají přednost své práci, kroužky se stávají pouze vycpávkou volného času apod. Nejistota se dle autora objevuje na straně rodičů i odborníků a ještě dlouho potrvá, než se stabilizuje morálka nového prostředí.

Učitelé popisovali časté schéma situace, které se po odhalení vysokého počtu absence odehrává v kabinetu pedagoga či ředitelně školy. Rodič projevuje nejistotu a bezradnost ve výchově dítěte, připustí, že nemají možnost ovlivnit

současný stav, neboť již delší dobu nepůsobí vůči dítěti jako autorita. U některých případů dojde i na pláč, který je hlavně doménou matek.

Učitel C má následující zkušenost: *„A jeho otec si pak rezignovaně sednul a zeptal se mě, co s tím hodlám dělat. Tak on nedokáže přimět kluka, aby jim doma alespoň řekl, kde se poflakuje celý dny a noci, a já mám zařídit, aby chodil do školy. „*

Učitel B k tomu dodává: *„Včera jsem dostala esemesku, P... zase nevstal z postele, už jsem zoufalá, nevím, co mám s ním dělat. Prostě ho máma nedokáže vykopat z postele, ale alespoň mě o tom informuje.“*

- **Problémová / dysfunkční rodina**

Funkční rodina zajišťuje dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch, ve jménu toho funguje v oblasti (upraveno dle Langmeiera, Krejčířové, 2006) emocionální, výchovné a vzdělávací, sociální, hospodářské a další. *„Pokud rodina některé funkce plní jen nedokonale nebo zcela nedostatečně, mluví se o rodině problémové nebo dysfunkční“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 184).

Učitelé mnohdy pozorují, že se v rodině děje něco, co ohrožuje zdravý vývoj dítěte a přenáší se to i do školního prostředí, ale prakticky jsou v tomto ohledu bezmocní. Sice doporučují návštěvy odborníků, ale intervence je z jejich strany možná pouze na úrovni žáka. Učitel D popsal problémovou rodinu takto: *„Tam zkrátka nefunguje ten táta, celá rodina je pohromadě jednou za rok, on dělá v Německu a domů přijíždí jen občas. Máma na to sama nestačí. Navíc pro kluka je táta jako vzor, vydělává ty peníze a místo, aby ho za to, že chodí za školu, pořádně srovnal, tak s ním jede na dovolenou do Itálie.“*

## **Závěr**

Z analýzy dat vyplývá, že učitelé označují spolupráci s rodiči za nedostatečnou. Ačkoliv škola nabízí zapojení rodičů v celé řadě školních aktivit, málokdy se shledá s kladnou odezvou. Občas se stává, že někteří rodiče nenavštíví školu za celé čtyři roky studia jejich dítěte ani jednou.

Podobně to vypadá i v oblasti komunikace mezi školou a rodinnými zástupci. Asi nejtypičtějším způsobem komunikace je pouhá výměna informací na třídních schůzkách a občasný telefonický rozhovor omlouvající dítě z vyučování. K četnější komunikaci dochází až v případě, kdy se objeví nějaký problém, který je třeba řešit. Pakliže se jedná právě o záškoláctví dítěte, mnohdy



už bývá v pokročilejším stádiu a učitelé i rodiče jen velmi obtížně nacházejí způsoby, jak s dítětem pracovat, aby se jeho chování zlepšilo.

V takovýchto případech, kdy mají rodiče zájem na změně chování dítěte, se dříve nebo později odhalí rodičovská bezradnost a nejistota, které odráží vzájemné vztahy v rodině. Ti poté hledají pomoc u učitelů a mnohdy nechápou, proč je v takovém případě pro pedagoga náročné jakkoliv ovlivnit stávající situaci. Ne vždy se podaří zvládnout záškoláctví tak, aby nepřinášelo negativní důsledky do výchovně-vzdělávacího procesu žáka. Přesto dle výpovědí učitelů nastávají vážnější situace v případech, kdy rodiče vědomě kryjí záškoláctví svých dětí a podporují je ve lhaní. V těchto situacích jsou učitelé naprosto bezmocní a nezbyvá jim, než je tolerovat. Podle pedagogů se často v takovém případě jedná o dysfunkční rodinu, neboť se problematické chování všech projevuje i v celé řadě dalších situací. Např. rodina neplatí včas školené, žáci bývají někdy vyšetřováni policií, rodiče uvádějí nepravdivé údaje o způsobu trávení času za školou svého dítěte či jsou v kontaktu s pracovníky školy hrubí a agresivní.

Klumpnerová (2010) svým výzkumem zjistila, že v prevenci záškoláctví má velmi podstatný vliv právě rodina. Navrhuje, že by se rodiče měli snažit u dětí rozvíjet pozitivní přístup ke škole, všímat si jejich aktivit již na počátku jejich školní docházky. Při přechodu jejich dětí na střední školu se rozhodně nedomnívat, že jejich děti jsou již dospělí, a tudíž nepotřebují žádnou kontrolu. Podle autorky je důležitou součástí běžná komunikace rodičů s dětmi, která se netýká pouze příkazů a zákazů. Rovněž komunikace mezi školou a rodinou by měla být obousměrná. Jedním z nejdůležitějších preventivních prvků je důslednost při výchově a neomlouvání neoprávněné absence svých dětí.

### **Kategorie č. 3 – ZPŮSOBY ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ**

- Výchovná opatření (tresty, odměny, finanční pokuty)

Kázeňská opatření patří mezi běžné způsoby, které se uplatňují ve školství jako výchovný prostředek. V každém školním řádu jsou přesně stanoveny a pohybují se v kontinuu odměn a trestů. Učitelé účastníci se výzkumu měli bohatou zkušenost s jejich aplikací. Při své práci uplatňují různé varianty obou dvou pólů. Díky zkušenostem mohli přesně detekovat, která výchovná opatření jsou účinná a která ne. Učitel C se vyjadřoval k tématu takto:

*„Vyhazovat ze školy si nemůžeme dovolit tak často, důtky se míjejí účinkem, trojka z chování je naprosto směšná, spíše se ohodnocený stává hrdinou než odstrašujícím příkladem.“*

Jinou formou výchovných opatření, které nejsou zaneseny v závazném školním dokumentu, jsou domluvy, vysvětlování, kárání či zastrašování. Učitel B má s tímto typem práce se záškoláctvím bohaté zkušenosti, přesto připouští, že to *„fungovalo tak v prváku, záškolák byl pozván na kobereček, udělalo se na něj bubnu a bylo to. Ted', co jsou starší, už na ně moc křičet nemůžu, už by mě ani moc neposlouchali.“*

Učitel H je nejmladší z celého pedagogického sboru, nedávno dokončil studium vysoké školy a vzpomíná si, že účinným výchovným opatřením, které by bylo jím akceptováno, je finanční trest. Jelikož se jedná o školu soukromého typu, jsou tato výchovná opatření rovněž součástí školního řádu. *„Možná, když tohle nezabírá, chtělo by to něco jiného, na co oni slyší, a oni slyší na peníze.“*

- Dodržování / nedodržování pravidel, důslednost / nedůslednost

Tento kód je z hlediska výzkumného šetření jeden z nejzásadnějších. Většinou se objevoval v diskuzi, pakliže se učitelé dostávali do střetu ohledně nelepších se situace, neboli se jednalo o nesnižujícím se počtu zameškaných hodin. Následující přepis části diskuze hovoří za vše:

Učitel B: *„Já tam mám otevřených několik žáků, protože ještě jedním s rodiči.“* (Vysvětluje, proč není dodržen postup při omlouvání absencí, tj. do 3 pracovních dnů má žák či jeho zákonný zástupce řádně omluvit nepřítomnost na výuce. Zatímco tímto učitel B porušuje dohodnutá pravidla, neboť by měl tyto zameškané hodiny hodnotit jako neomluvené).

Učitel A: *„Ale to nemůžeš čekat, vždyť jsme se dohodli na třech dnech.“*

Učitel B: *„Ale no dobře, ale já nevím, co mám dělat, to budu mít ve třídě 50 neomluvených hodin.“*

Učitel A: *„Ted' už to stejně nemůžeme změnit, prostě jim je musíš dát. Tak zněla naše domluva. Ty pořád řešíš, že jde o tvoji třídu, ale musíme být důslední.“*

Učitel B: *„Když ten jeho otec chce pořád ještě něco řešit, on tu jeho docházku viděl a ptal se mi, co budeme dělat?“*

Učitel A: *„Ale co budeme dělat, když ostatní zjistí, že mu takhle ulevuješ. Je to nespravedlivý.“*

Učitel B: *„Já to mám trochu složitější, protože jich mám moc. Já jim říkám pořád do třech dnů, a pak jim dám ještě den a oni to stejně nepřinesou.“*

Tato debata přesně ukazuje způsob práce obou učitelů. Je zde vidět začarovaný kruh učitele B, který ve snaze uchránit celou třídu od na první pohled nepěkných 50 neomluvených hodin a sebe od náročné pozice důsledného pedagoga, který nemusí být v každém okamžiku populární, je ve svém počínání velmi nedůsledný, což se mu zákonitě vrací v podobě neakceptování určených pravidel. Poté se samozřejmě stává nerozhodným a nejistým a jeho počínání je do očí bijící, jak kolegům, tak samozřejmě žákům a rodičům. Jedni toho zneužívají a druzí jej za to kárají.

- Osobnost učitele / autorita

Osobnost učitele je velmi široké pojetí, které v sobě skrývá celé spektrum vlastností, jež mohou mít vliv na jeho působení. Můžeme hovořit o citové stabilitě učitele, jeho postojích a hodnotách nebo stylu práce. Učitelé v rámci diskuze neměli za úkol zhodnotit se, jestli jsou či nejsou „dobrymi“ učiteli, ale z mnoha výpovědí je možné vyčíst, jak se projevují jejich osobností vlastnosti ve stylu práce s žákem a ve výuce.

Učitel A, jež je zároveň i ředitelem školy, se jevil jako ambiciózní a důsledný, jež je schopen být přísný vůči žákům a kolegům, ale i k sobě samému. Z diskuze vyplynulo, že je mezi žáky uznávanou autoritou, ovšem jeho přátelský vztah s kolegy ho někdy staví do role nekompetentního vykonávat manažerskou funkci.

Učitel B v mnoha případech opomíná, že jeho role jej staví do pozice nadřazené vůči žákům. Jeho citová labilita je znát ve vztahu k žákům, především jeho kmenové třídy, proto je pro něj obtížné jednat vždy s profesionální objektivitou. Tímto přístupem žáky spíše mate, než aby ji zprostředkoval přehledné a bezpečné prostředí.

Učitel C je charakteristický svými pevnými postoji a zásadami. Během diskuze ze všech nejvíce apeloval na ostatní, aby dodržovali stanovené požadavky a nedělali rozdíly mezi žáky. Byla u něj patrná jistá dávka pesimismu a konzervatismu. Hovořil o tom, že postupem času ztratil iluze a zjistil, že situace záškoláctví je v důsledku neřešitelná.

Učitel D, který vykonává rovněž funkci zástupce ředitele, je pedagogem v mnoha ohledech vstřícným, nenáročným a benevolentním. V diskuzi se prosazoval méně a v některých okamžicích se jevil, jako kdyby pozbýval zájmu

o celkový chod školy. Podle ostatních učitelů někdy neplní své povinnosti včas, a proto jeho práce vyžaduje důslednou kontrolu ze strany nadřízeného.

Učitel G patří k těm obětavým a zapáleným pracovníkům školy. Je schopen vynaložit veškerou sílu a účastnit se, mimo svých povinností, celé řady projektů, které škola organizuje. Je aktivní a optimisticky laděný. Někdy se však ztrácí v množství práce, které si bere na zodpovědnost. To se promítlo hlavně v rozhovorech se žáky, kteří si stěžovali na jeho chaotičnost, zbrklost a nepřehlednost.

Učitel H se ze všech účastníků diskuze prosazoval nejméně, k některým otázkám se vůbec nevyjadřoval, což způsobovalo, že moderátor několikrát musel zasáhnout do debaty, aby získal názor každého zúčastněného. Jedná se o učitele v první řadě nezkušeného, který ovšem nepatří k těm, co si nedovede udržet pořádek. Sice je na škole nováčkem a stále si ještě není jist všemi svými kroky, ale dle kolegů se adaptoval dobře a postupně získává pevnou pozici mezi ostatními.

- Zpětná vazba

Každá aktivita, která je učiteli projevována, by měla obdržet zpětnou vazbu, jež by aktéra zpravila o úspěšnosti a neúspěšnosti jeho počínání. To poté učiteli poslouží v jeho další činnosti. Všichni učitelé vědí, že reakce žáků na jejich způsoby řešení záškoláctví, jsou buď pozitivní, nebo negativní. Na tak malé škole, na které je výzkum prováděn, je možné zjistit ohlasy u žáků velmi záhy. Žáci jsou vůči učitelům jednak velmi vstřícní, tudíž se běžně stává, že si najdou příležitost, aby své postřehy a názory učitelům sdělili. Přesto se nejedná o všechny žáky školy. Někteří pedagogové z tohoto důvodu přistupují k novým způsobům reflektování své práce, a to k formě dotazníkové nebo ústní, ale vždy tážou všechny žáky, kterých se určitá situace týká.

- Motivace žáků k nižší absenci

Učitelé školy se vždy snažili o to, aby žáci nevníмали školu pouze jako nutné zlo. Pomocí celé řady aktivit ukazovali školu jako prostředí, které skýtá i jiné možnosti, než jen výchovně-vzdělávací aspekt. Ačkoliv tento způsob motivace měl přistupovat k žákům nenásilně, výchovný a vzdělávací podtext se v jiných způsobech práce taktéž zrcadlil. Mezi mnohé motivační aktivity je možné zařadit:

projektové dny, výjezdní pobyty, kulturní akce, netradiční způsoby vedení výuky, kladný přístup k individualitě žáka a jeho potřebám, apod. Učitelé totiž vycházejí z předpokladu, že jakmile se žák cítí ve škole příjemně, bude toto prostředí rád navštěvovat, bude se zde cítit bezpečně a nalezne v něm potěšení.

Bohužel většina z pedagogů tuto úvahu s postupem času přehodnotila. Učitel D říká: *„Je to pro nás demotivující, když naplánujeme nějakou akci, a pak musíme polovinu žáků přemlouvat, aby se jí účastnili.“*

Učitel A: *„Nyní na škole probíhá projekt, který se týká finanční gramotnosti, a zajímavé na něm je ještě to, že jej vedou angličtí lektori, tudíž si žáci mohou procvičit i jazyk. A jak obcházím ty třídy, tak už vidím to, že jsme zase přitáhli jen ty, co jsou aktivní i bez motivace, ostatní buď nedorazili, nebo tam sedí, nezapojují se, fyzicky jsou zde, ale duševně mimo. Mám strach, že by s nima nepohnulo, ani kdyby se ta krásná Kolumbijka svlékla.“*

Po počátečním rozhořčení učitelů se ale nakonec ukázalo, že proběhly i motivační strategie, které slavily úspěch, a potěšení nakonec byli jak žáci, tak pedagogové. Učitel C přiblížil velmi zdařilý způsob, jak spojit výuku s kulturním prostředím a ještě motivovat celou třídu žáků k příchodu do školy. *„Mně se moc líbilo, jak jsme byli v té galerii, dokonce přišli všichni, asi je zajímalo, jak to bude probíhat a co z toho vyleze. Sešli jsme se na výstavě obrazů a žáci si měli vybrat ten, který jim připadá nejzajímavější, a pak ho popisovali. Byla to normální hodina slohu, brali jsme popis a líčení. Hodně je to vtáhlo, pracovali přímo na místě, takže i ta změna prostředí sehrála svou roli. Někteří mi nakonec poděkovali.“*

Učitel B poté připomněl ještě další povedenou akci, která patřila pod projekt krajského úřadu a zahrnovala prezentace škol ve veřejném prostoru. Žáci si měli připravit různé aktivity, které reprezentují jejich školu, a poté je předvést na určeném stanovišti v centru města a přilákat zájemce z řad veřejnosti. *„Musím říct, že ty děti tam spolupracovaly, a to jsme byli v drsných podmínkách, celý den pršelo a strašně foukal vítr, málem nám uletěl stan, několik z nich ho tam celou dobu drželo. A přesto to všechny bavilo a byli nadšení. I ti záškoláci přišli, pomáhali a někteří vydrželi až do večera.“*

## **Závěr**

Z výzkumu vyplývá, že učitelé mnohdy nevyvozují důsledky za přestupky žáků, pakliže k tomu však dojde, jedná se spíše o formální záležitost v podobě domluvy nebo výtky. Opět to souvisí s tím, že pravomoc učitelů a vedení školy je omezená a o určitých krocích rozhodují zřizovatelé školy. Těmi kroky jsou nejčastěji taková kázeňská opatření, která souvisí a opakováním ročníku či

vyloučením ze školy. Ta se týkají především notorických absentérů nebo velmi závažných typů záškoláctví. Škola de facto eliminovala taková opatření, která by ve výsledku způsobila odchod žáka ze školy. Jedná se především o podmíněná vyloučení a vyloučení ze školy. V třídních knihám bylo zjištěno, že někteří žáci s nepřiměřeně vysokou absencí vyloučení byli, ale z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že se jednalo spíše o postupný proces, kterému předcházela všemožná snaha udržet žáka ve vzdělávání.

V rozhovorech mezi pedagogy neustále zaznívalo, že žáci, kteří již byli spraveni o nových změnách v souvislosti se snižováním počtu zameškaných hodin, sice přijali nová pravidla a zaznamenali i strategie eliminace záškoláctví, ale dále vyčkávají na ony důsledky, jež vycházejí z předepsaných pravidel. Pakliže učitelé nedostojí svým závazkům a nevyvodí důsledky z žákovy vysoké absence, musejí očekávat, že se efekt nedostaví. Samozřejmě by pedagogové neměli ztrácet naději, jestliže by po zavedení změn nenastal rychlý obrat. Výzkum by je měl naučit, že celá problematika zvládnutí záškoláctví je procesem, u něhož se pozitivní výsledky mohou dostavit až za určité časové období.

Učitelé dále potvrdili známou teorii, že strategie zvládnutí záškoláctví, které jsou založeny pouze na trestech, se míjejí účinkem, zato pozitivní motivace přinášejí častěji úspěch. Celkově motivační strategie zvládnutí záškoláctví byly učiteli hodnoceny velmi pozitivně. Nejenom že žáci kladně reagovali na nové aktivity, které byly zařazeny do výukového procesu, ale i sami pedagogové zažili příjemný pocit, pakliže se pokusili rozbořit své stereotypy a začlenit do výuky nové metody a techniky práce.

Jako největší úskalí celého výzkumu se ukázala nedůslednost některých učitelů. I přes několikeré upozornění nebrali v potaz, že pakliže všichni nepřístupují k žákům jednotně a důsledně nedodrží stanovené dohody, podřívají tím nejen svou práci, ale rovněž společné úsilí všech pedagogů. Někteří učitelé se během výzkumu vyprofilovali jako velmi nedbalí až líní. Jejich práce pozbývala smyslu, v některých okamžicích, kdy to ani nebylo vhodné, impulzivně oznámili žákům určité projednávané kroky, které ještě nebyly definitivně stanoveny, a tudíž byli nuceni je po krátkém čase opět odvolat či měnit. Tato nesrozumitelnost a nejasnost způsobuje to, že žáci nechápou počínání svého učitele a přestávají mu postupně důvěřovat.

