



Karlova univerzita

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Sociální pedagogika

Bc. Kateřina Pilerová

**Spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání
školní docházky na prvním stupni základní školy**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

Praha

2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
Kateřina Pilerová

Ráda bych na tomto místě poděkovala lidem, kteří mi pomohli zrealizovat mou magisterskou diplomovou práci.

V první řadě moc děkuji vedoucí mé práce Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D. za její trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu psaní věnovala.

Dále mé velké díky patří všem respondentům, kteří byli do mého výzkumu zapojeni. Bez jejich účasti v šetření, kdy se zájmem naslouchali mým otázkám a osvětlovali mi úskalí svých denních povinností, bych nikdy nemohla uskutečnit záměr své práce.

Na závěr moc děkuji své rodině a všem lidem, kteří mě v průběhu tvorby práce velmi podporovali.

Anotace

Ve své magisterské diplomové práci se zabývám spoluprací školy a orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) se zaměřením na zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. Spolupráce OSPOD s dalšími subjekty tvoří významnou součást náplně práce sociálních pracovníků OSPOD. Ve škole, a zvláště pak na prvním stupni základní školy se mohou projevit nežádoucí dopady nefunkčního rodinného prostředí nebo jiných sociálně-patologických vlivů na dítě. Významnou roli tak hraje také učitel, který může upozornit na nežádoucí projevy chování dítěte, na zanedbávání školní docházky. Kvalitní spolupráce sociálního pracovníka OSPOD a učitelů základních škol při řešení zanedbávání školní docházky může významně pozitivně ovlivnit život dítěte. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. První část tvoří teoretický základ problematiky a prostřednictvím empirické části práce jsou data získávána pomocí případové studie zaměřené na spolupráci mezi OSPOD a vybranou základní školou.

Klíčová slova:

OSPOD, škola, zanedbávání školní docházky, první stupeň základní školy, spolupráce, nefunkční rodinné prostředí, sociálně-patologické vlivy, učitel, sociální pracovník

Annotation

This Master's thesis focuses on the cooperation between school and the Authority for Social and Legal Protection of Children (OSPOD) with the emphasis on neglecting school attendance in primary school. Cooperation of OSPOD with other authorities is a significant part of OSPOD employee's job description. At school, especially primary school, the undesirable effects of dysfunctional family environment or other socially pathological effects can be manifested on a child. Teachers also play a very important role because they can bring attention to potentially undesirable display of children's behaviour, such as neglecting school attendance. The quality of the cooperation between school teachers when dealing with the neglect of school attendance may have a significantly positive effect on a child's life. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The first part consists of the theoretical conceptualization of the problem. In the empirical part, qualitative data were collected through a case study which was focused on the cooperation between OSPOD and a selected primary school.

Key words:

OSPOD, school, absenteeism school attendance, primary school, cooperation, dysfunctional family environment, socio-pathological effects, teacher, social worker

Obsah

Úvod.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Charakteristika školy jako vzdělávací instituce.....	7
2 Škola jako systém pomoci.....	8
2.1 Školní poradenské pracoviště	10
2.1.1 Výchovný poradce.....	10
2.1.2 Školní metodik prevence	11
2.1.3 Školní psycholog	12
2.1.4 Speciální pedagog.....	12
2.1.5 Sociální pedagog	13
2.2 Třídní učitel.....	14
2.3 Vedení školy	15
2.4 Shrnutí.....	16
3 Škola v síti spolupráce	16
3.1 Školská poradenská zařízení	17
3.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna	17
3.1.2 Speciálně pedagogické centrum	18
3.1.3 Středisko výchovné péče	18
4 Charakteristika orgánu sociálně-právní ochrany dětí.....	19
4.1 Činnost OSPOD.....	20
4.1.1 Preventivní činnost	21
4.1.2 Poradenská činnost	22
4.1.3 Výchovná opatření.....	23
4.2 Sociální pracovník OSPOD	23
5 Záškoláctví aneb zanedbávání školní docházky	26
5.1 Nepříznivé sociální situace v kontextu zanedbávání školní docházky	27
5.1.1 Sociálně vyloučená lokalita.....	28
5.1.2 Násilí v rodině	31
5.1.3 Rozpad rodiny	32
5.1.4 Dlouhodobá nezaměstnanost	34
5.1.5 Chudoba.....	34
5.1.6 Alkoholová závislost	35