Klumpnerová (2010) shrnuje, že by se škola v rámci prevence záškoláctví neměla zaměřovat pouze na kontrolu absence, ale učitelé by se měli snažit přiblížit svým žákům, což by mělo pozitivní vliv na přístup žáků ke škole. Školní prostředí by mělo na žáky působit pozitivně, lákavě, mělo by pro ně být podnětné. Výsledky zjištěné ohniskovými skupinami jsou dokladem toho, že učitelé využívají jen frontální formu výuky, nesnaží se ji nijak obměňovat, prakticky nevyužívají nových pedagogických přístupů k žákům.

Chlupová (2011) potvrzuje svým výzkumem Brezinkovu úvahu (1990), která vzešla ze zájmu o morální chování při výkonu učitelské profese. Přináší zjištění, že praxe v současné době ukazuje velké rozdíly mezi jednotlivými učiteli. Jsou vynikající učitelé, vážení a milováni svými žáky, mající autoritu, stejně tak jako je řada učitelů s nedostatky ve svém charakteru, v odborném i všeobecném vzdělání. Jedná se často o osobnosti s elitářskými a autoritativními tendencemi, které se distancují od žáků. Jejich působení na žáka je negativní. Příčinou je velká volnost při plnění profesních úkolů učitelské profese a obtížnost její kontrolovatelnosti.

Neprofesionální přístup některých učitelů byl zaznamenán i tímto výzkumem. Povolání učitele vyžaduje kromě odborných znalostí, také didaktické, pedagogické, diagnostické, komunikační, psychosociální a jiné schopnosti a dovednosti. Samozřejmě není zde cílem nastínit pedagogický ideál, ale všechny zmíněné oblasti je žádoucí v průběhu vykonávání učitelské profese v rámci celoživotního vzdělávání rozvíjet. Tak jedině se učitel pracující s žáky může uchránit stereotypům a konzervativním přístupům, jež sebou přinášejí nudu, která bývá žáky tolik kritizována a netolerována.

#### **Kategorie č. 4 – KLIMA ŠKOLY**

- Školní klima

Dle Čapka (2010) skrývá sousloví klima školy mnoho aspektů, jako například vzájemnou komunikaci a sociální vztahy žáků a učitelů, stejně tak subjektivní vnímání prostředí, jeho hodnocení i sebehodnocení jako účastníka vzdělávání. Rovněž se v něm odráží prožitky a emoce a další psychické procesy, kterou jsou děním ve škole vyvolávány. Učitelé jsou jedni z hlavních tvůrců klimatu školy. Sami se také z tohoto hlediska hodnotili a shledali jako pozitivní jejich vzájemné vztahy. Učitel C zaznamenal, že si „žáci všímají, jaké vztahy učitelé mají mezi sebou a ono

*je to potom taky ovlivňuje. Žáci tady oceňují, že jsme mezi sebou v pohodě, prostě vycítí, že je tady přátelská atmosféra.“*

*„Mně se líbí, doplnil učitel G, že se před dětmi neshazujeme navzájem, jako je to na jiných školách. Tady ta rivalita mezi několika sekcemi nemá šanci, protože je nás pár a sedíme všichni v jedné sborovně.“*

Učitel A: *„Celkově je tady dobrý, že jsme malá škola, a tak se skoro všichni žáci znají a nedělají mezi sebou rozdíly. Například čtvrták s prvákem se spolu dokážou bavit, spolupracovat. Není tady znát povýšenost vyšších ročníků nad nižšíma.“*

Celkově učitelé shrnuli klima školy jako přátelské, bezstarostné, příjemné, pohodové, podporující individuální potřeby žáka. Během diskuze však vycházeli najevo i jiné informace, které tak trochu kalily dosavadní zjištění. Jedna z nich se týkala bývalého vedení školy. To se prý odmítalo účastnit mnoha aktivit, které škola pořádala. Nejcitelněji se to však vždy projevovalo v rámci konání maturitních plesů čtvrtých ročníků. Každoročně bylo vedení školy pozváno, aby se tohoto ukončujícího rituálu účastnilo, ale pokaždé odmítlo. Pro žáky bylo podle výpovědí učitelů velmi těžké, když druhá třídy z jiné školy měla přítomného svého ředitele či zástupce z vedení. Tento bojkot tradiční zvyklosti považovali žáci za ignoraci vůči jejich kolektivu. Neboli klima školy subjektivně hodnoceno žáky bylo vnímáno jako narušené.

Podobně jako předchozí postřeh vyznívá i situace, kdy škola něco žákům slíbí, a poté to nesplní. Učitel H to přiblížil, když hovořil o své třídě: *„V současném prváku bylo znát takové rozčarování. Oni předpokládali, že když jdou na soukromou školu, že tady dostanou něco navíc, ale asi se jim to nezdá dostačující. Podle nich uváděla škola na prezentačním letáku něco, co tady není. Třeba to technické vybavení, přišli ze škol, kde měli interaktivní tabule a tady pořád píšeme křídou na tabuli.“*

- **Klima třídy / kolektiv žáků**

Klima třídy je dlouhodobý jev, který je vytvářen žáky a učiteli, jež do třídy vstupují. Grecmanová, 2003 (in Čapek, 2010) uvádí, že klima je tvořeno jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na školních a jiných společenských akcích. Učitelé hodnotili během debaty, jak se v které třídě pracuje, který kolektiv považují za dobrý či kde jsou nějaké problémy, jenž působí rušivě na proces vyučování i mimo něj. Byli si rovněž vědomi, že je možné, aby klima třídy měnili určitými intervenčními zásahy, ale podotýkali, že toho nejsou schopni bez spolupráce žáků.



Klima školní třídy se například promítalo v záškoláctví ve třídě č. 4, o čemž hovořil učitel D: „*Měl jsem ve třídě dva, tři žáky, co vždycky strhli s sebou dalších pět, a pak utekli ze školy.*“

„*Já jsem zase zaslechla rozhovor dvou holek, že si stěžovaly na kolektiv ve třídě, podle debaty jim učitelé nevadili, ale spolužáci prý byli špatní,*“ pokračoval učitel A.

- **Ovlivňování klimatu školy / třídy**

Dle Čápa, Mareše (2001) lze klima školy či třídy ovlivňovat, ovšem jedná se o záležitost dlouhodobou. Působení změny se odehrává na poli několika oblastí, např. vztahů mezi žáky ve třídě či škole, vztahů mezi učiteli a žáky, zájmu o vzdělání, spolupráce a komunikace v triádě žák-učitel-rodíč, aj. Přesto odborníci doporučují (Čapek, 2010, Čáp, Mareš, 2001, Susková, 2008), aby se prvním krokem změny stalo měření stávajícího klimatu, a to z pohledu žáka a také pohledu učitel.

Učitelé v diskuzi projeví zájem hlavně o měření a změny klimatu třídy. Vyšli z předpokladu, že by bylo vhodné provádět určité kroky na nižší úrovni, tj. jednotlivých tříd, zvláště v oblasti vztahů mezi žáky ve třídě a zájmu o vzdělání. A taktéž na úrovni vyšší, tedy celé školy, hlavně v oblasti spolupráce s rodiči.

## **Závěr**

MŠMT vydalo v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. V kapitole 3 nazvané Vnitřní proměna školy poukazuje na potřebu změny obzvláště v oblasti funkce, prostředí a klimatu, „*kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů*“ (str. 41).

Výzkum prokázal, že zájem o měření a ovlivňování klimatu školy a tříd se u učitelů rok od roku zvyšuje. Souvisí to hlavně s tím, že pedagogové zaznamenávají četné neshody na stranách žáků, které mnohdy přecházejí až do agresivních projevů a nenávisti. Nejvíce se s tím potýká třída č. 1, kde jsou již od prvního ročníku řešeny různé třenice, hádky a nezdravé soupeření, které v určitých případech hraničí až s projevy šikanování. V takovémto klimatu se poté velmi obtížně pracuje s fenoménem záškoláctví.

Naproti tomu hodnotili učitelé některé třídní kolektivy jako přátelské, spolupracující, aktivní a zvědavé. Pedagogové vycházeli z předpokladu, že v té

třídě, kde se dobře pracuje při výuce a kde se žáci neobávají říci svůj názor či projevit emoce, musí panovat i dobré klima. Ačkoliv učitelé k měření klimatu tříd teprve přistoupí v následujícím kvartálním období, odhadovali předem, že by třídy č. 2, 3 a 7 mohly vykazovat vstřícné klima, a naopak třídy č. 1 a 8 spíše klima defenzivní.

Analýzou individuálních rozhovorů se žáky bylo zjištěno, že špatný kolektiv třídy bývá často označován jako příčina záškoláctví. Takměř všichni oslovení žáci byli vnímaví k tomu, v jakém prostředí se celý den pohybují, a pakliže zaznamenali sebemenší negativní projev vůči své osobě, podnítilo je to k opuštění třídy. Také soudržnost mezi žáky ve třídách byla hodnocena jako slabá.

Podobné výsledky přinesl výzkum Kašpárkové (2005) in Janík (2009), který se zabýval hodnocením motivace, vztahem ke škole, pravidlům a kázni. A právě sociální soudržnost třídy byla hodnocena nejhůře ze všech zjišťovaných proměnných. Stejně tak Klusák (2004) in Janík (2009) zjistil, že oproti 90. letům minulého století se klima ve zkoumaných základních školách zhoršilo. Nejvíce v oblasti soudržnosti třídy a celkové spokojenosti. Stejně tak se zvýšila i řevnivost a třenice. Celkově lze hovořit o implicitní nespokojenosti žáků s kvalitou školy.

Susková (2008) uvádí, že hlavním zdrojem klimatu jsou učitelé a žáci. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé ovlivňují klima třídy hlavně svými komunikačními postupy, ty poté působí na komunikační klima a vytvářejí buď vstřícné prostředí, plné respektu, otevřené a jasné komunikace, nebo defenzivní prostředí, charakteristické soupeřením, strachem vyslovit názor či vzájemným nenasloucháním. Dále preference učitele k žákům má vliv na klima třídy, a pakliže učitel zastává různý postoj k jednotlivým žákům, nese to řadu rozporů, což bylo výzkumem rovněž dokázáno.

Dle Suskové (2008) lze ovlivnit klima třídy, ale nejedná se o krátkodobou akci. Jednak v rámci školní práce by měli žáci pocítovat důležitost a význam jejich činnosti, žáci by měli být podporováni v sebedůvěře a v sebeúctě, tzn., že by měly zadávané úkoly odpovídat žakovým schopnostem a dovednostem, aby mohl zažívat pocit úspěchu.

## 7. DISKUSE

Úvodem je třeba říci, že se práce nemohla opřít o žádnou statistiku zameškaných a neomluvených hodin na krajské či celorepublikové úrovni. Ačkoliv existuje celá řada oficiálních webových stránek, oficiální čísla, která by mapovala výskyt záškoláctví v naší zemi, zde uvedena nejsou. Byly prostudovány webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, www stránky Ústavu pro informace ve vzdělávání, webové stránky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, www stránky České školní inspekce, kde je možné vyhledat inspekční zprávy všech šetřených škol v České republice, ale přesná data na těchto webových stránkách zveřejňována nejsou. Ve zprávě je pouze uvedeno, že zmíněná škola má problémy se záškoláctví.

Přestože je záškoláctví v dnešní době jevem běžným, existuje jen malé množství výzkumů v podobě bakalářských, magisterských nebo doktorandských prací, které by se zabývaly tímto fenoménem. V odborné literatuře je zanedbávání povinné školní docházky věnována v lepším případě nevelká kapitola a v opačném případě se jedná pouze o jednu kategorii rizikového chování nebo jen o zmínku. Přesto se odborníci snaží o zmapování problému hlavně na stránkách pedagogických nebo psychologických periodik či referují na odborných konferencích.

Samotná školská zařízení nerada sdělují informace týkající se zameškané docházky a neomluvených absencí. Každá škola zpracovává jednou za rok výroční zprávu shrnující její celoroční provoz. Tato zpráva je zpřístupněna na webových stránkách České školní inspekce. I přesto, že je možné uvádět přesná čísla, která mapují školní docházku, je tento údaj nepovinný, a proto se školy této oblasti vyhýbají. Stejně tak jsou opatrné při sdělování informací, které jsou interní záležitostí a mohly by např. poškodit jméno školy.

Výzkum ukázal, že rodinné prostředí má na respondenty zásadní vliv, ať už negativní nebo pozitivní. Rodina je prvním činitelem, který ovlivňuje dítě, formuje jeho smysl pro povinnost, vytváří jeho přístup ke škole a podílí se na utváření jeho hodnot a názorů. Proto by rodina měla být neustále vtahována do kooperace se školou a společně s žákem tvořit pevný trojúhelník, který má zájem na spokojenosti všech tří stran. Vágnerová (1999) spatřuje např. neúplnou rodinu jako faktor, který zvyšuje riziko poruch chování. Podle autorky je role osamělého

rodiče náročnější, a tím je zde zvýšená možnost, „že rodina nebude schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo“ (Vágnerová, 1999, str. 276). Tyto poznatky potvrzovaly i výzkumy (Adamová, 2008, Demeterová, 2010, Dvořáková, 2006), se kterými byly porovnávány výsledky tohoto šetření.

Kyriacou (2005) uvedl v souvislosti se záškoláctvím pět kategorií, z nichž jedna přesně vystihují analyzovaná data výzkumu. Tzv. záškoláctví s vědomím rodičů, kdy žák je za školou a rodiče jsou nejen o tom informováni, ale dokonce jsou někdy i možnými iniciátory takového chování. Vlastně se jedná o typ skrytého záškoláctví, který Jedlička a Kořa (1998) charakterizují jako účelové záškoláctví. Absence je plně podporována rodiči, kteří shledají určitou aktivitu dítěte jako důležitější než školní výuku.

Smutnějším zjištěním bylo, že se škola, na které probíhalo šetření, uchyluje pouze k mapování záškoláctví. Učitelé sice monitorují absence žáků, ale systematictější práce se záškoláctvím není z výzkumu znatelná. Je možné spekulovat o tom, co je příčinou, zdali vyčerpání pedagogů, jak uvádějí odborné články, nebo nedůslednost pedagogického sboru či znemožnění ze strany vedení školy. Na tuto skutečnost upozorňovali také učitelé. Statut soukromého školství nemá v naší zemi velkou váhu. Většina obyvatel se domnívá, že soukromé školy na rozdíl od západních zemí nesplňují požadavky kvalitního vzdělávání. Přesto je důležité na obranu školy uvést poznatek z poslední inspekční zprávy, která hodnotí pedagogický sbor jako jeden z nejlépe připravených, co do odbornosti, profesionality a metodické činnosti ze všech středních škol v kraji.

Výzkumem se táhla jak červená nit jedna z myšlenek, která byla několikrát vyřčena i samotnými pedagogy v rámci ohniskových skupin. Jedná se o fakt, že pole působnosti každého vyučujícího je z určité části omezené. Vedení školy, třídní učitel a ostatní pedagogové jsou kompetentní z pozice svého postavení k vymezeným pravomocím, přesto malé penzum těchto pravomocí jim nepřísluší. Jedná se hlavně o možnost rozhodnutí, zdali žák s vysokým počtem nelegitimní absence, u kterého se mívají všechny strategie řešení záškoláctví účinkem, může být sankcionován vyloučením ze školy. Tato pravomoc připadá zřizovateli školy. Ten v těchto případech do celého procesu, který do té doby vedl třídní učitel ve spolupráci s vedením školy, vstupuje a na základě vlastních uvážení rozhoduje, zdali k tomuto opatření přistoupí či nikoliv. Mnohdy se stává, že rozhodne

v rozporu se školním řádem a veškerá snaha ze strany vedení školy a pedagogů přichází v niveč.

Nastává otázka, jak je možné tento krok ošetřit lépe. Pro zodpovězení je třeba vyjít z faktu, že vzdělávání je v současné době pojednáno tržně. Tudíž žák přináší své domovské škole finanční zisk, a proto se stává předmětem boje, neboli dostává se do pozice klienta, o kterého je třeba usilovat. V české odborné literatuře se tomuto problému věnoval R. Čapek (2010), který ve své podkapitole Válka o děti přináší jeden z pohledů na situaci dnešního školství. Upozorňuje na kontraproduktivní postupy škol, nacházejících se v blízkém sousedství, tato zařízení se dostávají do konkurenčního postavení. Autor přesto takový stav vítá, neboť *„tento darwinismus přináší progres a v dlouhodobém horizontu i zkázu nekvalitních škol...“* (Čapek, 2010, str. 162). Pakliže vycházíme z toho, že školy jsou ochotny přistoupit k jakýmkoliv krokům, aby získaly žáky, je samozřejmé, že žádná z nich se jich nebude ani zbavovat, jelikož by šly samy proti sobě. Jednak by to zahrnovalo odliv financí, tolik potřebných pro chod a rozvoj zařízení, a jednak by se škola vystavovala nepříjemnému faktu zrušení či sloučení s jinou školou. Kdybychom chtěli jít do důsledku, zjistili bychom, že výsledkem této řetězové reakce, by bylo propouštění pedagogů a ztráta finančního příjmu zřizovatelů školy. Jiný efekt by pak zaznamenali sami žáci a jejich rodiče, jim by přibyly starosti spojené s novou vzdělávací institucí. Z toho vyplývá, že ani jedna strana nemá absolutní zájem na takovémto řešení, a proto stojí za zváženu, jaký způsob řešení záškoláctví by byl vhodnější, tak aby jej bylo možné realizovat do důsledku a nespočinout jen v půli cesty.

Je třeba říci, že se tento stav netýká pouze soukromých škol, ale i státních, a to na všech stupních vzdělávání. Statisticky vzato počet žáků ukončující devítiletou povinnou školní docházku rok od roku klesá, tudíž zájemců o střední vzdělávání ubývá, zatímco množství středních škol od roku 1989 narůstá, a proto se jejich zájem na získání žáka zvyšuje.

Analýzou vzorku předmětů, bylo zjištěno, že se žáci vyhýbají některým neoblíbeným, náročným či nudným předmětům více než ostatním. Při hodinách české jazyka a literatury, matematiky, občanské nauky, dějepisu, práva a účetnictví chybělo v letech 2009/2010 a 2010/2011 nejvíce žáků školy. Výzkum Rendla a Škaloudové, 2004 (in Janík, 2009) přináší poznatky, že v roce 2002 oproti roku 1991 obecně poklesla míra oblíbenosti předmětů a vzrostla míra jejich

neoblíby. Občanská výchova, český jazyk či dějepis patří dle výzkumu k málo oblíbeným předmětům.

Důležitým faktorem, který ovlivňuje záškoláctví, je nespokojenost žáků s klimatem školy. Mezi názory žáků a učitelů na klima školy se objevily větší rozdíly. Zatímco učitelé hodnotili klima školy pozitivněji, žáci si stěžovali na nedostatečnou podporu učitelů, na nedodržování předem stanovených pravidel, na nepřiliš pevně stanovené hranice a občasnou nudu v určitých předmětech. Podobné výsledky zaznamenala studie Starého, 2004 (in Janík, 2009), která rovněž potvrdila, že pedagogové zkoumaných škol hodnotili klima pozitivněji než žáci. Žáci hodnotili hůře prezentaci učiva, podporu učitele a jasnost pravidel.

Čapek (2008) apeluje na čtenáře knihy *Odměny a tresty ve školní praxi*, aby se zamysleli nad tím, když žáci chodí za školu kvůli „škole“, zdali to náhodou nesouvisí s prací, kterou učitelé odvádějí. Autor reaguje na fakt, že „*metodický pokyn MŠMT uvádí hranici 25 hodin pro bezodkladné ohlášení sociálnímu úřadu, opakovaný prohřešek pak přímo policii*“ (Čapek, 2008, str. 82). Má tím však na mysli, jestli by se samotná škola, která přesně dodržuje stanovená kritéria, neměla nejprve zamyslet nad důvody záškoláctví žáků, než začne přistupovat k nevratným rozhodnutím. Tato myšlenka se stala i jádrem tohoto výzkumu, jelikož reflexe práce učitelů potvrdila, že mnoho faktorů záškoláctví se objevuje na straně vzdělávací instituce. Cílem je nejprve pracovat na změně klimatu školy a tříd, a až poté je možné vyvozovat některé důsledky, jako jsou například tresty v podobě oznámení absence příslušným orgánům.

Třídní učitelé připustili, že mohou mít určitý vliv na situace, které se ve třídě dějí. Přesto jim nebylo zcela jasné, jakým způsobem by je mohli pozitivně formovat. Lašek (in Čapek, 2010) svými měřeními prokázal, že se pedagog opravdu velkou měrou podílí na dějích, které se ve škole a ve třídě odehrávají. A většina odborníků, kteří se věnují otázce klimatu školy a třídy, doporučují, aby učitelé byli důslední ve svém počínání, umožňovali aktivní účast žáků v procesu výuky i rozhodování o školních záležitostech, podporovali participaci žáků na samosprávě třídy a na utváření pravidel, které budou všichni respektovat, či vytvářeli takové prostředí, které žáci vnímají jako příjemné. Nyní záleží pouze na učitelích školy, do jaké míry si budou ochotni prohloubit své znalosti a dovednosti v této oblasti a kolik času a sil jsou ochotni investovat do práce na klimatu třídy a školy.

Jedlička, Kořa (1998) spatřují motivaci žáků hlavně v prožitém úspěchu. Jsou toho názoru, že každý žák, byť i málo výkonný, neoblíbený či obtížně přizpůsobivý, by měl ve školním prostředí čas od času zažívat úspěch. Žáci by měli mít pocit, že i přes jejich neúspěchy ve škole, je učitelé mají nepodmíněně rádi, uznávají je a přes veškeré problémy a nedostatky věří v jejich změnu k lepšímu. Dlouhý (2002) doufá, že záškoláctví bude ve škole tím méně, čím bude škola opravdovější, respektive čím opravdovější budou její protagonisté, kteří to se svými žáky myslí vážně. A to by měli mít učitelé vždy na paměti.

### **Etické aspekty výzkumu**

Jako bývalá zaměstnankyně zkoumané školy jsem obeznámena s jejím chodem i s větším množstvím interních informací. Tím více jsem dbala na to, abych dodržovala etické zásady. Snažila jsem se, abych zachovala objektivní a nestranný přístup k respondentům. Vyvarovala jsem se toho, abych nebyla ovlivněna předchozími zkušenostmi s žáky a učiteli a nenechala se strhnout vlastními názory na zanedbávání školní docházky. Během akčního výzkumu jsem poskytovala stejný prostor všem účastníkům výzkumu pro vyjádření názoru.

Uvědomuji si, že v důsledku konfliktu mých rolí (bývalá učitelka a kolegyně a nyní vedoucí výzkumu) mohlo na všech stranách, a to u žáků, učitelů i u mě samotné, docházet k nechtěným a nepředpokládaným situacím, které mohly ovlivnit celý průběh výzkumu, a tudíž i získaná data a jejich následnou analýzu. Přesto se domnívám, že klidné a chápající prostředí, které jsem se během sběru dat snažila vytvořit, umožnilo účastníkům výzkumu i mně odpoutat se od zaběhnutých rolí a otevřeněji se ponořit do práce.

Při diskuzích v rámci ohniskových skupin jsem respektovala potřeby a přání učitelů a v žádném případě jsem s nimi nemanipulovala. Získané informace jsem nikomu nesdělovala a přání, která projevovali účastníci výzkumu, jsem respektovala. Od všech pracovníků školy jsem obdržela informovaný souhlas, kterému předcházelo vysvětlení povahy a důsledků použitého výzkumného modelu. Dále jsem postupovala v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a jejich uchování v informačních systémech. To znamená, že všechna jména účastníků výzkumu byla změněna a nahrazena pouze jednoduchými značkami.

Další zásady výzkumu se týkaly především sběru dat, a to audionahrávek. Předem bylo stanoveno, že přístup k nahrávce bude mít pouze výzkumník. Taktéž jakákoliv veřejná prezentace pásků byla zamítnuta, tudíž není ani pořízen zvukový nosič, který by byl součástí diplomové práce. Účastníci výzkumu souhlasili s doslovnou transkripcí textu, která ovšem není přílohou práce, ale jednotlivé výňatky dokreslují text v kapitole Analýza dat. V rámci přípravy na ohniskovou skupinu byla provedena zjištění, zdali nedojde k narušení soukromí jednotlivých účastníků a zda se cítí v předem vybrané skupině dobře.



## ZÁVĚRY

Náš výzkum prokázal, že v celé škole se nachází pouze pár jednotlivců, kteří ve všech třech zkoumaných školních rocích nechyběli na výuce ani jednou. Jedná se spíše o výjimku, než o běžný jev. Naopak skoro 1/3 žáků každé třídy přesahuje počtem zameškaných hodin limitní hodnotu 20%, která je stanovena školním řádem jako hranice, již není povoleno z hlediska povinné školní docházky překročit. Dále pak alespoň u dvou žáků každé třídy můžeme vysledovat hodnotu indexu zameškanosti kolem 30% a výše, což už odpovídá velmi závažnému záškoláctví.

Žáci školy chybí nejméně v prvních týdnech nového školního roku a hodnoty indexu zameškanosti se rovněž snižují v týdnech, které předcházejí důležitým obdobím, jako jsou pololetní zkoušky či závěrečné klasifikační týdny. Naopak hodnoty indexu zameškanosti se zvyšují v týdnech před prázdninami, státními svátky a ředitelskými volny a stejně tak po proběhnutí těchto volných dní, kdy ve škole neprobíhá výuka.

Ve školním roce 2009/2010 většina třídních učitelů nedodržovala pravidla stanovená školním řádem a opomíjela hodnotit některé zameškané hodiny žáků jako neomluvené. Situace se zlepšila s příchodem změn a většina učitelů od 2. pololetí školního roku 2010/2011 začala s evidencí neomluvených hodin dle předepsaných kritérií. Stejně tak jsou ve školním roce 2009/2010 a 2010/2011 naprosto opomíjeny dva poslední týdny školního roku, tj. 43 a 44. V těchto týdnech jsou již sečteny počty zameškaných hodin všech žáků, aby je bylo možné zapsat na vysvědčení, ale nikterak to učitele neopravňuje, aby přestali evidovat chybějící žáky, neboť to opět může nahrávat záškoláctví. Je zarážející, že třídní učitelé nezapisovali zameškané hodiny žáků ani ve školním roce 2010/2011, kdy už procházela škola obdobím změn.

Z výzkumu dále vyplynulo, že ve školním roce 2009/2010 byly hodnoty indexu zameškanosti celých tříd nižší než v roce 2010/2011. Rovněž sledované hodnoty indexu zameškanosti celých tříd po zavedení změn, neboli v 2. pololetí 2010/2011 a v září a říjnu 2011/2012, neprokazují žádné výrazné zlepšení. Většinou se v jednom pololetí hodnota mírně snížila a ve druhém zvýšila a naopak. Zde je třeba říci, že zavádění změn je vnímáno jako dlouhodobý proces,

a tudíž není možné za tak krátkou dobu hodnotit strategie zvládnání záškoláctví jako efektivní nebo neefektivní.

Výjimkou je pouze třída č. 7, která od doby svého vzniku vykazuje velmi nízké hodnoty indexu zameškanosti, aniž by v tomto ohledu procházely nějakými zásadními vývojovými změnami. Z hlediska řešení záškoláctví by bylo dobré tento jev kvalitativně analyzovat a zhodnotit, zdali se zde neobjevují určité ukazatele, které by napomohly pochopení úspěšného prospívání třídy.

Z analýzy vzorků vyplynulo, že nejčastěji zameškávanými hodinami, které jsou vyučovány v rámci celého dne, jsou převážně okrajové hodiny, tzn. 1. a 2. vyučovací hodina a 5. a 6. vyučovací hodina. Toto zjištění potvrzuje i výpovědi žáků, kteří v individuálních rozhovorech uváděli, že je pro ně obtížné se dostavit včas na ranní vyučování. Mezi nejčastějšími důvody uváděli zaspávání. Naopak poslední vyučovací hodiny jsou žáky opouštěny, protože nejsou schopni vydržet ve škole tak dlouhý čas. Pakliže se v tabulkách objevují vysoké hodnoty u jiných vyučovacích hodin, souvisí to zřejmě s aktuálními situacemi, které se k vyučovací hodině vztahují. Buď je na daný předmět nahlášen opakovací test či zkoušení, nebo se jedná o předmět, který je žáky označován jako neoblíbený, ať už z důvodu jeho obsahu, nebo z důvodu pedagoga, který jej vyučuje.

Dále bylo zjištěno, že mezi nejčastěji zanedbávané dny v týdnu patří okrajové dny, a to pondělí a pátek. Tyto dny jsou žáky zameškávány hlavně z těch důvodů, že umožňují prodloužení víkendového volného času. Samotný pátek bývá někdy označován jako tzv. „malá sobota“ a dle výpovědí žáků není až tak vážné, když v tento den chybí. Pakliže se v tabulkách objevovaly jiné zameškané dny, souvisí to opět nejvíce s předměty, které jsou v ten den vyučovány.

Rovněž analýza vzorku na úrovni předmětů přinesla zjištění, že v rámci celé školy jsou určité předměty, které jsou žáky hodnoceny jako náročné či neoblíbené. V těchto předmětech je poté absence vyšší než v předmětech jiných. Žáci také hovořili o tzv. předmětech nudných a nezajímavých, na které prakticky není nutné chodit, jelikož se tam nic podstatného neděje. Mezi nejčastěji zanedbávané předměty patří: český jazyk a literatura, dějepis, právo, účetnictví, matematika a občanská nauka. Dle výpovědí žáků byly předměty český jazyk a literatura, účetnictví, matematika a právo charakterizovány jako spíše náročné a dějepis a občanská nauka jako spíše nezajímavé a nudné.

Samotné odhalení záškoláctví či jeho dokazování je pro učitele poměrně velký problém, neboť někteří žáci přinášejí omluvenku včas a prakticky mají omluveny všechny zameškané hodiny. Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé nemají dostatečné možnosti k tomu, aby vyvodily patřičné důsledky (opakování ročníku a vyloučení ze školy) u velmi závažných projevů záškoláctví, neboť to souvisí s faktem, že mezi středními školami dochází k boji o každého žáka, za kterého poté škola obdrží státní dotace. Škola se z toho důvodu nechce žáků tímto způsobem zbavovat, jelikož by přišla o potřebné finanční prostředky.

Dále bylo zjištěno, že učitelé jsou si vědomi toho, že způsoby omlouvání nelegitimních absencí jsou ve většině případů podobné. Žáci si nejčastěji píšou omluvenky sami tak, že falšují podpis, a uvádějí důvody absence, které nejsou snadno ověřitelné. Z diskuze učitelů vyplynulo, že jsou ochotni tolerovat nelegální absenci kratšího charakteru, spíše než dlouhodobou. To podle nich souvisí s tím, že dokážou pochopit žáka, který vynechá např. jeden den školy z jakéhokoliv důvodu, než toho, který se dlouhodobě vyhýbá školní docházce, nekomunikuje se zástupci školy a nereaguje na žádná výchovná opatření. Učitelé jsou rovněž toho názoru, že záškoláctví se vyvíjí s časem, u některých žáků se toto rizikové chování projevuje již v prvním ročníku a u jiných se s ním setkávají až mnohem později. Jako negativum považují učitelé to, že většina žáků se ze svých chyb nedokáže poučit a opakuje stejný vzorec chování i v následujících situacích.

Dle analýzy dat bylo zjištěno, že učitelé považují jako nejčastější příčiny záškoláctví strach z náročných povinností, absentující kamarády, špatný kolektiv ve třídě, typ soukromého školství a současný způsob života mládeže. Dále učitelé uváděli, že v dnešní době nemá vzdělání již takovou hodnotu, aby bylo žáky ceněno a zachovalo si kredit, který mu byl přiřazen v minulých letech. V neposlední řadě z výzkumu vyplynulo, že se učitelé domnívají, že žáci chodí za školu nemají žádné zájmy a záliby, a z toho vyvodili některé osobnostní vlastnosti, jako např. nestálost, necílevědomost, nechuť, které brání žákům v pozitivním přístupu ke škole.

Z analýzy dat vyplývá, že učitelé označují spolupráci s rodiči za nedostatečnou. Ačkoliv škola nabízí zapojení rodičů v celé řadě školních aktivit, málokdy se shledá s kladnou odezvou. Občas se stává, že někteří rodiče nenavštíví školu za celé čtyři roky studia jejich dítěte ani jednou.

Podobně to vypadá i v oblasti komunikace mezi školou a rodinnými zástupci. Asi nejtypičtějším způsobem komunikace je pouhá výměna informací na třídních schůzkách a občasný telefonický rozhovor omlouvající dítě z vyučování. K četnější komunikaci dochází až v případě, kdy se objeví nějaký problém, který je třeba řešit. Pakliže se jedná právě o záškoláctví dítěte, mnohdy už bývá v pokročilejším stádiu a učitelé i rodiče jen velmi obtížně nacházejí způsoby, jak s dítětem pracovat, aby se jeho chování zlepšilo.

V takovýchto případech, kdy mají rodiče zájem na změně chování dítěte, se dříve nebo později odhalí rodičovská bezradnost a nejistota, které odráží vzájemné vztahy v rodině. Ti poté hledají pomoc u učitelů a mnohdy nechápou, proč je v takovém případě pro pedagoga náročné jakkoliv ovlivnit stávající situaci. Ne vždy se podaří zvládnout záškoláctví tak, aby nepřinášelo negativní důsledky do výchovně-vzdělávacího procesu žáka. Přesto dle výpovědí učitelů nastávají vážnější situace v případech, kdy rodiče vědomě kryjí záškoláctví svých dětí a podporují je ve lhaní. V těchto situacích jsou učitelé naprosto bezmocní a nezbyvá jim, než je tolerovat. Podle pedagogů se často v takovém případě jedná o dysfunkční rodinu, neboť se problematické chování všech projevuje i v celé řadě dalších situací. Např. rodina neplatí včas školené, žáci bývají někdy vyšetřováni policií, rodiče uvádějí nepravdivé údaje o způsobu trávení času za školou svého dítěte či jsou v kontaktu s pracovníky školy hrubí a agresivní.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé mnohdy nevyvozují důsledky za přestupky žáků, pakliže k tomu však dojde, jedná se spíše o formální záležitost v podobě domluvy nebo výtky. Opět to souvisí s tím, že pravomoc učitelů a vedení školy je omezená a o určitých krocích rozhodují zřizovatelé školy. Těmi kroky jsou nejčastěji taková kázeňská opatření, která souvisí a opakováním ročníku či vyloučením ze školy. Ta se týkají především notorických absentérů nebo velmi závažných typů záškoláctví. Škola de facto eliminovala taková opatření, která by ve výsledku způsobila odchod žáka ze školy. Jedná se především o podmíněná vyloučení a vyloučení ze školy. V třídních knihách bylo zjištěno, že někteří žáci s nepřiměřeně vysokou absencí vyloučení byli, ale z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že se jednalo spíše o postupný proces, kterému předcházela všemožná snaha udržet žáka ve vzdělávání.

V rozhovorech mezi pedagogy neustále zaznívalo, že žáci, kteří již byli spraveni o nových změnách v souvislosti se snižováním počtu zameškaných

hodin, sice přijali nová pravidla a zaznamenali i strategie eliminace záškoláctví, ale dále vyčkávají na ony důsledky, jež vycházejí z předepsaných pravidel. Pakliže učitelé nedostojí svým závazkům a nevyvodí důsledky z žákovy vysoké absence, musejí očekávat, že se efekt nedostaví. Samozřejmě by pedagogové neměli ztrácet naději, jestliže by po zavedení změn nenastal rychlý obrat. Výzkum by je měl naučit, že celá problematika zvládnutí záškoláctví je procesem, u něhož se pozitivní výsledky mohou dostavit až za určité časové období.

Učitelé dále potvrdili známou teorii, že strategie zvládnutí záškoláctví, které jsou založeny pouze na trestech, se míjejí účinkem, zato pozitivní motivace přinášejí častěji úspěch. Celkově motivační strategie zvládnutí záškoláctví byly učiteli hodnoceny velmi pozitivně. Nejenom že žáci kladně reagovali na nové aktivity, které byly zařazeny do výukového procesu, ale i sami pedagogové zažili příjemný pocit, pakliže se pokusili rozbořit své stereotypy a začlenit do výuky nové metody a techniky práce.

Jako největší úskalí celého výzkumu se ukázala nedůslednost některých učitelů. I přes několikeré upozornění nebrali v potaz, že pakliže všichni nepřístupují k žákům jednotně a důsledně nedodržují stanovené dohody, podryvají tím nejen svou práci, ale rovněž společné úsilí všech pedagogů. Někteří učitelé se během výzkumu vyprofilovali jako velmi nedbalí až líní. Jejich práce pozbývala smyslu, v některých okamžicích, kdy to ani nebylo vhodné, impulzivně oznámili žákům určité projednávané kroky, které ještě nebyly definitivně stanoveny, a tudíž byli nuceni je po krátkém čase opět odvolat či měnit. Tato nesrozumitelnost a nejasnost způsobuje to, že žáci nechápou počínání svého učitele a přestávají mu postupně důvěřovat.

Neprofesionální přístup některých učitelů byl zaznamenán i tímto výzkumem. Povolání učitele vyžaduje kromě odborných znalostí, také didaktické, pedagogické, diagnostické, komunikační, psychosociální a jiné schopnosti a dovednosti. Samozřejmě není zde cílem nastínit pedagogický ideál, ale všechny zmíněné oblasti je žádoucí v průběhu vykonávání učitelské profese v rámci celoživotního vzdělávání rozvíjet. Tak jedině se učitel pracující s žáky může uchránit stereotypům a konzervativním přístupům, jež sebou přinášejí nudu, která bývá žáky tolik kritizována a netolerována.

Výzkum prokázal, že zájem o měření a ovlivňování klimatu školy a tříd se u učitelů rok od roku zvyšuje. Souvisí to hlavně s tím, že pedagogové

zaznamenávají četné neshody na stranách žáků, které mnohdy přecházejí až do agresivních projevů a nenávisti. Nejvíce se s tím potýká třída č. 1, kde jsou již od prvního ročníku řešeny různé třenice, hádky a nezdravé soupeření, které v určitých případech hraničí až s projevy šikanování. V takovémto klimatu se poté velmi obtížně pracuje s fenoménem záškoláctví.