6	Spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky	36
7	Přehled dosavadních výzkumných zjištění	37
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	41
8	Metodologie výzkumu	41
8.1	Cíl výzkumu.....	41
8.2	Výzkumné otázky	41
8.3	Design výzkumu	42
8.4	Výzkumný soubor.....	43
8.5	Metody sběru dat	45
8.6	Analýza dat	46
8.7	Etika výzkumu	48
9	Výsledky výzkumného šetření.....	48
9.1	Spolupráce: nezbytná součást v systému pomoci	50
9.1.1	Spolupráce s Klárou	50
9.1.2	Spolupráce s babičkou: dvě strany pečující osoby	52
9.1.3	Spolupráce uvnitř instituce	54
9.1.4	Sociální pedagog: osoba v centru dění	55
9.2	Škola: bezpečný prostor.....	56
9.2.1	Škola v sociálně vyloučené lokalitě: příklad dobré praxe	57
9.2.2	Hranice a limity pomoci	58
9.3	OSPOD: moc rozhodovat	60
9.3.1	OSPOD: stráž nad systémem pomoci.....	61
9.3.2	OSPOD: kontrolní instituce.....	63
9.4	Zanedbávání školní docházky: ukazatel míry ohrožení dítěte.....	65
9.4.1	První stupeň základní školy	65
9.4.2	Klára: zraněné versus nespoutané dítě.....	67
9.5	Evaluace případu.....	69
9.5.1	Dobrá praxe	69
9.5.2	Úskalí spolupráce	71
10	Shrnutí výsledků výzkumu.....	73
11	Diskuze a limity práce	75
	Závěr	79
	Seznam literatury	81
	Přílohy	88

Úvod

Základní škola je instituce, kterou navštěvujeme od raného dětství. Každý den pracovního týdne v ní žáci tráví mnoho hodin. Díky tomu dochází nejen k systematické edukaci společnosti, ale nabízí se zde také prostor pro výchovné působení pedagogů. Ti v rámci denního kontaktu s žáky mohou pozorovat nejen jejich vědomostní pokroky, ale také ostatní oblasti prožívání života. Ve škole dochází k propojení života dítěte v rodině s životem odehrávajícím se mimo budovu školy. A v případě, kdy se žák ocitne v nepříznivé situaci, se učitel může stát tím, kdo jako první nabídne pomoc.

Na školu můžeme pohlížet nejen jako na vzdělávací instituci, ale také jako na zprostředkovatele pomoci v rámci bezprostředního kontaktu s žákem v nepříznivé situaci. Posouzení závažnosti a volba postupu řešení vzniklého případu záleží na škole. Zároveň se otevírá prostor pro spolupráci s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Díky kooperaci školy a OSPOD může být zvolen účinný a bezpečný způsob pomoci dítěti.

Zanedbávání školní docházky je úzce spjato se školou. Žák v době, kdy má být ve škole, není přítomen. V této souvislosti se často skloňuje pojem „záškoláctví“, který je připisován žákům druhého stupně základních škol a škol středních. Zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy nabývá větší závažnosti. Rodina žáka na prvním stupni významně ovlivňuje jeho docházku. Rodič musí aktivně participovat, jelikož dítě vlivem svého nízkého věku potřebuje péči s plněním školní docházky. Proto, když si dítě na prvním stupni řádně neplní povinnou školní docházku (s výjimkou omluvy rodiče či lékaře), odráží se tím nepříznivý stav pramenící v rodinném zázemí žáka. Vzhledem k tomu, že v žákově absenci ve výuce hraje důležitou roli jeho rodina, je spolupráce s OSPOD často nezbytná.

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla věnovat tématu spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni. Problematika spolupráce školy a OSPOD již byla zpracovávána. Prostor, který by akcentoval specifikum prvního stupně však považuji za oblast, na kterou by se nemělo zapomínat. Téma práce navíc zasazuje do kontextu sociálně vyloučených lokalit, které jsou často obsaženy v námětech strategií vzdělávací politiky MŠMT (2020) v České republice.

Cílem mé diplomové práce je analyzovat faktory ovlivňující spolupráci školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. Skrze tento cíl bych ráda zmapovala nejvýznamnější specifika spolupráce školy a OSPOD, jejichž

záměrem je nalézat účinné způsoby pomoci v situaci, kdy má dítě na prvním stupni problémy s docházkou.

Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. První část tvoří teoretický základ pro porozumění tématům spjatým se zaměřením práce. Úvodní kapitola se věnuje tématu školy a jejím možnostem poskytování pomoci. Další se věnuje školním poradenským zařízením jako institucím poskytující podporu a pomoc škole. V navazující kapitole charakterizují Orgán sociálně-právní ochrany dětí a náplně činnosti sociálního pracovníka. Následně je představena problematika nepříznivých sociálních situací. Akcentují oblast sociálně vyloučených lokalit a škol v tomto prostředí, finanční nouzi a závislosti v kontextu jejich dopadu na rodinné prostředí. Pokračují kapitolou, která se věnuje konkrétně zanedbávání školní docházky a možnostem realizace spolupráce školy a OSPOD. Závěr teoretické části je obohacen o kapitolu, která představuje dosavadní výsledky výzkumných šetření zabývajících se podobnými tématy.

V úvodu empirické části popisují metodologii výzkumu. Ta zahrnuje popis cíle mého výzkumu a stanovení výzkumných otázek. Dále se věnují představení výzkumného designu své práce, kterým je případová studie. Navazují představením výzkumného souboru, sběru dat a jejich analýzy. V následující kapitole se zabývám etikou výzkumu a její roli v realizovaném výzkumu. V závěrečné části práce představují výsledky empirického šetření a celá diplomová práce je ukončena souhrnem a diskuzí hlavních zjištění mého výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce se budu věnovat představení nejdůležitějších teoretických konceptů souvisejících s tématem této práce, kterým je spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. V prvních kapitolách se budu zabývat tématem školy, a zejména možnostem školských institucí při poskytování pomoci a pomoci zprostředkované skrze školní poradenské zařízení. Dále se budu věnovat představení Orgánu sociálně-právní ochrany dětí a činnosti sociálního pracovníka. V následující kapitole budu pokračovat tématem nepříznivých sociálních situací, které mohou tvořit kontext zanedbávání školní docházky. Závěrem se budu v teoretické části práce zabývat zanedbáváním povinné školní docházky a možnostem realizace spolupráce školy a OSPOD. Tato část bude ukončena kapitolou pojednávající o dosavadních výsledcích tuzemských i mezinárodních výzkumů zabývajících se obdobnou problematikou.

1 Charakteristika školy jako vzdělávací instituce

V první kapitole této práce bych se ráda věnovala tématu školy. Škola je jedním z nejvýznamnějších činitelů ovlivňující společnost. Navštěvujeme ji od útlého dětství a provází nás až do dospělosti. Díky velkému množství času, které v ní strávíme, má velký potenciál formovat, vychovávat a působit na všechny její členy. I přes to, že je bezpodmínečně spjata s lidmi ve společnosti, nemůžeme se jednoznačně opřít o konkrétní definici. Průcha (2017) to zdůvodňuje tím, že dosud nebyla vytvořena jasná teorie edukačních institucí. I přes to se však nebrání předkládat charakteristiku pojmu školy. Škola je podle Průchy (2017, s. 390) definována jako: „sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základní úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.“ V tomto autorově vymezení lze spatřovat podobnost s charakteristikou uvedenou ve Školském zákoně, zákoně č. 561/2004 Sb. Ten říká, že škola a školská zařízení poskytují vzdělávání. I přes to, že školská zařízení doplňují hlavní proud vzdělávání, který se uskutečňuje ve škole, platí pro něj stejná povinnost realizovat edukaci podle vzdělávacích programů. Potřebu řídit se ve škole pravidly podporuje i charakteristika Průchy, Walterové a Mareše (2013), kteří školu definují jako organizovanou jednotku, která v určeném čase a na daném místě uskutečňuje program formálního vzdělávání.

Z výše uvedeného lze usuzovat, že pro školu je nezbytná podmínka organizovanosti nebo existence určitého systému. To podporuje tvrzení Havlíka a Koti (2011), kteří uvádějí, že škola může být založena na jakémkoliv místě, kde se lidé budou v pravidelných intervalech scházet za účelem vzdělávání. Hlavním smyslem školy je tedy vzdělávání. To ve svém pojednání předkládají i Roser a Ortiz-Ospina (2019), kteří vnímají dnešní (základní) školu jako nástroj pro získání dovedností a pro rozvoj porozumění světu.

Na základě výše uvedených tvrzení se lze domnívat, že i přes to, že se ve svých individuálních definicích pojmu školy liší, z komplexního úhlu pohledu se navzájem doplňují. Blíže se lze na problematiku všeobecného porozumění tématu školy dívat také z hlediska jejich funkcí. Havlík, Halászová a Prokop (1996) rozlišují čtyři funkce školy, a to funkci personalizační, kvalifikační, socializační a integrační. Další členění uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2013), kteří doplňují, že škola má plnit funkce socializační, dále funkci osobnostně-rozvojovou, kulturní a profesionalizační. Svůj výčet shrnují do tvrzení, že škola: „připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 390). Z těchto výroků lze usuzovat, že se na školu kladou nemalé nároky. Nejen, že má poskytovat všestranné vzdělávání, ale také má podporovat a rozvíjet celou osobnost žáka. Aby těchto požadavků byla schopna škola dostát, je nezbytné, aby se v rámci svého fungování mohla opřít o vlastní učení a kooperaci s lidmi ve škole i okolo ní (Pol, 2007).