Naproti tomu hodnotili učitelé některé třídní kolektivy jako přátelské, spolupracující, aktivní a zvědavé. Pedagogové vycházeli z předpokladu, že v té třídě, kde se dobře pracuje při výuce a kde se žáci neobávají říci svůj názor či projevit emoce, musí panovat i dobré klima. Ačkoliv učitelé k měření klimatu tříd teprve přistoupí v následujícím kvartálním období, odhadovali předem, že by třídy č. 2, 3 a 7 mohly vykazovat vstřícné klima, a naopak třídy č. 1 a 8 spíše klima defenzivní.

Analýzou individuálních rozhovorů se žáky bylo zjištěno, že špatný kolektiv třídy bývá často označován jako příčina záškoláctví. Takměř všichni oslovení žáci byli vnímaví k tomu, v jakém prostředí se celý den pohybují, a pakliže zaznamenali sebemenší negativní projev vůči své osobě, podnítilo je to k opuštění třídy. Také soudržnost mezi žáky ve třídách byla hodnocena jako slabá.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé ovlivňují klima třídy hlavně svými komunikačními postupy, ty poté působí na komunikační klima a vytvářejí buď vstřícné prostředí, plné respektu, otevřené a jasné komunikace, nebo defenzivní prostředí, charakteristické soupeřením, strachem vyslovit názor či vzájemným nenasloucháním. Dále preference učitele k žákům má vliv na klima třídy, a pakliže učitel zastává různý postoj k jednotlivým žákům, nese to řadu rozporů, což bylo výzkumem rovněž dokázáno.

System vzdelávání prochází v posledních desetiletích významnými změnami a lze předpokládat, že k mnohým proměnám bude i nadále docházet. Ať už se jedná o změny v oblasti organizační, vedení a řízení, vnitřního rozvoje školy, vzdelávání a učení, spolupráce s dalšími institucemi, apod. Proměny takového rázu nesou mnohá úskalí, neboť reformátorské snahy bývají od reality školního života poměrně vzdálené. Přesto mnohá zjištění potvrzují, že systematická a důsledná práce na změnách přispívá k rozvoji školy.

## **Doporučení plynoucí z výzkumu a návrhy na opatření ke snížení výskytu záškoláctví**

- Posílit roli výchovného poradenství a metodiky prevence, zejména v oblasti prevence záškoláctví; vést průběžnou evidenci o stavu, vývoji a opatřeních ke snížení jeho výskytu.
- Orientovat se více na spolupráci s rodinou, to znamená intenzivně řešit již první náznaky záškoláctví, a to v osobním kontaktu s rodiči.
- Pakliže není možné vytvořit ve škole podmínky pro činnost školního psychologa, je nutné využívat služeb psychologů a terapeutů speciálně pedagogických center a středisek výchovné péče pro děti a mládež.
- Podporovat mimoškolní činnosti jako důležitého činitele prevence záškoláctví, iniciovat účast žáků na mimoškolních aktivitách, využívat zájmových činností žáků pro jejich profesní orientaci.
- Na pedagogických poradách průběžně věnovat zvýšenou pozornost neomluveným absencím žáků.
- S přihlédnutím ke konkrétní situaci řešit záškoláctví jako přestupek, řešit individuálním plánem učiva a hodnocením výkonu žáka podle jeho individuálních zvláštností.
- Cíleně věnovat pozornost žákům těch ročníků, kde dochází k největšímu výskytu záškoláctví a nejvyššímu počtu zameškaných hodin.
- Neomluvené hodiny evidovat v osobní dokumentaci žáka, třídní knize, třídním výkazu a ve výročních zprávách školy. O neomluvených absencích písemně informovat rodiče.
- Vyhodnotit výskyt záškoláctví za uplynulé období, porovnat data s předchozími výsledky a společně navrhnout nejvhodnější varianty řešení.
- Zahrnout řešení problematiky záškoláctví do Minimálního preventivního programu.
- Zintensivnit pozitivní tlak na rodiče, kteří děti do školy pravidelně neposílají a záškoláctví kryjí.

## SOUHRN

Volba tématu diplomové práce byla inspirována praktickou zkušeností s problematikou záškoláctví na soukromé střední škole, která se již posledních několik let potýká se vzrůstající křivkou absence žáků. Nejprve byla věnována pozornost teoretickým poznatkům o záškoláctví jako rizikovém projevu chování žáků. V souvislosti s tím byly shromážděny i informace o preventivních programech a intervenčních opatřeních, které jsou v posledních letech implementovány do školní praxe. V neposlední řadě byly shrnuty základní požadavky na aplikaci akčního výzkumu do školního prostředí, jelikož tento typ výzkumu nejlépe splňoval požadavky školy, které především zahrnovaly snížení počtu zameškaných hodin pomocí změn, které se budou jevit jako účinné.

Výzkumník ve spolupráci s vedením školy, pedagogy učitelského sboru a žactvem monitoroval a prováděl šetření, které přineslo závěry o problematické situaci. Díky 12 rozhovorům, které byly vedeny s vybraným vzorkem žáků, se jako zásadní ukázalo, že žáci volají po disciplíně, nastavení pevných hranic a dodržování pravidel, které budou předem stanoveny. Z této pilotáže vzešly návrhy na opatření, která by mohla pomoci v boji proti záškoláctví. Kromě základních stanovených pravidel, jako např. důsledné evidování záškoláctví, apod., byly navrženy i strategie, jež by mohly pozitivně motivovat žáky k pravidelné školní docházce. Nová pravidla vešla v platnost od druhého pololetí školního roku 2010/2011 a stejně tak od tohoto období započal pedagogický sbor uplatňovat celou řadu strategií podporující a motivující žáky k pravidelné školní docházce.

Další krok výzkumu probíhal ve znamení deskriptivní statistiky zameškaných hodin všech žáků celé školy za poslední dva roky, tudíž školní roky 2009/2010 a 2010/2011. Výsledky byly porovnány v nadcházejícím roce s údaji o absenci žáků za první dva měsíce roku 2011/2012. Pro snadné srovnávání byla zavedena hodnota, tzv. index zameškanosti, kterou lze vypočítat dle vzorce: například na úrovni třídy za jedno pololetí – (počet zameškaných hodin všech žáků třídy za jedno pololetí / počet žáků třídy v tomto pololetí) / počet odučených hodin v této třídě za pololetí). Tato hodnota byla vypočítávána i na dalších úrovních, a to na úrovni žáka, na úrovni každého školního týdnu, na úrovni celého školního roku – jedné třídy i celé školy. Výsledky pak byly analyzovány jednak kvantitativní



a jednak kvalitativní cestou a následně porovnávány mezi sebou. Klíčovým bodem bylo srovnání hodnot před zahájením výzkumu a po zavedení nových pravidel a strategií záškoláctví.

Průběžně probíhaly i dvě ohniskové skupiny s některými pedagogy učitelské sboru. První ohnisková skupina proběhla těsně po zahájení akce, neboli pár dní poté, co vešly změny v platnost, a druhá ohnisková skupina se sešla po půl roce. Obě skupiny se v rámci diskuze tematicky zaměřovaly na změny, které se staly pro výzkum klíčové, ale s tím rozdílem, že první ohnisková skupina se soustředila na situaci, která se týkala časového období kolem zavádění nových pravidel, a druhá pohlížela na stav s odstupem doby. Výsledky šetření byly analyzovány a porovnány mezi sebou a z tohoto šetření vzešly jednak konstruktivní kritiky týkající se některých předcházející změny, a jednak nové návrhy na efektivnější řešení záškoláctví.

Souběžně s těmito postupy byly analyzovány dokumenty školy, konkrétně třídní knihy, ze kterých byly pořízeny vzorky, jež zahrnovaly údaje o zameškaných hodinách žáků, například který den v průběhu týdne je nejvíce zameškáván, dále na která vyučovací hodina během dne chybělo nejvíce žáků a který předmět je v daném týdnu nejméně navštěvován. Tyto výsledky umožnily vysledovat některé ukazatele záškoláctví, se kterými všechny zúčastněné strany výzkumu mohou pracovat v následujícím období při navrhování dalších změn. Výzkum skýtá celou řadu dalších možností práce, a to na úrovni konkrétní šetřené školy, ale je zde i možnost inspirace pro jiné organizace podobného typu.

## PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY

- ADAMOVIČ, J. (2008). *Analýza výskytu záškoláctví na střední škole a možnosti prevence*. (Bakalářská práce). Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/166568/pdf\\_b/Bakalarska\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/166568/pdf_b/Bakalarska_prace.doc)
- A NEBO... STUDIJNÍ TEXTY PRO METODIKY PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ. (2007). Olomouc: Katedra psychologie, Filozofická fakulta univerzity Palackého v Olomouci
- ATTWOOD, G., CROLL, P. (2006). Truancy in Secondary School Pupils: Prevalence, Trajectories and Pupil Perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467-484. doi: 10.1080/02671520600942446
- BHATTY, K. M. (2008). Truancy and Coercive Consent: Is There an Alternative? *Educational Review*, 60(4), 375-390. doi: 10.1080/00131910802393407
- BRYAN, K. S., KLEIN, D. A., ELIAS, M. J. (2007). Applying Organizational Theories to Action Research in Community Settings: a Case Study in Urban Schools. *Journal of Community Psychology*, 35(3), 383–398. doi: 10.1002/jcop.20154
- CAIN, T., MILOVIC, S. (2010). Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 19-30. doi: 10.1080/02619760903457768
- COGHLAN, D., COUGHLAN, P. (2010). Notes toward a Philosophy of Action Learning Research. *Action Learning: Research and Practice*, 7(2), 193–203. doi: 10.1080/14767333.2010.488330
- COMENIUS. (n. d.). *Akční výzkum*. Dostupné z: <http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm>
- ČAPEK, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČESKOMORAVSKÁ PSYCHOLOGICKÁ SPOLEČNOST. (2000). *Psychologie pro třetí tisíciletí*. Psychologické dny 1998 a 2000, Olomouc: Testcentrum Praha. ISBN 80-86471-04-7.

- DARMODY, M., SMYTH, E., MCCOY S. (2008). Acting up or Opting out? Truancy in Irish Secondary Schools. *Educational Review*, 60(4), 359-373. doi: 10.1080/00131910802393399
- DEMETEROVÁ, E. (2010). *Záškoláctví jako součást životního stylu*. (Diplomová práce). Dostupné z: <http://theses.cz/id/n07xm8/85110-803952157.doc>
- DLOUHÝ, P. (2002). Zajíci a vlčáci za školou. *Rodina a škola*, 49(11), str. 7
- DVOŘÁKOVÁ, M. (2006). *Obtíže se školní docházkou a záškoláctví na II. stupni základní školy*. (Diplomová práce). Dostupné z: <http://theses.cz/id/lysy3w>
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. a kol. (1988). *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-664-88.
- ELLIOT, J., PLACE, M. (2002). *Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0182-0.
- ENEA, V., DAFINOIU. I. (2009). Motivational/Solution – Focused Intervention for Reducing School Truancy among Adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 185-198. Dostupné z: <http://scipio.ro/documents/13115/7c37f84b-ccc5-4d35-95cd-d4548aea2927>
- FERJENČÍK, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. (2007). *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-855-7.
- FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školení praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. a kol.(2008). *Učitel a žák v současné škole. Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4752-5.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., (1997). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex . ISBN 80-85783-20-7.
- GUIFFRIDA, D. A., DOUTHIT, K. Z., LYNCH, M. F., MACKIE, K. L. (2011). Publishing action research in counseling journals. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 282-287. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/>

- HALL, J. E. (2006). Professionalizing action research – a meaningful strategy for modernizing services? *Journal of Nursing Management*, 14(3), 195–200. doi: 10.1111/j.1365-2934.2006.00584.x
- HARTL, P., HARLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDRICKS, M., SALE, E. W., EVANS, C. J., MCKINLEY, L., CARTER, S. D. (2010). Evaluation of a Truancy Court Intervention in Four Middle Schools. *Psychology in the Schools*, 47(2), 173-183. doi: 10.1002/pits.20462
- CHLUPOVÁ, D. (2011). *Faktory ovlivňující docházku žáků středních škol*. (Diplomová práce). Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/136028/pdf\\_m/Dita\\_Chlopova\\_diplomka\\_1.doc](http://is.muni.cz/th/136028/pdf_m/Dita_Chlopova_diplomka_1.doc)
- JANÍK, T. (2004). Akční výzkum. In Maňák, J., Švec, V. (ed.), *Cesty pedagogického výzkumu*. (s. 51-67). Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- JANÍK, T a kol. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M. (2009). Akční výzkum: výzkum prováděný učitelem. In Š. Švec, a kol. *Metodologie věd o výchově: Kvantitativně -scientistické a kvalitativně -humanitní přístupy v edukačním výzkumu (s. 255-265)*. Brno: Paido. ISBN 80-88778-73-5.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J. (1998). *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-555-8.
- KLEMENTOVÁ, Z., JANÁČEK, J. (2011, červenec). Notorické záškoláctví se dostalo až před soud. *deník.cz*. Dostupné z: <http://havlickobrodsky.denik.cz/zlociny-a-soudy/20110712soud.html>
- KLIMEŠ, J. (2009). Globální výchovná nejistota. *mysteria.cz*. Dostupné z: [http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/rodice\\_a\\_deti.html](http://klimes.mysteria.cz/clanky/psychologie/rodice_a_deti.html)
- KLUMPNEROVÁ, L. (2010). *Záškoláctví jako sociálně patologický jev*. (Diplomová práce). Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/50171/pdf\\_m/DP-Klumpnerova\\_Lenka.doc](http://is.muni.cz/th/50171/pdf_m/DP-Klumpnerova_Lenka.doc)

- KNÁDLOVÁ, L. (2011, červen). Rodiče záškoláků čekají vyšší pokuty, zaplatí až tři tisíce korun. *iDnes.cz*. Dostupné z: [http://budejovice.idnes.cz/rodice-zaskolaku-cekaji-vyssi-pokuty-zaplati-az-tri-tisice-korun-p90-/budejovice-zpravy.aspx?c=A110624\\_133525\\_budejovice-zpravy\\_pp](http://budejovice.idnes.cz/rodice-zaskolaku-cekaji-vyssi-pokuty-zaplati-az-tri-tisice-korun-p90-/budejovice-zpravy.aspx?c=A110624_133525_budejovice-zpravy_pp)
- KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. (2007). *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-896-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Emoční poruchy a poruchy chování v dětství a v dospívání. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie* (str. 225-250). Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- KRUPIČKA, T. (2011, září). Až pět let za záškoláctví dcery. *policie.cz*. Dostupné z: <http://www.policie.cz/clanek/az-5-let-za-zaskolactvi-dcery.aspx>
- KYRIACOU, CH. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9
- LOUČKOVÁ, I. (2001). Směrem k integrovaným strategiím nejen ve výzkumu v sociální práci. *Sociologický časopis*, 37 (3), 313-328. Dostupné z: [http://sreview.soc.cas.cz/uploads/2bd35cfdb641bb69b06f63430fd25a98155a9328\\_145\\_01-3LOUCK.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/2bd35cfdb641bb69b06f63430fd25a98155a9328_145_01-3LOUCK.pdf)
- MALÁ, E. (2000). Poruchy chování. In HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9.
- MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25236-2.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. (2003). *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, O., MATULOVÁ, A., KOPOLDOVÁ, B., CHALUPOVÁ, J., HALÍK, T. (1996). *Práce s rizikovou mládeží. Projekt LATA a další alternativy věznění mládeže*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-064-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2002). *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-jednotnemu->

[postupu-pri-uvolnovani-a-omlouvani-zaku-z-vyucovani-prevenci-a-postihu-zaskolactvi](#)

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2007). *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2009). *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2008). *Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2005). *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
- MIŇHOVÁ, J., NOVOTNÁ, L. (2000) *Psychopatologie pro učitele*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-594-4.
- MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MORGAN, D. L. (2001) *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert. ISBN 80-85834-77-4.
- MRAVNÍ NEMOCI MLÁDEŽE A JEJICH PREVENCE. (1997). *Sborník příspěvků z 6. konference ČPdS*, Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-70-3.

- NEZVALOVÁ, D. (2002). Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e pedagogium*, 4(2). Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>
- NOFFKE, S. E., ZEICHNER, K. M. (1987). Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin-Madison. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Washington, D. C. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED295939.pdf>
- NÝVLTOVÁ, V. (1985). Příčiny a prevence záškoláctví u žáků základních a středních škol. *Výchovný poradce*, str. 60.
- PALÁN, J. F. (2009). *Metodologie akčního výzkumu*. Dostupné z: [http://is.bivs.cz/el/61110/zima2009/B104ROZ/Metodologie\\_akcniho\\_vyzkumu\\_Palan\\_2009.pdf](http://is.bivs.cz/el/61110/zima2009/B104ROZ/Metodologie_akcniho_vyzkumu_Palan_2009.pdf)
- PETŘÍKOVÁ, P. (2011, květen). Školačka z Českých Budějovic zameškala 901 hodin, policie stíhá rodiče. *iDnes.cz*. Dostupné z: [http://budejovice.idnes.cz/skolacka-z-ceskych-budejovic-zameskala-901-hodin-policie-stiha-rodice-1p9-/budejovice-zpravy.aspx?c=A110516\\_152924\\_budejovice-zpravy\\_pp](http://budejovice.idnes.cz/skolacka-z-ceskych-budejovic-zameskala-901-hodin-policie-stiha-rodice-1p9-/budejovice-zpravy.aspx?c=A110516_152924_budejovice-zpravy_pp)
- PONTE, P., BEIJARD, D., AX, J. (2004). Don't Wait till the Cows Come Home: Action Research and Initial Teacher Education in Three Different Countries. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 591-621. doi: 10.1080/1354060042000304792
- PORTÁL VEŘEJNÉ SPRÁVY ČR. (n.d.). *Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí*. Dostupné z: [http://portal.gov.cz/wps/portal/\\_s.155/701?kam=zakon&c=359/1999](http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701?kam=zakon&c=359/1999)
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: ALBERT. ISBN 80-85834-60-X.
- SUSKOVÁ, R. (2008). *Vytváření bezpečného klimatu ve třídě*. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání. ISBN 978-80-86956-33-6.
- ŠVARCOVÁ, E. (2002). *Úvod do etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-449-9.
- TYŠER, J. (2006). *Školní metodik prevence. Soubor materiálů*. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-17-6.

- VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VEŠKRNOVÁ, B. (2004, duben). Záškoláctví – tradiční jev. *zkola.cz*. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/socialnepatologickejevyajejichprevence/zaskolactvi/2093.aspx>
- ZAPLETALOVÁ, J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Dostupné z: <http://www.kr-moravskoslezsky.cz/zip/poradna.pdf>
- ZARZYCKÁ, K. (2011, březen). Školy řeší prázdné lavice, záškoláctví často kryjí rodiče. *novinky.cz*. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/226754-skoly-resi-prazdne-lavice-zaskolactvi-casto-kryji-rodice.html>



# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce (2 strany)

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2010/2011

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYK)

### Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. KRYSLOVÁ Lucie	Plamenková 6, Plzeň - Černice	F070688

#### TÉMA ČESKY:

Kvalitativní analýza kontextu záškoláctví na soukromé střední škole v Plzni

#### NÁZEV ANGLICKY:

Qualitative Analysis of Truancy in the Private Secondary School in Pilsen

#### VEDOUcí PRÁCE:

Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D. - PCH

#### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Cílem práce je z psychologického hlediska zanalyzovat kontext záškoláctví na soukromé střední škole z pohledu vybraných žáků a učitelů a navrhnout možné způsoby řešení záškoláctví, které by přispěly nejen škole, na které výzkum probíhal, ale i dalším školním zařízením, jež se potýkají s podobnou problematikou. Speciálně se práce zaměří na postihnutí zkušenosti žáků a učitelů s preventivními opatřeními a s řešením záškoláctví.

Metodologický rámec výzkumu bude kvalitativní s cílem popsat a zmapovat tuto problematiku.

Studentka bude svůj postup práce pravidelně konzultovat s vedoucím práce a při vypracování bude postupovat v následujících krocích:

- Provede rešerši relevantní literatury a výzkumů k tématu záškoláctví.
- Připraví osnovu kvalitativního skupinového rozhovoru a organizačně zajistí technické zázemí.
- Výběr účastníků bude vzhledem k tématu pravděpodobně provádět pomocí účelového výběru. Počet účastníků bude v rozmezí 7 - 10.
- Autorka se též zavazuje k dodržování základních etických pravidel výzkumu.
- Zpracuje písemnou podobu práce dle norem katedry.

#### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

AUGER, M.T. (2005). Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál.

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.

FONTANA, D. (2003). Psychologie ve školení praxi. Praha: Portál.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J. (1998) Aktuální problémy výchovy: Analýzy a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Praha: Karolinum.

KYRIACOU, CH. (2005). Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál.

MORGAN, D.L. (2001). Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert.

STRAUSS, A.L., CORBINOVÁ, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert.

**Podpis studenta:** .....

**Datum:** .....

**Podpis vedoucího práce:** .....

**Datum:** .....

**Příloha č. 2:** Abstrakt v českém jazyce

**Vysoká škola:** Palackého univerzita Olomouc

**Fakulta:** filozofická

**Katedra:** psychologie

**Školní rok:** 2011/2012

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Jméno:** Mgr. Lucie Kryslová

**Obor:** Psychologie - jednooborová

**Rok imatrikulace:** 2007

**Vedoucí práce:** Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

**Oponent :**

**Počet stran:** 106

**Název diplomové práce:**

### **AKČNÍ VÝZKUM ZÁŠKOLÁCTVÍ**

#### **JAK NEJEFEKTIVNĚJI ZVLÁDAT JEHO PROJEVY**

**Abstrakt diplomové práce:**

V teoretické části práce je popsán fenomén záškoláctví jako rizikový projev chování žáků, jeho příčiny, základní typologie, systém preventivních programů a následné intervence v České republice i v zahraničí a úloha akčního výzkumu ve školní praxi. Na preventivní postupy a následné řešení záškoláctví je zde kladen důraz, jelikož tato zjištění jsou základem pro část výzkumnou.

Ve výzkumné části je popsán celý proces realizace vlastního kvalitativního šetření, včetně jeho etických aspektů. Práce je založena na akčním výzkumu záškoláctví střední školy soukromého typu. Tento typ výzkumu se jevil jako nejvhodnější z hlediska stanovených cílů. Hlavním cílem výzkumu bylo zavést do školního prostředí takové změny, které by zahrnovaly přesné stanovení pravidel, jež budou žáci i pedagogové dodržovat, a dále poté navrhnout a uskutečňovat strategie motivující žáky ke snížení absence. Výsledky práce zahrnují systematický přehled způsobu evidování zameškaných hodin u žáků všech tříd školy. Dále jsou analýze podrobeny vzorky shrnující absenci na úrovni vyučovacích hodin, dnů v týdnu a předmětů. Výsledky jsou analyzovány pomocí deskriptivní statistiky. Výzkum byl zaměřen také na kvalitativní zhodnocení práce učitelů školy, kteří se podílejí na preventivních a intervenčních opatřeních týkající se záškoláctví.

**Klíčová slova:** Záškoláctví, akční výzkum, prevenční a intervenční programy

**Příloha č. 3:** Abstrakt v anglickém jazyce

**University:** Palackého univerzita Olomouc

**Faculty:** filozofická

**Department:** psychologie

**Academic Year:** 2011/2012

### **ABSTRACT OF MASTER'S THESIS**

**Name:** Mgr. Lucie Kryslová

**Field of Study:** Psychologie - jednooborová

**Year of Matriculation:** 2007

**Supervisor:** Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

**Opponent :**

**Number of Pages:** 106

**Title of Master's Thesis:**

### **ACTION RESEARCH OF TRUANCY**

#### **HOW TO MANAGE ITS MANIFESTATIONS EFFECTIVELY**

#### **Abstract of Master's Thesis:**

The theoretical part of the thesis describes the phenomenon of truancy as risk behaviour of students, its causes, the basic typology, the system of preventive programmes and subsequent intervention in the Czech Republic and abroad and the role of the action research in the school practice. The preventive procedures and follow-up truancy is emphasized, since these findings are the basis for a part of the research.

The research section describes the process of implementing its own qualitative inquiry including its ethical aspects. The work is based on action research of truancy at a private secondary school. This type of research appeared to be the most suitable in terms of objectives. The main objective of the research was to introduce such changes into the school environment, which include the accurate determination of the rules that will observe students and teachers, and then design and implement the strategy motivating students to reduce the absenteeism. The results of the work includes a systematic overview of missed hours of all pupils in all classes at school. In addition, samples summarizing the absence hours, days per week and subjects are subjected to analysis. Results are analyzed by using descriptive statistics. Research has also focused on the qualitative evaluation of school teachers who are involved in prevention and intervention measures concerning the truancy.

**Klíčová slova:** Truancy, action research, prevention and intervention programmes

Příloha č. 4: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 1 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																												
Třída 1 třídní učitel		1. pololetí																						Celkem odučeno: 539				
		týdny v 1. pololetí / počet odučených hodin																						celkem zameškáno	z toho neomluvených			
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.					
14	33	33	31	17	33	31	32	15	30	33	27	33	33	33	17	0	0	33	33	28								
žák 1	třídní učitel A		8	1	1			4			4	4			5	3			6		15	22	73	6				
žák 2	třídní učitel A				5								6		1				7				19					
žák 3	třídní učitel A						17	3				24	6	6									60					
žák 4	třídní učitel A				5		17				12			7	6						14	13	74					
žák 5	třídní učitel A	14	2	17	15		8	11	18	12	5	5		8	2	5	15				6		143					
žák 6	třídní učitel A					1			11	6				4	30	1	3			7		13	9	85				
žák 7	třídní učitel A										9						3					7		19				
žák 8	třídní učitel A		5	13	5	6	12	9	21			13	11	22	9	11	12	8			11		25	20	213	31		
žák 9	třídní učitel A	12									11														28			
žák 10	třídní učitel A										13						1								14			
žák 11	třídní učitel A			1	16	7	1	1	27	12	5	7	11	7	10	1	6				14		13	16	155	7		
žák 12	třídní učitel A			1					27	12			5	3		16									64			
žák 13	třídní učitel A			1	5	6		4	6				4	5	2	5	9				2		13		62			
žák 14	třídní učitel A		1				1	1						6	4	1	4	3					13		34	5		
žák 15	třídní učitel A				6						11			6	7	10									40			
žák 16	třídní učitel A							4	2			24	1	6		1	13								20	7	78	
žák 17	třídní učitel A					17		14	14	2			7	11	24	20	2	9							2	20	159	23
žák 18	třídní učitel A	4	13	2	9	3	12	12	17			14	21	17	14	9	29	15			17		2	20	159	23		
žák 19	třídní učitel A				4		10	27					6	5			7				21		19	19	250	125		
žák 20	třídní učitel A		2	33	17					17	6										9						68	
žák 21	třídní učitel A			5			7	5	27	12			28	22	20	5					9							
žák 22	třídní učitel A	4	6											6														
žák 23	třídní učitel A	5	6	2	6			11	9							18	20											
žák 24	třídní učitel A					2							7					1										
žák 25	třídní učitel A																				7							
žák 26	třídní učitel A				21			9					18		6						14							
CELKEM		39	43	81	110	41	97	126	226	74	116	112	140	109	135	104	102	0	0	171	0	195	204	2225	197			
INDEX ZAMEŠKANOSTI		11%	5%	9%	14%	9%	11%	16%	27%	19%	15%	13%	20%	13%	16%	12%	23%	0%	0%	20%	0%	23%	28%	15,88%				

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																																
		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškanosti						
		týdny v 2. pololetí / počet odučených hodin																						Celkem odučeno: 491			Celkem odučeno: 1030					
		23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	celkem zameškáno	z toho neomluvených		celkem zameškáno	z toho neomluvených				
0	33	33	31	26	33	33	29	21	26	33	26	33	16	33	0	33	26	26	0													
		1	3		10			9	23	26					5			3							80	46	153	52	14,85%			
				5						14	27			7											53		72	0	6,99%			
		9		7	2	7		2			8														35		95	0	9,22%			
		21	1	14	4	27	16	22	13	12	6	1	22	10	16			6	6	14					211	43	285	43	27,67%			
		1		6	7	7		2	8	4	6	13			2			12	7	5					80		223	0	21,65%			
			19	27		1	8		1	12	20	12	17						1							118		203	0	19,71%		
						6				6								2		3						17		36	0	3,50%		
		10	16	25	27	5	20	26	16	18	14	23	12	5	28			9	12	22						288	88	501	119	48,64%		
										7										6							13		41	0	3,98%	
									28	19	25		1	6													79		93	0	9,03%	
		32		5	10	12		3	8	9	3	6	17	6	1					21		12					145		300	7	29,13%	
		5		15	24	27	30		3				3														107	3	171	3	16,60%	
		5	18	27		6	2	1																			80	1	142	1	13,79%	
		1	1	11	6	4	12	1		6		1	5	2				6	7	10							73	4	107	9	10,39%	
		6	14		12					2				3	4				1	3							59		99	0	9,61%	
				27	19		11	1		11		6		19	13													119		197	0	19,13%
		2	12	13	17	27	10	7	12	7	8	2	13	13				28	6	18							195	25	354	48	34,37%	
		27	30	28	24	22	26	28	19	25	26	27	29	16	10			33	27	23							420	420	670	545	65,05%	
				10	6		26		1	1	1		6					12	5	10								78		146	0	14,17%
		11																										11		140	0	13,59%
		5			19	6				12	6		3	1				6										58		241	0	23,40%
		1	13	5		7						17						18	5									66		132	0	12,82%
		20	23				21	4		5	4		6						12									95		181	0	17,57%
				7	7								4	6														24		55	0	5,34%
							6			7		1	7	7														28		38	0	3,69%
		5	3	17	6						14	8		6														88		170	0	16,50%
0	161	151	247	195	168	213	125	116	165	158	146	147	100	100	0	189	95	144	0	0	0						2620	630	4845	827		
0%	19%	18%	31%	29%	20%	25%	17%	21%	24%	18%	22%	17%	24%	12%	0%	22%	14%	21%	0%	0%	0%							20,52%		18,09%		

Příloha č. 5: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 2 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																														
Třída 2 třídní učitel		1. pololetí																						Celkem odučeno:		525				
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených					
		10	33	33	33	14	30	25	33	14	32	33	29	33	33	31	17	0	0	33			33	26						
žák 27	třídní učitel B		9	18			23	7	18			19	5	6			13							18	136					
žák 28	třídní učitel B		1	6								4		13		2	4								30					
žák 29	třídní učitel B			3				12	18		5	6	5		2	5							6	62						
žák 30	třídní učitel B				15		7		9			10	11	25	12		6						8	103						
žák 31	třídní učitel B							5	18	6	4	6								5				44						
žák 32	třídní učitel B		18	6	16	7	23	21	7	12	vyloučen/a																		110	
žák 33	třídní učitel B		2			2	16	5			11	17	15	1	7	6	10						12	113						
žák 34	třídní učitel B																							0						
žák 35	třídní učitel B							16				17	16		1		6							56						
žák 36	třídní učitel B			8	16	6	12		9		6	17	5											79						
žák 37	třídní učitel B		30			4	7	5	2		20		1		21									90						
žák 38	třídní učitel B		12	24	6	14	7		4	6	13	23		7		22	14						28	187						
žák 39	třídní učitel B		4																					4						
žák 40	třídní učitel B		6	6			10			2	6	22	5			1	1							59						
žák 41	třídní učitel B		4		12	27	14	18	17	12		26	11	15	19	13	24	14				15	10	256						
žák 42	třídní učitel B					10	9		6	2		5	8		18	2	14						2	76						
žák 43	třídní učitel B				11	4		4		6	6	5	7	6	9	5							3	66						
žák 44	třídní učitel B			8	20	1	9	9	6		7	9	13	4	6	1	6						12	117						
žák 45	třídní učitel B				20																			20						
žák 46	třídní učitel B		30	24	26		6		5		11	9	3	30	5	17	6					15	6	193						
<b>CELKEM</b>		<b>8</b>	<b>108</b>	<b>115</b>	<b>157</b>	<b>62</b>	<b>147</b>	<b>101</b>	<b>114</b>	<b>34</b>	<b>115</b>	<b>175</b>	<b>107</b>	<b>112</b>	<b>91</b>	<b>89</b>	<b>99</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>86</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>62</b>	<b>1801</b>	<b>0</b>					
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>4%</b>	<b>16%</b>	<b>17%</b>	<b>24%</b>	<b>22%</b>	<b>25%</b>	<b>20%</b>	<b>17%</b>	<b>12%</b>	<b>18%</b>	<b>27%</b>	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>14%</b>	<b>14%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>12%</b>	<b>17,15%</b>						

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																																																	
		2. pololetí																						Celkem odučeno:		508		školní rok celkem		index zameškání																			
		23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených																						
		0	33	33	33	32	33	29	30	20	26	30	30	33	25	33	0	30	25	33	0																												
	1			6	19	27	26	4		3	1	2	6				6	15							116		252	0	24,39%																				
			5	13				13	12	8		6	9				14								80		110	0	10,65%																				
	1			6	2	5	12	7	15		11	5	8				11	4							87		149	0	14,42%																				
	11	12	28	13	6	10	3		6		9	11	2	17			8								136		239	0	23,14%																				
								7	1								2								10		54	0	5,23%																				
	vyloučen/a																																												0		110	0	10,65%
	1	6		24	12		15		2		8	6	6	20			32	5	11						148		261	0	25,27%																				
	6	11	5	6			4	1			2	6		12					7						60		60	0	5,81%																				
			12	6		5		1	6		6							4							40		96	0	9,29%																				
	1	6		5	5	9	2	2		16	5						18	2	6						79		158	0	15,30%																				
	1	6	16	12	5		4	3	7	12		12		8			11	5	11						113		203	0	19,65%																				
		13	11		17	5	4	6	6	3	9	10	4	7			14	8	5						122		309	0	29,91%																				
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0		4	0	0,39%																				
	2	1	3		6				2			10	4	9											37		96	0	9,29%																				
	10	6	28	19	27	23	20	13	24	12	18	17	16	20			22	6							281		537	0	51,98%																				
	16	6		7	21	26	2			6	12		16				6								118		194	0	18,78%																				
		6	12		5	9	4	11			3	12		5			9								76		142	0	13,75%																				
	7		17		27	5	6	8	2	4	6	6	28				9								125		242	0	23,43%																				
							10												5						15		35	0	3,39%																				
	1	11	1	13	15	26		3	8	5	12	11	8	28			4	21	23						190		383	0	37,08%																				
<b>0</b>	<b>58</b>	<b>84</b>	<b>138</b>	<b>130</b>	<b>167</b>	<b>150</b>	<b>102</b>	<b>82</b>	<b>92</b>	<b>54</b>	<b>108</b>	<b>131</b>	<b>55</b>	<b>178</b>	<b>0</b>	<b>158</b>	<b>63</b>	<b>83</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1833</b>	<b>0</b>	<b>3634</b>	<b>0</b>																						
<b>0%</b>	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>22%</b>	<b>21%</b>	<b>27%</b>	<b>27%</b>	<b>18%</b>	<b>22%</b>	<b>19%</b>	<b>9%</b>	<b>19%</b>	<b>21%</b>	<b>12%</b>	<b>28%</b>	<b>0%</b>	<b>28%</b>	<b>13%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>18,99%</b>	<b>0</b>	<b>18,52%</b>	<b>0</b>																						

Příloha č. 6: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 3 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																											
		1. pololetí																						Celkem odučeno: 535			
Třída 3	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených		
		12	33	33	33	18	27	28	33	17	33	33	24	33	33	33	19	0	0	33		33	27				
žák 47	třídní učitel C	7	6	2	4	1	3	17	18	13		3													74		
žák 48	třídní učitel C			6		4	6			6	10	15	5	1	6	10	11			7		2		89			
žák 49	třídní učitel C			17			5		6		4	6	1	1	11	3			2		7		63				
žák 50	třídní učitel C	8		28	6	6	22		11	7	22	10	20	30		11			10		7		198				
žák 51	třídní učitel C															1							1				
žák 52	třídní učitel C		10	24	10	1	18	17	12	13		26	20	25	29	25	1		23		26	11	291	100			
žák 53	třídní učitel C	4	4	17	19			4	2	1	4	26	7	4	2	1	4		23		7		125				
žák 54	třídní učitel C		6	3	3	18	14	9	22	7		5		7	2	12	14		14		10	3	149				
žák 55	třídní učitel C			9	6	1			1	1		26	5	1	6	1	1						58				
žák 56	třídní učitel C	3	4	19	7		22	8	6	13	3			7	15	25			5		7		144				
žák 57	třídní učitel C					7	3	12		6			2	7		1	4		13				55				
žák 58	třídní učitel C	3	6	11	1			6	12			1	4	7	6	6	11				23	2	99				
žák 59	třídní učitel C										1			10		13			1		2		27				
žák 60	třídní učitel C			4			4			1			9									7	25				
žák 61	třídní učitel C			9		10		4	1	7		6	11		4	6	4		1				63				
žák 62	třídní učitel C		10	18	26	4	9	18	7		5	2	3		13				10		12		137				
<b>CELKEM</b>		<b>21</b>	<b>46</b>	<b>167</b>	<b>82</b>	<b>52</b>	<b>106</b>	<b>95</b>	<b>98</b>	<b>75</b>	<b>49</b>	<b>126</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>94</b>	<b>115</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>109</b>	<b>0</b>	<b>96</b>	<b>30</b>	<b>1598</b>	<b>100</b>		
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>11%</b>	<b>9%</b>	<b>32%</b>	<b>16%</b>	<b>18%</b>	<b>25%</b>	<b>21%</b>	<b>19%</b>	<b>28%</b>	<b>9%</b>	<b>24%</b>	<b>23%</b>	<b>19%</b>	<b>18%</b>	<b>22%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>21%</b>	<b>0%</b>	<b>18%</b>	<b>7%</b>	<b>18,67%</b>			