2 Škola jako systém pomoci

Na školu jsou kladeny nemalé nároky. Z přechodí kapitoly můžeme usuzovat, že škola není pouhým nástrojem zajišťující edukaci společnosti. Její poslání daleko přesahuje prosté předávání vědomostí, které však samo o sobě také nemůže být opomíjeno. Národní program rozvoje vzdělávání (2001) upozorňuje, že se celý systém edukace zabývá jak zprostředkováváním znalostí, tak i snahou o osvojení sociálních, morálních a duchovních hodnot s cílem podpory žádoucích vztahů k lidem i společnosti.

I přes to, že jsou tyto požadavky kladeny na školu, v konečném důsledku jsou za ně odpovědni především samotní učitelé, jako hlavní aktéři vzdělávacího procesu. Nároky na výkon jejich profese tím však nijak redukovány nejsou. Průcha, Walterová a Mareš (2013) doplňují soubor aktivit, které musí učitel zastávat. Řadí mezi ně schopnost vytvářet vhodné klima pro edukaci i vztahy ve třídě a dovednosti v sociální sféře k zajištění všestranné

komunikace s lidmi ve škole i mimo ni. Z těchto výroků lze tak usuzovat, že pedagog patří do skupiny pomáhajících profesí zcela právem. Jankovský (2018) spojuje specifika pomáhajících profesí se službou druhým a osobnostními předpoklady, které jsou kromě odborného vzdělání důležitou součástí teoretické a praktické výbavy pro výkon tohoto povolání. Cimrmannová, Stretti a Kotrč (2013) se zmiňují přímo o konkrétní roli pedagoga jako pomáhajícího, intervenujícího v krizových situacích odehrávajících se ve škole. Upozorňují, že se dítě může učiteli svěřit se svým trápením, když ve své rodině tuto možnost nemá. Na to musí pedagog reagovat adekvátním způsobem, aby zajistil co nejmenší míru ohrožení.

Na základě uvedených výroků lze pedagoga považovat za hlavního aktéra celého vzdělávacího procesu ve škole. S rostoucími nároky na něj a na školu jako zprostředkovatele výchovy a vzdělávání byl iniciován vznik systému podporující poradenskou činnost ve školách. Vznikla tak školní poradenská zařízení (Knotová, 2014). Náplň fungování těchto zařízení definuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., § 116), a to především v oblastech: „informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti, poskytující odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhající také při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.“ Tyto zařízení se rozdělují vyhláškou č. 72/2005 Sb. (Vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) na pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Ty pak dále mohou spolupracovat s externími institucemi, jako je středisko výchovné péče, zařízení ústavní a ochranné výchovy, orgánem sociálně-právní ochrany dětí atd. (Knotová, 2014).

I přes to, že se v rámci výchovně-vzdělávacího procesu s těmito zařízeními úzce spolupracuje, poradenské služby ve škole zajišťuje výchovný poradce a metodik prevence. Knotová (2014) na to navazuje poznámkou, že ve škole díky tomu může fungovat poradenské pracoviště. Do týmu pracovníků, který jej vytváří patří výchovný poradce, školního metodik prevence, případně pak školního speciálního pedagoga či školního psychologa. Beranová s týmem (2014) upozorňují na to, že ne na všech školách je existence poradenského pracoviště zajištěna. Uvádí to na příkladu, že se stále lze setkat se školami, kde z jejich organizační struktury není patrné, kdo poradenské služby poskytuje. K tomu zároveň poznamenává, že se počet těchto škol, které zřetelně nevěnují této oblasti, především mezi základními školami, stále snižuje.

Prostřednictvím školního poradenského pracoviště je zajišťována specifická pomoc nejen žákům školy. Nelze opomenout, že v jejím kontextu hrají nezbytnou roli také ostatní

pedagogičtí zaměstnanci školy. Proto budou jednotlivé následující podkapitoly věnovány jak pracovníkům školního poradenského pracoviště, tak roli třídního učitele a vedení školy.

2.1 Školní poradenské pracoviště

Práce výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa, speciálního pedagoga a případně ještě sociálního pedagoga tvoří na školách tzv. školní poradenské pracoviště. Uvedené personální složení se může na jednotlivých školách lišit. Knotová (2014) uvádí, že spolupracující poradenský tým na školách výrazně podporuje komplexní řešení problémů žáků. Například se může jednat o žáka ze sociálně vyloučené lokality, který kromě podpory při řešení výchovných problémů záškoláctví bude potřebovat speciálně-pedagogickou pomoc. Lze se domnívat, že pro děti ohrožené ekonomickými bariérami nebo problémy v rodinách jsou pracovníci školního poradenství a sociální pracovníci jedním z nejdůležitějších dostupných zdrojů pomoci.

Poradenství ve školách lze podle uvedených tvrzení řadit mezi nejdůležitější složky výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho nezbytnost potvrzuje i vyhláška č. 72/2005 Sb. (Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních), která popisuje množství funkcí školního poradenství, kde například apeluje na kvalitní intervenci v akutních krizových situacích žáka, prevenci šikany nebo spolupráci s rodiči a dalšími školskými zařízeními.

Poradenské pracoviště ve školách může fungovat a poskytovat podporu ve vzdělávacím procesu jen když spolupracuje s ostatními aktéry. Proto mohou být do týmu poradenského pracoviště zapojeni i třídní učitelé či učitelé výchov (např. rodinná výchova; Knotová, 2014). Felcmanová (2013) do tohoto systému zahrnuje také spolupráci s rodinou žáka a dodává, že jen když bude tato kooperace založena na vzájemné komunikaci, rovnosti a důvěře, může se stát účinným podpůrným nástrojem ve výchovně-vzdělávacím procesu.

2.1.1 Výchovný poradce

Náplň práce výchovného poradce je stanovena ve výše zmíněné vyhlášce č. 72/2005 Sb. Jelikož je však výchovný poradce zároveň klasickým učitelem, upozorňují Mertin a Krejčová (2013) na důležitost jasného vymezení jeho funkcí, aby jeho práce byla pro ostatní učitele srozumitelná a vzájemná spolupráce efektivní. Knotová (2014) doplňuje jako

faktor nutný pro kvalitní fungování výchovného poradce i prostorové zabezpečení. Zdůvodňuje to především tím, že činnost výchovného poradce zahrnuje práci s citlivými informacemi žáků, skladování dokumentace nebo pořádání jednání (např. kulatého stolu).

Základní rozdělení práce výchovného poradce kategorizuje Beranová s týmem (2014) na poradenskou činnost zahrnující kariérové poradenství, poradenství žákům se speciálními potřebami a poradenství žákům a rodičům, dále spolupráci s učiteli, vedením školy a externími organizacemi. Značnou podobnost těchto kategorií lze vidět i u Knotové (2014) nebo Mertina a Krejčové (2013).

V souvislosti s tématem této práce v oblasti řešení zanedbávání školní docházky je to právě výchovný poradce, který se zabývá problémy spojenými se školní docházkou a chováním a péčí o žáky s neprospěchem (Knotová, 2014). I oblast externí spolupráce je zahrnuta v gesci výchovného poradce. Bendl, Hanušová a Linková (2016) uvádějí, že například v případě řešení výchovných problémů koordinuje spolupráci mezi třídním učitelem, rodičem, pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími zařízeními dle potřeby.

Na základě uvedeného lze konstatovat, že práce výchovného poradce je jak nezbytná, tak i náročná, neboť klade značné nároky na osobu daného pedagoga. Specifičnost jeho práce lze spatřovat nejen ve výčtu konkrétních činností, ale také v tom, že se významně podílí na řešení složitých situací, se kterými si musí poradce – ve prospěch žáka – poradit. Uhlíková et al. (2011) charakterizují tzv. úspěšné poradenství. Aby se jej dosáhlo, je nutné, aby poradce vytvořil bezpečné a přijímající prostředí, kde bude mít žák možnost vytvořit dobrý terapeutický vztah.

2.1.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je stejně jako výchovný poradce běžným učitelem ve škole. Knotová (2014) jej považuje za nástroj pro zajišťování primární prevence ve škole. Konkrétně se jeho činnost zaměřuje na oblast prevence rizikového chování, jako jsou agrese, násilí, šikana, záškoláctví nebo užívání návykových látek. Náplň práce školního metodika prevence je zahrnuta ve vytváření tzv. minimálního preventivního programu, za který je školní metodik prevence odpověden.