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																												
		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškání		
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 504		Celkem odučeno: 1039				
																						celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených			
0	31	33	33	33	32	32	25	20	27	30	27	33	26	33	0	33	26	30	0									
	27	25	26						17		1	4	4					4						13		87	0	8,37%
	5		2					5		5		1	3		7			3					109		198	0	19,06%	
	11	12	26	24			19	21		23		8	7	7									41		104	0	10,01%	
	4																						167		365	0	35,13%	
	10	14	26	26	18	16	1	17	23	23		14	12	26								4		5	0	0,48%		
	9	30			12	1		6	1	6	18			7				13	9			4		248	4	539	104	51,88%
		18		26	13	11	8		7	12	4	3	7	7				9		11			110		235	0	22,62%	
	31			5					5	3	2	3		7				13	2	8			139		288	0	27,72%	
	4	2	3	26	27	3	8					7	6	10					2				58		116	0	11,16%	
	9	3	6		6	1			7	5				1	15				8	9			113		257	0	24,74%	
	6	5	5	26			25	8	17			1	7	1	7			5		7			60		115	0	11,07%	
		8		1				17	13			10	1	7				1					113		212	0	20,40%	
	4	6	6	7	10						20	6	11	2				1	15	20			93		120	0	11,55%	
	11	13	11	23	27	27	9		1		2	14		2									72		97	0	9,34%	
		7	12				25	4	14	6	11	7	16										147		210	0	20,21%	
																							115		252	0	24,25%	
<b>0</b>	<b>126</b>	<b>148</b>	<b>121</b>	<b>166</b>	<b>113</b>	<b>103</b>	<b>80</b>	<b>83</b>	<b>94</b>	<b>61</b>	<b>71</b>	<b>85</b>	<b>64</b>	<b>110</b>	<b>0</b>	<b>46</b>	<b>60</b>	<b>71</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1602</b>	<b>4</b>	<b>3200</b>	<b>104</b>			
<b>0%</b>	<b>25%</b>	<b>28%</b>	<b>23%</b>	<b>31%</b>	<b>22%</b>	<b>20%</b>	<b>20%</b>	<b>26%</b>	<b>22%</b>	<b>13%</b>	<b>16%</b>	<b>16%</b>	<b>15%</b>	<b>21%</b>	<b>0%</b>	<b>9%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>19,87%</b>	<b>4</b>	<b>19,25%</b>				

Příloha č. 7: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 4 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																									
		1. pololetí																						Celkem odučeno: 484	
Třída 4	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených
		11	29	29	29	20	29	29	29	12	29	29	25	29	29	29	17	0	0	29	0	29	22		
žák 63	třídní učitel D			22		3	2	16	2	7	3	19	5	9			5			9		14		116	
žák 64	třídní učitel D	4	2	12	9	1	13		8		12		11	17		12				15		6	5	101	
žák 65	třídní učitel D	8	5	3	4	6	4	8	1	2	1	3	2	8	9	7			14			1		97	
žák 66	třídní učitel D	2		10	4	10	9	1	9		8	7	4	4	13	9			10		12	4		105	
žák 67	třídní učitel D	1	7	6	10	12	7	8		12		15	9		16	4	6		6					139	1
žák 68	třídní učitel D		6	8	5			1	8	9	1	13		11	10		3		6			9		90	
žák 69	třídní učitel D	4	6	2	7	4	9	13	6	11	2	6	6	6		1	10		6			9	1	109	
žák 70	třídní učitel D	4	7	20	16	10	10	11	12	10	6	12	13	12	11	16	8		21		11	3		213	7
žák 71	třídní učitel D		5	24		3		7			2	5	9	5	3	3	5		5			22		98	
žák 72	třídní učitel D		6		6	2	2		7	1	2	9	6	4		6	3		1		6			61	
žák 73	třídní učitel D		4	11	10			10	16	11		7	8	6	9	2	12				1	1		108	
žák 74	třídní učitel D	8	24	8			7	8		2	13	6	2	2			9		6			22		111	
žák 75	třídní učitel D			1	2			16	1	4	3	13	9	9	8	14	5		6			2		93	
žák 76	třídní učitel D		5	5	18		4		7	17	8	7		1		2	8		1		6			89	
žák 77	třídní učitel D	1	11			5			10				1			3	6		29			1		67	
žák 78	třídní učitel D		25	6	9	1			21	22			3		7		6					2		102	
žák 79	třídní učitel D	5		7		5	1	1	1	1		4	5	6	2		1		5			3		47	
žák 80	třídní učitel D		3	3			7		10		4		25	8			10		5			11		86	
žák 81	třídní učitel D	8		9	3	1			12					5	7							10		55	
žák 82	třídní učitel D		1	6	11		10				8	2	9	9	8		10		19					93	
žák 83	třídní učitel D	4	17	10	20	10	11	13	6	7	6						2							106	
žák 84	třídní učitel D		1	1	2			10	4			5	5	9		6	7		15					65	
žák 85	třídní učitel D				8	3							5	9					9			7		41	
žák 86	třídní učitel D		4	12	6	11	5		8	3	6	6		5	3	11					9			89	
žák 87	třídní učitel D						3	2	2	1			2	9		2			16			5		42	
<b>CELKEM</b>		<b>49</b>	<b>139</b>	<b>186</b>	<b>150</b>	<b>87</b>	<b>104</b>	<b>125</b>	<b>151</b>	<b>120</b>	<b>85</b>	<b>139</b>	<b>139</b>	<b>154</b>	<b>106</b>	<b>98</b>	<b>116</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>192</b>	<b>0</b>	<b>96</b>	<b>87</b>	<b>2323</b>	<b>8</b>
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>18%</b>	<b>19%</b>	<b>26%</b>	<b>21%</b>	<b>17%</b>	<b>14%</b>	<b>17%</b>	<b>21%</b>	<b>40%</b>	<b>12%</b>	<b>19%</b>	<b>22%</b>	<b>21%</b>	<b>15%</b>	<b>14%</b>	<b>27%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>26%</b>	<b>0%</b>	<b>13%</b>	<b>16%</b>		<b>19,20%</b>

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																														
		2. pololetí																						školní rok celkem						
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 451		Celkem odučeno: 935		index zameškání				
																						celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených					
	6	2	9	7	6	5	5	1	5	5	2	9		1		1	2								66		182	0	19,47%	
	19	21		17	16	7		19	11	6		3	5			7		10							141		242	0	25,88%	
	4			5			10	15		6	9					4		11							64		161	0	17,22%	
		12	13		13	9	1			6		1				20		5							80		185	0	19,79%	
	2		6	16	21	28	14		9	22	16	8			6										148		287	1	30,70%	
			17	6			3	4			8	9			15		1								63		153	0	16,36%	
	16	9	10	3	8	10	11	19	18	7		3	1				8								123		232	0	24,81%	
	15	18	16	7	6	13	11	3	8		14	10		16			19	24							180	1	393	8	42,03%	
			17	12			3	2	1		4	6					8	8							61		159	0	17,01%	
	5	1	2	2	7			8	10					6			11		4						56		117	0	12,51%	
	20	14			7	6	13	1	8		22	29					9	5							134	17	242	17	25,88%	
	4	4	3	4	10	8	3	4	9	3	5	8		7			8		3						83		194	0	20,75%	
	6	12		4		2	7	2	18	4	1		3	4				2							65		158	0	16,90%	
		16	12				9	6	1			11	9	4			10	4	9						91		180	0	19,25%	
				17	10			4	6			1	2				1		10						51		118	0	12,62%	
	12	22	10	8	5	15	4	3	11	7		6	1				19	6							129	23	231	23	24,71%	
			7					5	4					10				5								31		78	0	8,34%
				8	7	7			11	9	9						8	1	7						80		166	0	17,75%	
			6			29			4				1	1												41		96	0	10,27%
	3	4	1	1	6	2	3	1	7		5	3	4				3		5						48		141	0	15,08%	
	21	19		8	6			18	25				1	4				6							108		214	0	22,89%	
	5	7			5			16	10			1	3	9					8						64		129	0	13,80%	
			29	6			2			2																39		80	0	8,56%
	5		3		7	15	11			11	2		5	14				7	4						84		173	0	18,50%	
			9	6	5		1					1	7													29		71	0	7,59%
<b>0</b>	<b>156</b>	<b>161</b>	<b>161</b>	<b>140</b>	<b>146</b>	<b>161</b>	<b>108</b>	<b>111</b>	<b>184</b>	<b>86</b>	<b>92</b>	<b>124</b>	<b>42</b>	<b>83</b>	<b>0</b>	<b>156</b>	<b>73</b>	<b>75</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2059</b>	<b>41</b>	<b>4382</b>	<b>49</b>			
<b>0%</b>	<b>22%</b>	<b>22%</b>	<b>22%</b>	<b>19%</b>	<b>22%</b>	<b>22%</b>	<b>20%</b>	<b>25%</b>	<b>29%</b>	<b>12%</b>	<b>13%</b>	<b>17%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>	<b>0%</b>	<b>22%</b>	<b>12%</b>	<b>10%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>18,26%</b>	<b>18,75%</b>					



Příloha č. 8: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 5 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																											
		1. pololetí																						Celkem odučeno: 500			
Třída 5	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených		
		10	30	30	30	17	30	30	30	13	30	30	29	30	30	30	19	0	0	30	0	26	26				
žák 88	třídní učitel E		6	2	13	2	4	10	2	7	14		3	9	6	6	8			5		4	12	113	7		
žák 89	třídní učitel E			6	30	12	1		1	3	10	16	20		5	12				6		1	18	135	4		
žák 90	třídní učitel E			4			3		5			1			4	5	1			6		6	1	36			
žák 91	třídní učitel E	4	13			8	3			7	2	15		3	5					2			24	86			
žák 92	třídní učitel E								1															3			
žák 93	třídní učitel E		4		5	4	4		1	8		3	17	13		8	6			7		7		87			
žák 94	třídní učitel E	1	7	10		6	9	4				14	8	13						6		8		89			
žák 95	třídní učitel E		11	3			11	7	1				28	21	7					7		7		103	2		
žák 96	třídní učitel E		2						6	12				4										25			
žák 97	třídní učitel E				6	5	1	1	1	3		1	4		2	6	5			2		3	4	44			
žák 98	třídní učitel E		27	30	14		2		5							1	5			4				88			
žák 99	třídní učitel E		4		14							2												31			
žák 100	třídní učitel E			6	2		11	7	10	7	8			8	20		6			11				122	17		
žák 101	třídní učitel E		10		3		8			3	1	3	13	7		9	5							62			
žák 102	třídní učitel E		4	18	22				10	10	6	7	19							14				110			
žák 103	třídní učitel E	1	11	16	7	4	3	2	1		8	27	1	6	4					25				116	26		
žák 104	třídní učitel E		3			6	7			7	1			6	1		9			3				43			
žák 105	třídní učitel E					1	1		1				1							4				9			
žák 106	třídní učitel E			1	2		18	28					20	22			6							97	1		
žák 107	třídní učitel E		1	2	3	6	2	8		6		5	3	3	19	5	3			2		7		75	8		
žák 108	třídní učitel E		2	6									4	5		1				3		8		29	3		
žák 109	třídní učitel E	4	3	23	16	5	10	6	7	4	26	1	5	6		4				3		4	6	133	19		
žák 110	třídní učitel E							4		1					10	6								21			
žák 111	třídní učitel E	5				9	8								4	8	6			15		10		65			
žák 112	třídní učitel E				1						10													11			
<b>CELKEM</b>		<b>15</b>	<b>108</b>	<b>127</b>	<b>138</b>	<b>68</b>	<b>106</b>	<b>77</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>86</b>	<b>113</b>	<b>150</b>	<b>104</b>	<b>87</b>	<b>66</b>	<b>83</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>119</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>108</b>	<b>1733</b>	<b>87</b>		
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>6%</b>	<b>14%</b>	<b>17%</b>	<b>18%</b>	<b>16%</b>	<b>14%</b>	<b>10%</b>	<b>7%</b>	<b>24%</b>	<b>11%</b>	<b>15%</b>	<b>21%</b>	<b>14%</b>	<b>12%</b>	<b>9%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>7%</b>	<b>17%</b>	<b>13,86%</b>			

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																												
		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškanosti		
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 331		Celkem odučeno: 831				
0	30	30	30	30	30	30	24	21	20	22	25	30	9	0	0							celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených			
	13	9		8	2		27	11	1	2														76		189	7	22,74%
	18	14	14	1	4	2			10	21			7	11										102		237	4	28,52%
	6	1		1																				8		44	0	5,29%
		6	4			4	24	4	13			7	11	10										83	9	169	9	20,34%
			12										2											14		17	0	2,05%
		7	16	7			2	2		2			7	7										50		137	0	16,49%
	17	4		6	2	11	18	10	5	2	17	4	2											98	34	187	34	22,50%
		18	17		6	1		14	4	9			4	10										83	12	186	14	22,38%
	4						13	11				6	2											36		61	0	7,34%
	3		6	4			5	4	4			8	1											40		84	0	10,11%
					5	24	13																	42		130	0	15,64%
					10	4						4												18		49	0	5,90%
	3	20	5	28	7	7	12		4			6	15											107		229	17	27,56%
		9	8	2		7						1		9										36		98	0	11,79%
	14	12	10		17	17	4	4			8	5	1	3										95	13	205	13	24,67%
	8	15	17		7	10	3	5	6	21		19	6											117	20	233	46	28,04%
		6	4		6	2		6	3	3		3	8											41		84	0	10,11%
		16			7		4					6												33		42	0	5,05%
			12	22			23			17	15			1										90		187	1	22,50%
	4			15	7		1	6		2	6													41	5	116	13	13,96%
	8					2					6													16		45	3	5,42%
	11	9	5	6	7	2	4	2	4		10	9												69		202	19	24,31%
	15	18																						33		54	0	6,50%
	20	23					1																	44		109	0	13,12%
											10													10		21	0	2,53%
<b>0</b>	<b>160</b>	<b>183</b>	<b>140</b>	<b>85</b>	<b>73</b>	<b>130</b>	<b>127</b>	<b>74</b>	<b>73</b>	<b>101</b>	<b>65</b>	<b>96</b>	<b>75</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1382</b>	<b>93</b>	<b>3115</b>	<b>180</b>	
<b>0%</b>	<b>21%</b>	<b>24%</b>	<b>19%</b>	<b>11%</b>	<b>10%</b>	<b>17%</b>	<b>21%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>	<b>18%</b>	<b>10%</b>	<b>13%</b>	<b>33%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>16,70%</b>		<b>14,99%</b>		

Příloha č. 9: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 6 za školní rok 2009/2010

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																														
		1. pololetí																				Celkem odučeno: 493								
Třída 6	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených					
		9	30	30	30	16	30	30	30	14	30	30	28	30	30	30	19	0	0	30	0	23	24							
žák 113	třídní učitel F																			0		0	0	0						
žák 114	třídní učitel F		9	8	13		5	10	6	6		6	15	2	8	7	10			11		9		125						
žák 115	třídní učitel F		10	5	17	14		21	9	13		15	17	14		12								147						
žák 116	třídní učitel F					3	1		2	1						1								8						
žák 117	třídní učitel F									4	30													34						
žák 118	třídní učitel F	12	6	7	6		1	6	13		6	3	1	2	9	2	7			3		7		91	18					
žák 119	třídní učitel F				27	16						18	16											77						
žák 120	třídní učitel F			1			7	1	7											1		1		18						
žák 121	třídní učitel F	2			6				3			1	10		6	2				3		7		40						
žák 122	třídní učitel F			7	3	3				6	3	1	1	1		7				5				37						
žák 123	třídní učitel F				2		5	27				1			2		10							47						
žák 124	třídní učitel F				4			27				1			2		10							44						
žák 125	třídní učitel F		2	5	9	3	6	3	2	3		7	3	6	17	6	2			13		5	7	99	20					
žák 126	třídní učitel F	9	6			9	10				11	14		9		3	1			4				76	10					
žák 127	třídní učitel F		28	20	25	12	25	23	24	12	18	vyloučen/a																	187	
žák 128	třídní učitel F	4	3	1			12	2	5		4	2	21	2	3	5				7		2	2	75	6					
žák 129	třídní učitel F	9	22	24	14	16	21	12	15	12	22	přerušil/a studium																	167	
žák 130	třídní učitel F	1								6							2							9						
žák 131	třídní učitel F					16	6										30							52						
<b>CELKEM</b>		<b>37</b>	<b>86</b>	<b>78</b>	<b>126</b>	<b>92</b>	<b>99</b>	<b>135</b>	<b>89</b>	<b>68</b>	<b>98</b>	<b>36</b>	<b>86</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>30</b>	<b>86</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>47</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>1333</b>	<b>54</b>					
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>22%</b>	<b>15%</b>	<b>14%</b>	<b>22%</b>	<b>30%</b>	<b>17%</b>	<b>24%</b>	<b>16%</b>	<b>26%</b>	<b>17%</b>	<b>6%</b>	<b>16%</b>	<b>9%</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>24%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>	<b>7%</b>	<b>2%</b>	<b>14,23%</b>						

ŠKOLNÍ ROK 2009/2010																											
		2. pololetí																				školní rok celkem					
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 328		Celkem odučeno: 821		index zameškání	
0	30	30	30	30	30	30	25	21	19	24	24	30	5	0	0							celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených		
						1																1		0	0,12%		
	19	9	8	19	11	12	7	7	1	6	8		2									109		234	28,50%		
	22	25	8	2	13	7	10		12	8		6	1									114	17	261	17	31,79%	
				1		1		1					2									5		13	0	1,58%	
	1				12					6	2	2										23		57	0	6,94%	
	8	7	2	7		1	3		8		1	6										43		134	18	16,32%	
	20	24			19	3						30										96		173	0	21,07%	
	1				11							2										14		32	0	3,90%	
	3	20	6	6		3		7			19	6										70		110	0	13,40%	
	7				2				4	1	2		5									21		58	0	7,06%	
				8		1		1	4		5	4										23		70	0	8,53%	
				8		1		1	5		5	4										24		68	0	8,28%	
	3	5	7	15	4	6	2	4	19	5	7		11									88	34	187	54	22,78%	
	4	21	1		16	9	11		5	2		8										77	1	153	11	18,64%	
																						0		187	0	22,78%	
	7	5	2	2		5	4		6	8		2	1									42	7	117	13	14,25%	
																						0		167	0	20,34%	
	30	30																				60		69	0	8,40%	
			6			7				1		2	1	3								20		72	0	8,77%	
<b>0</b>	<b>124</b>	<b>147</b>	<b>40</b>	<b>68</b>	<b>70</b>	<b>75</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>65</b>	<b>36</b>	<b>53</b>	<b>69</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>830</b>	<b>59</b>	<b>2163</b>	<b>113</b>
<b>0%</b>	<b>24%</b>	<b>29%</b>	<b>8%</b>	<b>13%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>	<b>9%</b>	<b>6%</b>	<b>20%</b>	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>14%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>14,89%</b>		<b>15,50%</b>	

Příloha č. 10: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 7 za školní rok 2010/2011