Funkci prevence však nemá na starost pouze jeden pedagog školy. Procházka (2019) upozorňuje, že všichni učitelé školy mají povinnost v rámci výuky a svých dalších aktivit přispívat k preventivním opatřením. Toto své tvrzení opírá o školský zákon (zákon č.

561/2004 Sb., § 29), který se k tématu prevence ve škole vyjadřuje konkrétně slovy, že školy a školská zařízení jsou: „povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.“ I přes to, že se téma prevence týká ve škole všech pedagogických pracovníků, je školní metodik prevence podle Bendla, Hanušové a Linkové (2016) tím, kdo poskytuje ostatním učitelům podporu a informace, zprostředkovává spolupráci v rámci školy i s externími institucemi a na základě aktuálních rizik a potřeb žáků školy vytváří minimální preventivní program.

Na základně uvedených poznatků lze školního metodika prevence považovat za důležitou složku pedagogického sboru. Společně s výchovným poradcem mají potenciál k vytváření komplexního systému zajišťujícímu jak odbornou pomoc, tak podporu všem pedagogickým pracovníkům.

2.1.3 Školní psycholog

Fungování školního psychologa patří ve škole k rozšířené verzi poradenského pracoviště, kdy doplňuje základ, který tvoří výchovný poradce se školním metodikem prevence. To, že je ve škole dobré mít psychologa, předestřela již Zapletalová (2001), která upozorňovala na nárůst žáků s různými speciálními potřebami, které vytváří prostor pro psychologickou intervenci. Náplň práce školního psychologa spočívá podle Kucharské (2013) především v práci s žáky s výukovými problémy nebo problémy s chováním. Cílem této činnosti by měla být včasná diagnostika a následné zajištění odborné pomoci. Knotová (2014) doplňuje rozsah práce školního psychologa o oblast poradenskou a intervenční, kdy školní psycholog může poskytovat ve škole například krizovou intervenci a dále o oblast metodickou, kdy se stává poskytovatelem odborných informací a podpory učitelům.

Na základně uvedených tvrzení lze přisuzovat pozici školního psychologa nemalou důležitost. Jeho práce v pedagogickém prostředí se může stát účinným nástrojem pro efektivní pomoc všem spolupracujícím stranám, tedy rodině, žákovi i učitelům.

2.1.4 Speciální pedagog

Speciální pedagog, stejně jako školní psycholog, rozšiřuje povinné personální vybavení školního poradenského pracoviště. Zatímco práce školního psychologa je do jisté

míry obecná, s širším záběrem, speciální pedagog se zaměřuje výhradně na žáky potřebující speciálně-pedagogickou nebo sociální podporu, žáky integrované nebo s individuálním vzdělávacím plánem (Bendl, Hanušová & Linková, 2016). Tuto činnost speciální pedagog zaštiťuje i po stránce administrativní. Podle Kucharské (2013) by měl předávat informace ze specializovaných institucí, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna či speciálně-pedagogické centrum. Na základě těchto informací se dále podílí na případném vytváření individuálního vzdělávacího plánu. Aby mohla být činnost speciálního pedagoga opravdu účinná, poskytuje ostatním pedagogům školy a rodičům metodickou podporu (Knotová, 2014). Podrobné popsání činností a postupů v případě žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je uvedeno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Z výše nastíněných popisů náplně práce speciálního pedagoga lze konstatovat, že i on má své nenahraditelné místo ve výchovně-vzdělávacím procesu odehrávající se ve škole.

2.1.5 Sociální pedagog

Sociální pedagog není v českém prostředí běžnou součástí školních poradenských pracovišť. Přes to již existuje v České republice několik škol, které tuto pozici mezi své pedagogické pracovníky zařadily. Samotná definice této profese je neustálená. Klíma (in Kraus, 2014, s. 198) sociálního pedagoga popisuje jako: „specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.“ Další způsob, jak lze vnímat náplň práce sociálního pedagoga předkládá Kraus (2014), který jeho činnost rozděluje na integrační a rozvojovou. V rámci integrační má sociální pedagog za úkol poskytovat odbornou pomoc těm, kteří se nacházejí v nejrůznějších sociálních úskalích a ohrožení. Díky práci v oblasti rozvojové má podporovat žádoucí a již rozvinuté způsoby chování. Z těchto charakteristik lze usuzovat na to, čím by mohl sociální pedagog přispět k fungování školního poradenského pracoviště. Podle Laci (2011) se jeho práce ve škole zakládá na poradenství a intervenci s žáky a jejich zákonnými zástupci pocházejícími ze sociálně znevýhodněného prostředí, jiným způsobem ohrožené nebo znevýhodněné.

Uvedené možnosti práce sociálního pedagoga jsou zaměřené na situaci v českých školách. Inspiraci pro způsoby využití této pozice ve školním prostředí lze získat v zahraničí, kde má podle Lorenzové (2018) tradice této profese delší a hlubší kořeny. Autorka odkazuje především na fungování sociálního pedagoga ve školách v Německu a Polsku, kde se jeho činnost zaměřuje na sociální pomoc žákům ze znevýhodněného prostředí, potýkajícím se s náročnými životními situacemi, dále spolupracuje s nejrůznějšími institucemi a věnuje se prevenci té problematiky, se kterou se prostředí dané školy potýká (například se může jednat o prevenci šikany, násilí nebo užívání návykových látek). V tomto pohledu lze spatřovat značnou podobnost s pojetím, které překládá Skarupská (2016). Ta popisuje činnost, jakou by měl sociální pedagog vykonávat, tentokrát ale v sociálně vyloučených lokalitách. Uvádí, že sociální pedagog by měl zastávat roli prostředníka mezi školou, rodinou, orgánem sociálně-právní ochrany dětí a dalšími spolupracujícími institucemi. Jeho činnost by měla zahrnovat práci v propojeném týmu například se sociálními pracovníky, kurátory, psychology či právníky.

Na základě zmíněných výroků a náhledů na práci sociálního pedagoga se lze domnívat, že i přes to, že může být pojetí jeho práce vnímáno všeobecně, lze odbornou intervenci v těchto oblastech považovat za zcela nezbytnou.

2.2 Třídní učitel

Třídní učitel se obvykle považuje za první osobu, na kterou se žáci ve škole mohou se svými obtížemi obracet. Hermochová (2009) třídního učitele v první řadě považuje za hlavního prostředníka mezi rodinou, veřejností, žáky a vedením školy, zároveň však nezapomíná upozornit na to, že má tato pozice více rozměrů a nelze ji chápat jednostranně. Ve svém pojednání pokračuje výčtem řady kompetencí, které by měly třídního učitele charakterizovat. Uvádí například kompetence komunikační, řídicí či plánovací. Co je však s ohledem na tuto práci nejdůležitější, je její zmínka o důležitosti kompetence diagnostické a intervenční. V ní autorka upozorňuje na to, že třídní učitel ve své práci řeší výchovné situace spojené se sociální patologií, diagnostikuje vzdělávací a výchovné problémy.

Pro kvalitní fungování učitele v této oblasti je dobré, když zná širší sociální okolnosti žáka. Tento předpoklad je nezbytný pro fungování třídního učitele podle charakteristiky Brédy s týmem (2017). Ti uvádějí jako první položku náplně práce učitele jeho spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a policií. V této souvislosti popisují povinnost třídního

učitele kontaktovat OSPOD v případě zjištění nebezpečí ohrožující daného žáka. Tato povinnost vyplývá ze zákona č. 359/1999 Sb. (Zákona o sociálně-právní ochraně dětí), která se týká také obecně škol, školských a zdravotnických zařízení a státních orgánů. Kyaricou (2005, s. 107) se naopak drží spíše obecnějších pojmů, kdy akcentuje úlohu učitele vůči žákům ve čtyřech aspektech: „naslouchání, zjištění problému, postoupení případu k prošetření a pomoc.“

Podle uvedených charakteristik lze usuzovat, že práce třídního učitele je různorodá, vždy by však jejím cílem měl být dobrý prospěch a vývoj žáka. V případě, kdy třídní učitel řeší problémy žáka související nejen se sociální patologií, překračuje ve svých kompetencích hranice s výchovným poradcem (školním poradenským pracovištěm). Jejich spolupráce se v těchto případech stává nezbytnou (Knotová, 2014).

2.3 Vedení školy

Mezi nezastupitelnou součást fungování školy, a tedy i jejího systému poskytování pomoci patří vedení školy. Podle Trojana (2015) je ředitel školy odpovědný za kvalitu procesu vzdělávání a rozvoje školy. Dále upozorňuje, že plnění těchto závazků je nesmírně náročné a ředitelé škol se potýkají s velkým pracovním zatížením. S tímto souhlasí i výrok Průchy, Walterové a Mareše (2013), kteří akcentují množství kompetencí ředitele, mezi které doplňují odpovědnost za tvorbu školního vzdělávacího programu, finanční a personální zabezpečení školy a další činnosti spojené s řízením školy. Rovněž Bréda, Dandová a Prokop (2019) jasně zastávají názor, že na výkon pozice ředitele školy jsou kladeny nemalé nároky. Ačkoliv lze podle zmíněných autorů považovat ředitele za jediného lídra vedení celé školy, Trojan (2019) uvádí, že většina škol je řízena týmově. Do řídicího týmu patří obvykle kromě ředitele také zástupce ředitele školy, ekonom a vedoucí předmětových komisí. Ředitelé škol však také mohou konzultovat své postupy s ostatními pedagogickými zaměstnanci. Bréda, Dandová a Prokop (2019) dodávají, že občasná rozšířená spolupráce podporuje pedagogickou angažovanost učitelů a spokojenost ředitele školy.