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																											
Třída 7 třídní učitel		1. pololetí																						Celkem odučeno: 527			
		týdny v 1. pololetí / počet odučených hodin																						celkem zameškáno	z toho neomluvených		
		1. 11	2. 32	3. 32	4. 20	5. 20	6. 32	7. 29	8. 32	9. 12	10. 28	11. 30	12. 10	13. 30	14. 32	15. 27	16. 32	17. 0	18. 0	19. 32	20. 32	21. 25	22. 29				
žák 1	třídní učitel G			2						6	4	9					11	zimní prázdniny				7	39				
žák 2	třídní učitel G		2	8	10	8	5	18	12	30	30	14	30	5						1				173			
žák 3	třídní učitel G		2	18		20	1	4		4	21	1		1	6	5				14	6			103			
žák 4	třídní učitel G			12	20	8	26								1	12				12				91			
žák 5	třídní učitel G				8										4	14								26			
žák 6	třídní učitel G								26	12	4										1			43			
žák 7	třídní učitel G				8		7					3			6						4		21	49			
žák 8	třídní učitel G		2		12	32		6			14					17				26	3			112			
žák 9	třídní učitel G										4				1					6		1		12			
žák 10	třídní učitel G		6		4								2		4								5	21			
žák 11	třídní učitel G				18			6	6		6		6			11					9		12	74			
žák 12	třídní učitel G															5				32				37			
žák 13	třídní učitel G						1			4	6				6						6		3	26			
žák 14	třídní učitel G						5						10		1								4	20			
žák 15	třídní učitel G										4		20	6									24	54			
CELKEM		0	6	20	68	46	86	19	60	36	46	94	18	68	17	38	61	0	0	91	29	1	76	880	0		
INDEX ZAMEŠKANOSTI		0%	1%	4%	23%	15%	18%	4%	13%	20%	11%	21%	12%	15%	4%	9%	13%	0%	0%	19%	6%	0%	17%	11,13%			

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																													
		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškání			
		týdny v 2. pololetí / počet odučených hodin																						Celkem odučeno: 497			Celkem odučeno: 1024		
		23. 26	24. 32	25. 0	26. 32	27. 31	28. 32	29. 32	30. 22	31. 29	32. 32	33. 24	34. 19	35. 26	36. 26	37. 32	38. 32	39. 0	40. 28	41. 17	42. 25	43. 0	44. 0	celkem zameškáno	z toho neomluvených		celkem zameškáno	z toho neomluvených	
									2		9		6					2	5					24		63	0	6,15%	
12	6		16	11	6	7	4	24	12	16	17		6	2				11	16				166		339	0	33,11%		
6	8			12	1	12	3		11	4		16	5	6	7				2				93		196	0	19,14%		
										4									10	6				20		111	0	10,84%	
	6								6														12		38	0	3,71%		
	6				6	20											30		9				71		114	0	11,13%		
			6			9					17					26			10	5			73		122	0	11,91%		
						26					6								15	1			48		160	0	15,63%		
								1								2							3		15	0	1,46%		
							2		8			5		1									16		37	0	3,61%		
12				6	8					6	6			6									8		52		126	0	12,30%
	2						6		6		4		3	7	8	6			4	5			54		91	0	8,89%		
	26									2		6			6				8		5		132		158	0	15,43%		
										2		10			4				10	5			79		99	0	9,67%		
							18	2							12								32		86	0	8,40%		
36	48	0	77	60	65	100	9	40	32	46	54	25	47	28	71	0	87	45	5	0	0	875	0	1755	0				
9%	10%	0%	16%	13%	14%	21%	3%	9%	7%	13%	19%	6%	12%	6%	15%	0%	21%	18%	1%	0%	0%	11,74%		11,43%					

**Příloha č. 11: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 1 za školní rok 2010/2011**

		ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																							
		1. pololetí																							
Třída 1	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	Celkem odučeno: 545	
		11	35	31	22	20	34	27	35	14	27	33	11	32	33	23	34	0	0	35	32	25	31	celkem zameškáno	z toho neomluvených
žák 16	třídní učitel A									13						5								18	
žák 17	třídní učitel A			17		15	23	6	25	13				1	7		6			16			3	132	
žák 18	třídní učitel A														1							4	5		
žák 19	třídní učitel A			6			12			7					1		3			5		21	3	55	
žák 20	třídní učitel A			4							28	9	27	14							21		3	106	
žák 21	třídní učitel A		10	5	18	6	19	17	14	7	2	7	9	23	18	11	14			30	17	25		252	
žák 22	třídní učitel A				2			8					4	5	24	8	6			5			27	89	
žák 23	třídní učitel A			10		9	2	26	10	7		4		7	16	17	7	5		4	9		21	154	
žák 24	třídní učitel A				4		4	5	5	3		1	1	15	1		1			1	4		9	54	
žák 25	třídní učitel A							4	2		4	5			12	3	4			19	27		6	86	
žák 26	třídní učitel A						6	24	24	13	7	21		11	24	22	14			23	15	10	17	231	
žák 27	třídní učitel A		1	4	8	1	22	5	7	13	2	19	7	16	4	13				28			21	171	
žák 28	třídní učitel A			9				4				3		5			6							27	
žák 29	třídní učitel A							5	1	7	9	6	5	6	6	3						2		50	1
žák 30	třídní učitel A			12	20	11	11	21	11	6	2	5	16	2	26	24	9	24		30	21		4	255	
žák 31	třídní učitel A						23	10					4	1		16	7			30	7		10	108	
žák 32	třídní učitel A									1		1			5		14			3	15		2	41	
žák 33	třídní učitel A		1		13	15		4								4						3		40	
žák 34	třídní učitel A				1		3	4	3	14	5		5		1	6	5				11		7	65	
žák 35	třídní učitel A		1		3		3	7	9	14	3			3	1	9	9					7		69	1
žák 36	třídní učitel A		3	6	6	10	19	6	19			11		4	6	15				18	2		3	128	
žák 37	třídní učitel A			16	19	6	3	4		13			4		6	6				17	3			97	
žák 38	třídní učitel A		6	17	22	17	4	30	14	21	14	9	11	5	13	20	12	14		30	21			280	
žák 39	třídní učitel A			24	12	5	6	30	13	6	14	9	17	1	12	24	5	20		7	3		27	235	
žák 40	třídní učitel A			23	23	13						10		9	2	5	4			5	6		9	109	
<b>CELKEM</b>		<b>7</b>	<b>101</b>	<b>144</b>	<b>129</b>	<b>76</b>	<b>244</b>	<b>161</b>	<b>149</b>	<b>148</b>	<b>59</b>	<b>160</b>	<b>59</b>	<b>193</b>	<b>218</b>	<b>138</b>	<b>177</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>271</b>	<b>182</b>	<b>35</b>	<b>206</b>	<b>2857</b>	<b>2</b>
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>3%</b>	<b>12%</b>	<b>19%</b>	<b>23%</b>	<b>15%</b>	<b>29%</b>	<b>24%</b>	<b>17%</b>	<b>42%</b>	<b>9%</b>	<b>19%</b>	<b>21%</b>	<b>24%</b>	<b>26%</b>	<b>24%</b>	<b>21%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>31%</b>	<b>23%</b>	<b>6%</b>	<b>27%</b>	<b>20,97%</b>	

		ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																								
		2. pololetí																						školní rok celkem		
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 531		Celkem odučeno: 1076		index zameškanosti
22	33	0	34	35	30	35	25	31	35	32	21	25	33	35	31	0	28	21	25	0	0	celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených	
5			2			5	6																18	36	3,35%	
6	14		10	1	17	21	10	7	5	11	7	3	11	26			1					150	282	0	26,21%	
1						6																7	12	0	1,12%	
5			25		1	5	1				5	1		2			17					62	117	0	10,87%	
2						2	7				6											17	123	0	11,43%	
																						0	252	0	23,42%	
																						0	139	0	12,92%	
19	11		6	12	12	17		1		1	1						1	3				50	297	0	27,60%	
7	2		4	2	1	7	6	29	7	1			9	4	6		17					143	156	0	14,50%	
8	3		25	30	27	8	17	26	3		13	3	5	7	1		17					102	272	0	25,28%	
10	29		22	23	21	29	21	27	30								7	3				186	443	0	41,17%	
3	9		7	25	5	18		12		6	17	5	1	14	17		19	5				212	443	0	41,17%	
5	6					22							1	1	17		1					163	334	0	31,04%	
																	1					35	62	0	5,76%	
						6							1	1			1					9	59	1	5,48%	
5	14		18	25	25	13	17	29	30													176	431	0	40,06%	
7	4		5	6	12	22	22	16	16	19	11	7	18	22			27	12				226	334	0	31,04%	
2	9		5		7		6	7	12	5	10	4	10	7	8		11	9				112	153	0	14,22%	
6				18							6	5										35	75	0	6,97%	
7	4		7	9	10	14	16	23	9	7	2		5		14		5	17	20			169	234	0	21,75%	
1	17			2		4	2	30									1					39	108	1	10,04%	
12	1		10	7	5	23		8			7	9	4	8			17	11				127	255	5	23,70%	
			30	31	2		6	7			1	12		1			5	5				113	210	0	19,52%	
																						0	280	0	26,02%	
			10			30	31	7	20	17	29	5	30	2	23	7	15	12				262	497	0	46,19%	
7	6			6		9	2		24								19	5				62	171	6	15,89%	
<b>99</b>	<b>158</b>	<b>0</b>	<b>176</b>	<b>280</b>	<b>148</b>	<b>205</b>	<b>182</b>	<b>259</b>	<b>193</b>	<b>71</b>	<b>99</b>	<b>90</b>	<b>60</b>	<b>92</b>	<b>116</b>	<b>0</b>	<b>155</b>	<b>72</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2475</b>	<b>11</b>	<b>5332</b>	<b>13</b>	
<b>20%</b>	<b>21%</b>	<b>0%</b>	<b>23%</b>	<b>35%</b>	<b>21%</b>	<b>25%</b>	<b>32%</b>	<b>36%</b>	<b>24%</b>	<b>11%</b>	<b>22%</b>	<b>17%</b>	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>18%</b>	<b>0%</b>	<b>26%</b>	<b>16%</b>	<b>4%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>22,20%</b>	<b>6</b>	<b>21,55%</b>		

Příloha č. 12: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 2 za školní rok 2010/2011

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																											
		1. pololetí																						Celkem odučeno: 535			
Třída 2	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno	z toho neomluvených		
		12	31	31	19	21	31	30	31	13	26	31	18	31	31	31	30	0	0	31	31	25	31				
žák 41	třídní učitel B			12	6	11	2	12		5	6	10			16	4				15			2	101			
žák 42	třídní učitel B					5		6	18		3	3		4		5	1			4		4		53			
žák 43	třídní učitel B			4		6	6	6				15	6		27	13	19	14		7	9		17	149			
žák 44	třídní učitel B		6	3	2	6	2	3	4		22	12	9		6		6			14	6		17	118			
žák 45	třídní učitel B		12	17	6		19	8	5	3	1		5		5	4	6		21			6	118				
žák 46	třídní učitel B					6	6	7			2		4		2	3						6	36				
žák 47	třídní učitel B		6	5	12		13	12	11	6	4	26		8	9							12	112				
žák 48	třídní učitel B		13				6	2	14			12				5						17	64				
žák 49	třídní učitel B			4	5				5			6		10	12	10	19		2	6		17	96				
žák 50	třídní učitel B		2	2	9						2		4	23		10						17	52				
žák 51	třídní učitel B			16	12			12	1	5	18		4	12	11	11	9		23	18		17	169				
žák 52	třídní učitel B				2	9		13		2	2	12	20	8	7	2						14	91				
žák 53	třídní učitel B		6		10	7	14	28	29	9	18	15	5		26							13	167				
žák 54	třídní učitel B		6	2	4			3	2	5	12	5	6	13	15	5			6	5		13	102				
žák 55	třídní učitel B			2	1			23		1		2			2	2			1				34				
žák 56	třídní učitel B	6		10	1	2	2	15				5	5		6								52				
žák 57	třídní učitel B			6	16	2	18	21			4			27	31								125				
žák 58	třídní učitel B		6		4		18	9				13		10	15	14	12		20	7	1	6	135				
žák 59	třídní učitel B		6	4	16		5			6	1	6		8	2	21	9	17		4			105				
žák 60	třídní učitel B								1				2			10				5			18				
žák 61	třídní učitel B			6			8	20		5	8		4		10	4	16		18	3		17	119				
žák 62	třídní učitel B					2	3	3	3		3	1	8		4	9			6	8		23	73				
<b>CELKEM</b>		<b>6</b>	<b>63</b>	<b>93</b>	<b>106</b>	<b>56</b>	<b>122</b>	<b>203</b>	<b>97</b>	<b>39</b>	<b>119</b>	<b>135</b>	<b>83</b>	<b>137</b>	<b>209</b>	<b>136</b>	<b>105</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>132</b>	<b>76</b>	<b>1</b>	<b>171</b>	<b>2089</b>	<b>0</b>		
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>2%</b>	<b>9%</b>	<b>14%</b>	<b>25%</b>	<b>12%</b>	<b>18%</b>	<b>31%</b>	<b>14%</b>	<b>14%</b>	<b>21%</b>	<b>20%</b>	<b>21%</b>	<b>20%</b>	<b>31%</b>	<b>20%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>19%</b>	<b>11%</b>	<b>0%</b>	<b>25%</b>	<b>17,75%</b>			

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																													
		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškání			
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 489		Celkem odučeno: 1024					
																						celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených				
8	7		6	10			4	2		6			2	6	15				16					82		183	0	17,87%	
6	3				8	4	6	5					8	8	5									53		106	0	10,35%	
18			2		16	8	2		2	5	8			15	12				6	6				100	11	249	11	24,32%	
6	17		7	2		12	1		3			14	3	10					12	5				92		210	0	20,51%	
12	17		22	3	14				5		5	1	2	8					21	4				114	4	232	4	22,66%	
			5	6	3			1	6			2			7				5					35		71	0	6,93%	
			10				5			12			4		20					2				53		165	0	16,11%	
6	6		2	9	26			1		5			1							2				56		120	0	11,72%	
	21		13		14	2		9	11			5	4		6				7	2				94		190	0	18,55%	
6	6		5			13	3		1					2	6				1	7				50		102	0	9,96%	
6	17		8	9	16	6		18		11	4	22	10	6	22				13	4				172	23	341	23	33,30%	
					2	28				17					1				10						58		149	0	14,55%
	21		12		2	8		16	9		6	29			2					3					108	2	275	2	26,86%
10	15		4	7		7	7		8		5	4	4	9						5					85		187	0	18,26%
8	2		6		4		3	5		2	5	4		5											44		78	0	7,62%
				6				11					8						3	10					38		90	0	8,79%
18								6				11	24												59		184	0	17,97%
6	12		23		22	7	16	5	12		8	11	22						6	5					155	52	290	52	28,32%
6	29			6	6	6	5				6			2					9	13					88		193	0	18,85%
2	6		5			6	1		5		11			7	6				7	9					65		83	0	8,11%
9	23		9		22			4	6	7		15		2	4				9	4					114	7	233	7	22,75%
3	18		8	11		2	1	6	6					5					8	2					70		143	0	13,96%
<b>112</b>	<b>248</b>	<b>0</b>	<b>132</b>	<b>68</b>	<b>147</b>	<b>99</b>	<b>63</b>	<b>99</b>	<b>102</b>	<b>42</b>	<b>56</b>	<b>156</b>	<b>76</b>	<b>96</b>	<b>75</b>	<b>0</b>	<b>117</b>	<b>97</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1785</b>	<b>99</b>	<b>3874</b>	<b>99</b>		
<b>20%</b>	<b>36%</b>	<b>0%</b>	<b>19%</b>	<b>10%</b>	<b>22%</b>	<b>15%</b>	<b>11%</b>	<b>18%</b>	<b>15%</b>	<b>6%</b>	<b>23%</b>	<b>30%</b>	<b>11%</b>	<b>14%</b>	<b>11%</b>	<b>0%</b>	<b>20%</b>	<b>24%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>16,59%</b>	<b>99</b>	<b>3874</b>	<b>99</b>	<b>17,20%</b>	

Příloha č. 13: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 3 za školní rok 2010/2011

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																											
Třída 3 třídní učitel		1. pololetí																						Celkem odučeno: 519			
		1. 13	2. 32	3. 31	4. 19	5. 21	6. 31	7. 27	8. 31	9. 12	10. 24	11. 30	12. 11	13. 31	14. 31	15. 28	16. 29	17. 0	18. 0	19. 31	20. 31	21. 25	22. 31	celkem zameškáno	z toho neomluvených		
žák 63	třídní učitel C					4				12	1			2	6	10				7	5		24	71			
žák 64	třídní učitel C		17		12					2			2	5	5					28	10			81			
žák 65	třídní učitel C			1	8		1	4		7		4		5		4	3					1		38			
žák 66	třídní učitel C		1	6												4								11			
žák 67	třídní učitel C		5	12	12	15	17	21	17		23	13	3	29	25		27			17	16		27	279			
žák 68	třídní učitel C		22		7	18		11	4	5		16	18	11					2			16	130				
žák 69	třídní učitel C	4	17	2	13	12	11	13	3	11	8	11	5	11	17	20	8		21	26		16	229				
žák 70	třídní učitel C		6		12	18	1			11		9		12	4	4				1				78			
žák 71	třídní učitel C			2	18	6	4	5		11	2	12	9	18		7	3			5		6		108			
žák 72	třídní učitel C			6	6			4		7	1	13	3	7	11	9	5		8	21		16	117				
žák 73	třídní učitel C		2	1	6	11			2	11			6	9	11				1		6		66				
žák 74	třídní učitel C		8		8	6	7	5	6	11	6	11			6	18	6		7	5		12	122				
žák 75	třídní učitel C						5	21	29	6	2	8			5	5	5		11	2		18	117				
žák 76	třídní učitel C			22							8	14	1	10	3	12	5			5				80			
žák 77	třídní učitel C	4	6		12	18		8	5	6	22	17			6	11			10	14			139				
žák 78	třídní učitel C		3	4		11	11	6	15		11	23		3	11	7	8		7	24		8	152				
žák 79	třídní učitel C		6	4		18	21	4	17	3	13	23			8	4	10		10	16		7	164				
žák 80	třídní učitel C						10	12	12	5	22	10	5	18	9	15	9		16	12		19	174				
<b>CELKEM</b>		<b>8</b>	<b>93</b>	<b>60</b>	<b>114</b>	<b>137</b>	<b>88</b>	<b>114</b>	<b>110</b>	<b>94</b>	<b>132</b>	<b>185</b>	<b>50</b>	<b>135</b>	<b>123</b>	<b>131</b>	<b>99</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>144</b>	<b>163</b>	<b>0</b>	<b>176</b>	<b>2156</b>	<b>0</b>		
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>3%</b>	<b>16%</b>	<b>11%</b>	<b>33%</b>	<b>36%</b>	<b>16%</b>	<b>23%</b>	<b>20%</b>	<b>44%</b>	<b>31%</b>	<b>34%</b>	<b>25%</b>	<b>24%</b>	<b>22%</b>	<b>26%</b>	<b>19%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>26%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>	<b>32%</b>	<b>23,08%</b>			

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																											
23. 19		2. pololetí																						školní rok celkem		index zameškanosti	
		24. 31	25. 0	26. 31	27. 30	28. 31	29. 31	30. 25	31. 24	32. 30	33. 30	34. 11	35. 21	36. 29	37. 31	38. 31	39. 0	40. 27	41. 14	42. 25	43. 0	44. 0	Celkem odučeno: 471	Celkem odučeno: 990	celkem zameškáno		z toho neomluvených
8	16		3		9			14				6			10			4	2					72	143	12	14,44%
	6		1		2	26	5	5		5								12						62	143	0	14,44%
8	27			6	5	2		6	5		7							5						71	109	0	11,01%
			7	5	28	8		1			5	5	2	17				2	2					82	93	0	9,39%
14	6		5	7	28			18	2		5	17	10	11	4			11	3					141	420	33	42,42%
2	4			7			3	6	2	7		7	2	6	6			2						54	184	0	18,59%
5	15		17		6	26	8	12	10	5	5	12	13	15	1			2	15					167	396	15	40,00%
4				2	1		6	4		8	5	8	4	7				17						66	144	0	14,55%
6	25			15		27	1		6	6	15	2	5	5	4			2	2					121	229	17	23,13%
5	17		11		3	5		8	1		11	8	2	5				16	2					94	211	0	21,31%
	2			5	6	6		4		12		16		2				5	2					60	126	0	12,73%
2	25		4	12	5	5	4	5	3	6		4	2	5	11			4	2					99	221	2	22,32%
7	7		11	15		6		2	6	11	2	8	5	8				7	5					100	217	10	21,92%
			5	5	6	6		21	1		12		10						7					84	164	0	16,57%
	20		4	27	8		6	7	5	5	11	22	10		27				1					153	292	41	29,49%
1			3	2	15		6	24			4	14		11				8						88	240	0	24,24%
10	27		8	21	23	11		24	22	3	11		18					8						192	356	51	35,96%
13	5			13		8	9		8		1			5				12	8					82	256	7	25,86%
<b>92</b>	<b>206</b>	<b>0</b>	<b>79</b>	<b>135</b>	<b>152</b>	<b>136</b>	<b>48</b>	<b>161</b>	<b>71</b>	<b>68</b>	<b>78</b>	<b>132</b>	<b>92</b>	<b>79</b>	<b>91</b>	<b>0</b>	<b>109</b>	<b>59</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1788</b>	<b>188</b>	<b>3944</b>	<b>188</b>	
<b>27%</b>	<b>37%</b>	<b>0%</b>	<b>14%</b>	<b>25%</b>	<b>27%</b>	<b>24%</b>	<b>11%</b>	<b>37%</b>	<b>13%</b>	<b>13%</b>	<b>39%</b>	<b>35%</b>	<b>18%</b>	<b>14%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>22%</b>	<b>23%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>21,09%</b>	<b>22,13%</b>			

Příloha č. 14: Přehled zameškaných hodiny třídy č. 4 za školní rok 2010/2011

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																											
		1. pololetí																						Celkem odučeno: 499			
Třída 4	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	celkem zameškáno		z toho neomluvených	
		9	31	31	16	19	31	17	31	14	21	31	13	31	13	31	29	31	0	0	26	31	25	31			
žák 81	třídní učitel D		7	4	6	11	8	5		5	2	7	10	6	8	2				7	4		5		97		
žák 82	třídní učitel D		11	8	13	22	13	25	13	10	26	9	23	16	21	17	24			15			24		290	34	
žák 83	třídní učitel D	5	27	6	7	6	3	6	7		4	7	10	10	12		26			24	20		6		186		
žák 84	třídní učitel D		9	10	12	27	9	7		7	18			2	3					14	3		12		133		
žák 85	třídní učitel D		10	12	7	12	12	10	12	11	14	4	5	27	12	20				11	14		14		207	16	
žák 86	třídní učitel D	12	10	17	9	8		7	7	8	7	21		20			26				19		18		189		
žák 87	třídní učitel D	7		12	12		13		9	7		8	17	17		11				24	14				151		
žák 88	třídní učitel D	1	12		8	14		19	6	5		7	13		4					10					99		
žák 89	třídní učitel D	1	9	7			10		3			1	4	4	4	4				4			5		56		
žák 90	třídní učitel D		4		9		7	8	6	3			7	6			10			5	7		11		83		
žák 91	třídní učitel D		11	11		3	1	6	5	2	5	7	1	5						13			12		82		
žák 92	třídní učitel D	5	3	4	3	4	2	7	3	8			4	8	2	7				7	3		3		73		
žák 93	třídní učitel D		8		7			1	8			2	7			20				9	6		17		87		
žák 94	třídní učitel D		13	12							23	9								2	12		4		75		
žák 95	třídní učitel D	7	20	12	6	8	8	6	6	2	8	7	14	4	10	9	21				6		4		158		
žák 96	třídní učitel D			2			8				9			6						22			3		50		
žák 97	třídní učitel D		4	1	8			8	1	1	5	7									1				37		
žák 98	třídní učitel D	5	9	12	17	12	12	23	11	8	15	7	25	6	20	19	9			17	3		14		244	3	
žák 99	třídní učitel D	7		1	3	4	3	4		1	11	7		2	5	6				10	6		10		80		
žák 100	třídní učitel D		9		1	1					6	7		6	6						13		5		67		
žák 101	třídní učitel D		21	12	15	26	10	12	12	11	15	9	13	18	23	16	15			12	11				251		
žák 102	třídní učitel D			6			5	1			4	3			2					5					26		
žák 103	třídní učitel D		1	10	16	2		18		4	2	7		3		8					3				74		
žák 104	třídní učitel D		18	6	15	21	14	25	12	12	22	9	25	27	26	26	23				30		13		324	71	
<b>CELKEM</b>		<b>50</b>	<b>216</b>	<b>165</b>	<b>174</b>	<b>181</b>	<b>138</b>	<b>198</b>	<b>121</b>	<b>134</b>	<b>185</b>	<b>134</b>	<b>177</b>	<b>195</b>	<b>152</b>	<b>145</b>	<b>188</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>197</b>	<b>189</b>	<b>0</b>	<b>180</b>	<b>3119</b>	<b>124</b>		
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>23%</b>	<b>29%</b>	<b>22%</b>	<b>45%</b>	<b>40%</b>	<b>19%</b>	<b>49%</b>	<b>16%</b>	<b>40%</b>	<b>37%</b>	<b>18%</b>	<b>57%</b>	<b>26%</b>	<b>20%</b>	<b>21%</b>	<b>25%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>32%</b>	<b>25%</b>	<b>0%</b>	<b>24%</b>	<b>26,04%</b>			

Zimní prázdniny

ŠKOLNÍ ROK 2010/2011																															
		2. pololetí																						školní rok celkem							
23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	Celkem odučeno: 367		Celkem odučeno: 866		index zameškanosti					
24	31	0	31	31	31	31	24	31	31	28	14	10	25	25	0	0						celkem zameškáno	z toho neomluvených	celkem zameškáno	z toho neomluvených						
	5		9	5	5	2	6	1		8	3	2		20											66		163	0	18,82%		
	12		2	24	11		15	8	7		12	7													98		388	34	44,80%		
21			9	2	11		8	4	2	8	1	2	7												75		261	0	30,14%		
	10		7	4	4	7	7	3	9	2		2		18											73		206	0	23,79%		
7			11	12	14	16	27	10	11	15			6	20											149		356	16	41,11%		
			1	3	15	17		21	15		21	6	3												102		291	0	33,60%		
	4		3			8	4	7	2	2	4	10	7	3											54		205	0	23,67%		
	6		2	1		21			2	9	3	1	2												47		146	0	16,86%		
			6	4	4		5	7	5	1	5	2	4	13											56		112	0	12,93%		
5			6	6	7			7	9	8	6	4	1												59		142	0	16,40%		
	13			3	4		8	2	6		2	1		3											42		124	0	14,32%		
4			6		3	5	4	2	3	2	4			2											35		108	0	12,47%		
22				7		1	21		18	24			6													99		186	0	21,48%	
					7	14		6	1		5	1		2												36		111	0	12,82%	
	7		12	4	2	14	9	6	3	1	4	1		22												85		243	0	28,06%	
	11		18				7	1	9		1	6														53		103	0	11,89%	
	6		6		7	5		1		6			1													32		69	0	7,97%	
20	1		19	9	6	14	27	17	3	10	10	7	7	21												171		415	3	47,92%	
	6		2	8	8	11	2	7	6	8	5		2	2												67		147	0	16,97%	
	27		4	3	5							6	1	23												69		136	0	15,70%	
4			8	6	7	10	8	6	3	11	11	2	1	2												79		330	0	38,11%	
			1							4																	5		31	0	3,58%
	4		8	2	3	10		4	4	3	10	1		17												66		140	0	16,17%	
wyloučen/a																										0		324	71	37,41%	
<b>83</b>	<b>112</b>	<b>0</b>	<b>139</b>	<b>104</b>	<b>123</b>	<b>155</b>	<b>151</b>	<b>126</b>	<b>110</b>	<b>131</b>	<b>106</b>	<b>56</b>	<b>54</b>	<b>168</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1618</b>	<b>0</b>	<b>4737</b>	<b>124</b>			
<b>15%</b>	<b>16%</b>	<b>0%</b>	<b>19%</b>	<b>15%</b>	<b>17%</b>	<b>22%</b>	<b>27%</b>	<b>18%</b>	<b>15%</b>	<b>20%</b>	<b>33%</b>	<b>24%</b>	<b>9%</b>	<b>29%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>19,17%</b>	<b>0</b>	<b>23,28%</b>	<b>124</b>			

přípravný týden před maturitní zkouškou

maturitní zkouška

**Příloha č. 15:** Přehled zameškaných hodin třídy č. 7 a č. 8 za září a říjen školního roku 2011/2012

ŠKOLNÍ ROK 2011/2012														
		1. pololetí (září, říjen)										Celkem odučeno:	257	index zameškálosti
		týdny v 1. pololetí / počet odučených hodin												
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	celkem zameškáno	z toho neomluvených	
Třída 8	třídní učitel	5	32	23	34	27	32	26	32	14	32			
žák 1	třídní učitel H			5	11	2	4	9	12		6	49		19,07%
žák 2	třídní učitel H		16					1				17		6,61%
žák 3	třídní učitel H							5	8			13		5,06%
žák 4	třídní učitel H	2			17	1	1	6	3	14		44		17,12%
žák 5	třídní učitel H		4	12	32	20	31	10	6	2	7	124	17	48,25%
žák 6	třídní učitel H				2	7	1		2	7	5	24		9,34%
žák 7	třídní učitel H					1		1	7			9		3,50%
žák 8	třídní učitel H		14	15	32	27	31	24	11	1	6	161	21	62,65%
žák 9	třídní učitel H					14	14	1				29		11,28%
<b>CELKEM</b>		<b>2</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>94</b>	<b>72</b>	<b>82</b>	<b>57</b>	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>470</b>	<b>38</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>4%</b>	<b>12%</b>	<b>15%</b>	<b>31%</b>	<b>30%</b>	<b>28%</b>	<b>24%</b>	<b>17%</b>	<b>19%</b>	<b>8%</b>	<b>20,32%</b>		
		1. pololetí (září, říjen)										Celkem odučeno:	258	index zameškálosti
		týdny v 1. pololetí / počet odučených hodin												
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	celkem zameškáno	z toho neomluvených	
Třída 7	třídní učitel	3	31	31	31	31	31	26	31	12	31			
žák 10	třídní učitel G		1	12	17	23	11	12	31		6	113	17	43,80%
žák 11	třídní učitel G		9	1	16	1	5	10	6	10	6	64		24,81%
žák 12	třídní učitel G											0		0,00%
žák 13	třídní učitel G				2							2		0,78%
žák 14	třídní učitel G						12					12		4,65%
žák 15	třídní učitel G											0		0,00%
žák 16	třídní učitel G											0		0,00%
žák 17	třídní učitel G							5		12	2	19		7,36%
žák 18	třídní učitel G	3				17						20		7,75%
žák 19	třídní učitel G	2					7	5				14		5,43%
žák 20	třídní učitel G	2		7	12	23			5			49		18,99%
žák 21	třídní učitel G		9		5		5		6			25		9,69%
žák 22	třídní učitel G		1					5				6		2,33%
žák 23	třídní učitel G											0		0,00%
<b>CELKEM</b>		<b>7</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>52</b>	<b>64</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>48</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>324</b>	<b>17</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>17%</b>	<b>5%</b>	<b>5%</b>	<b>12%</b>	<b>15%</b>	<b>9%</b>	<b>10%</b>	<b>11%</b>	<b>13%</b>	<b>3%</b>	<b>8,97%</b>		



**Příloha č. 16:** Přehled zameškaných hodiny třídy č. 1 za září a říjen školního roku 2011/2012

Třída 1	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Celkem odučeno:		index zameškání
		5	29	26	31	25	31	20	31	13	31	celkem zameškáno	242 z toho neomluvených	
žák 24	třídní učitel A	2	14	3	6		10	10	4	1	2	52	3	21,49%
žák 25	třídní učitel A	2		13		18	13		2			48		19,83%
žák 26	třídní učitel A						4	4				8		3,31%
žák 27	třídní učitel A					1		4				5		2,07%
žák 28	třídní učitel A											0		0,00%
žák 29	třídní učitel A		1	12			8	20			6	47		19,42%
žák 30	třídní učitel A			17	20	24		8	7			76	1	31,40%
žák 31	třídní učitel A					3	7	16	5			31		12,81%
žák 32	třídní učitel A		3	1	1		1	16	15		6	43		17,77%
žák 33	třídní učitel A			6	6	1		8	5			26		10,74%
žák 34	třídní učitel A			6		1				1		8		3,31%
žák 35	třídní učitel A		1		30	1	6		11	4	1	54		22,31%
žák 36	třídní učitel A		6	11	30	18	6	16	9	7	11	114	19	47,11%
žák 37	třídní učitel A			4	3		9	5	8	4	6	39		16,12%
žák 38	třídní učitel A			6								6		2,48%
žák 39	třídní učitel A	2		23	9	7	23	20	23	7	5	119	22	49,17%
žák 40	třídní učitel A		18		6			4	6	13		47		19,42%
žák 41	třídní učitel A		3	21		1	7	8	7	1	1	49	1	20,25%
žák 42	třídní učitel A								4			4		1,65%
žák 43	třídní učitel A			17	4	24	10	10	10	7	3	85	10	35,12%
žák 44	třídní učitel A		8	13	30	7	16	14	23	7	1	119	18	49,17%
žák 45	třídní učitel A	2	11	26	30	13	2	12	3	2	6	107	23	44,21%
žák 46	třídní učitel A						1				5	6		2,48%
žák 47	třídní učitel A				4						6	10		4,13%
žák 48	třídní učitel A											0		0,00%
<b>CELKEM</b>		<b>8</b>	<b>65</b>	<b>179</b>	<b>179</b>	<b>119</b>	<b>123</b>	<b>175</b>	<b>142</b>	<b>54</b>	<b>59</b>	<b>1103</b>	<b>97</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>6%</b>	<b>9%</b>	<b>28%</b>	<b>23%</b>	<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>35%</b>	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>	<b>18,23%</b>		

**Příloha č. 17:** Přehled zameškaných hodiny třídy č. 2 a č. 3 za září a říjen školního roku 2011/2012

Třída 2	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Celkem odučeno: celkem zameškáno	247 z toho neomluvených	index zameškání
		5	30	30	30	30	30	20	30	12	30			
žák 49	třídní učitel B		6		9	12		7				34		13,77%
žák 50	třídní učitel B					10	1	9				20		8,10%
žák 51	třídní učitel B	2	18	2	17	17	14	12	4		11	97	6	39,27%
žák 52	třídní učitel B		3	1		12		12		3		31		12,55%
žák 53	třídní učitel B	2	6	6	6	7	7	10	2	1	2	49		19,84%
žák 54	třídní učitel B							12	6			18		7,29%
žák 55	třídní učitel B	2	4	12	5	4	6	12				45		18,22%
žák 56	třídní učitel B								6	6		12		4,86%
žák 57	třídní učitel B		6		8		1	5				20		8,10%
žák 58	třídní učitel B	2	10	2	1	6	1		7			29		11,74%
žák 59	třídní učitel B		8	6	2	18	8	6	2		5	55	2	22,27%
žák 60	třídní učitel B		25		1	12	24	5	13		10	90	12	36,44%
žák 61	třídní učitel B		12	3			5	4				24		9,72%
žák 62	třídní učitel B			2	28	11		4	1		3	49		19,84%
žák 63	třídní učitel B		1		1		1					3		1,21%
žák 64	třídní učitel B				4	11	4	4				23		9,31%
žák 65	třídní učitel B								14			14		5,67%
žák 66	třídní učitel B		8	7	16	4	16	12	10		11	84	15	34,01%
žák 67	třídní učitel B			8	11	3	4				6	32		12,96%
žák 68	třídní učitel B				29	20						49		19,84%
žák 69	třídní učitel B		21	3	21	6	6	4	6		10	77	21	31,17%
žák 70	třídní učitel B	2	28	23		4	1	9				67	1	27,13%
žák 71	třídní učitel B		16	22	13	12	27	12	21		11	134	134	54,25%
<b>CELKEM</b>		<b>10</b>	<b>172</b>	<b>97</b>	<b>172</b>	<b>169</b>	<b>126</b>	<b>139</b>	<b>92</b>	<b>10</b>	<b>69</b>	<b>1056</b>	<b>191</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>9%</b>	<b>25%</b>	<b>14%</b>	<b>25%</b>	<b>24%</b>	<b>18%</b>	<b>30%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>	<b>10%</b>	<b>18,59%</b>		
Třída 3	třídní učitel	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Celkem odučeno: celkem zameškáno	235 z toho neomluvených	index zameškání
		4	27	26	30	27	30	20	30	11	30			
žák 72	třídní učitel C		20	22	30	18	8	20	10	11	6	145	20	61,70%
žák 73	třídní učitel C		25	17		5						47		20,00%
žák 74	třídní učitel C				5		2					7		2,98%
žák 75	třídní učitel C		4			5	2		12			23		9,79%
žák 76	třídní učitel C	2	11	12	16	11	23	20	13	11	10	129	23	54,89%
žák 77	třídní učitel C				20	6	2					28		11,91%
žák 78	třídní učitel C		10	6	27	17	9	1		11	3	84		35,74%
žák 79	třídní učitel C		6		11	12	1	4	6			40		17,02%
žák 80	třídní učitel C					5					6	11		4,68%
žák 81	třídní učitel C		14	1	9	19	5	12	16	1	11	88	1	37,45%
žák 82	třídní učitel C	4	25			4	9		4			46		19,57%
žák 83	třídní učitel C			6		11					6	23		9,79%
žák 84	třídní učitel C			6	15	17	10		16	11		75		31,91%
žák 85	třídní učitel C		25		30	11	3	18	14		17	118	5	50,21%
žák 86	třídní učitel C			8	12		23			4		47		20,00%
žák 87	třídní učitel C		2	11	9	12	23	1	3	11		72	2	30,64%
žák 88	třídní učitel C											0		0,00%
žák 89	třídní učitel C		7	7	5	17	7		1		3	47		20,00%
žák 90	třídní učitel C	2		14	1	7	18		5			47		20,00%
žák 91	třídní učitel C		2	14	26	21	23	11		10	12	119	16	50,64%
žák 92	třídní učitel C		4	13	7	6	9		5		2	46		19,57%
<b>CELKEM</b>		<b>8</b>	<b>155</b>	<b>137</b>	<b>223</b>	<b>204</b>	<b>177</b>	<b>87</b>	<b>105</b>	<b>70</b>	<b>76</b>	<b>1242</b>	<b>67</b>	
<b>INDEX ZAMEŠKANOSTI</b>		<b>10%</b>	<b>27%</b>	<b>25%</b>	<b>35%</b>	<b>36%</b>	<b>28%</b>	<b>21%</b>	<b>17%</b>	<b>30%</b>	<b>12%</b>	<b>25,17%</b>		