Díky těmto postřehům ze školního managementu se lze domnívat, že práce ředitele je náročná. Zároveň však mohou existovat nástroje, jak školy efektivně vést s ohledem na její aktuální potřeby. Ty mohou díky týmové spolupráci odrážet individuální potřeby žáků, se kterými se učitelé a ostatní pracovníci školy setkávají.

2.4 Shrnutí

Na základě poznatků prezentovaných v této kapitole lze konstatovat, že se škola může stát účinným nástrojem pomoci žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí. Prostředníkem pomoci může být třídní učitel, všichni členové poradenského pracoviště a v neposlední řadě vedení školy. Trojan (2019) upozorňuje na často opomíjenou důležitost ředitele školy. Zdůrazňuje, že míra vzdělávacích výsledků žáků je přímo úměrná s kvalitou vedení ze strany ředitele školy. Dále nelze opomenout členy pedagogického sboru, kteří nejsou vždy součástí skupiny zaměstnanců všech škol, ale v současné době nabývají na důležitosti. Jedná se o asistenta pedagoga¹, sociálního pedagoga² a tzv. druhého nebo tandemového učitele³.

Z výše popsaných opatření odehrávajících se ve škole se lze domnívat, že je o žáky ve školách dobře postaráno, že existují účinné mechanismy pomoci. Pro realizaci potřebné pomoci je však vždy nezbytný vztah k pomáhajícímu. V tomto případě vztah učitel - žák. Tuto relaci popisuje Průcha, Walterová a Mareš (2013) jako mezilidský vztah, který má vliv na efekt učitelova působení, jejich spolupráci, sociální percepci a emocionální a motivační stránku vyučování. Tento mezilidský aspekt získává na důležitosti, pokud se žák dostává do krize. Jako krizi označují Čapek, Navarová a Ženatová (2017) případy, kdy se žák potýká se šikanou, záškoláctvím, rozvodem nebo rozchodem rodičů a násilím v rodině.

3 Škola v síti spolupráce

Škola byla, je a nejspíše i bude stálým zprostředkovatelem edukace společnosti. Jelikož se nachází v centru pozornosti společnosti, potýká se s vlivy prostředí a odráží jeho požadavky a změny, není možné, aby nespolupracovala se svým okolím. V rámci něj se může setkávat s nejrůznějšími externími institucemi a odborníky. Tyto spolupracující

¹ Asistenta pedagoga charakterizuje Kendíková (2017) jako zaměstnance, který je určen primárně jako pomoc pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

² Sociální pedagog ve škole má podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) na starost sociální situaci žáků a její dopad na jejich docházku a vzdělávání.

³ A druhý nebo také tandemového učitele je využíván především ve třídách, kde se učí více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem tohoto opatření je zvýšení efektivity vzdělávání (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015).

subjekty představuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.). Popisuje častou praxi spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, lékaři a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dále mohou ředitelé škol spolupracovat s krajskými úřady, v rámci zájmových činností se středisky volného času, s řediteli ostatních škol nebo zařízeními zabezpečující ústavní nebo ochranou výchovu. S ohledem na zaměření této práce bude téma spolupráce školy věnováno základnímu představení školských poradenských zařízení, doplněné o středisko výchovné péče. Orgánu sociálně-právní ochrany dětí bude vyhrazena samostatná kapitola.

3.1 Školská poradenská zařízení

Stejně jako je škola nástrojem poradenských služeb, jsou školní poradenská zařízení zřizována za účelem poskytování poradenství pro žáky, rodiče (zákonné zástupce), školy a školská zařízení. Tuto oblast poradenských služeb upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení. Ta rozděluje školská poradenská zařízení na pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. I přes to, že mají odlišné spektrum problematiky, na které se zaměřují, školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. § 116) uvádí, že tato zařízení dále: „spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotnických služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ Díky tomu lze objevovat určitý vzájemně propojený systém spolupráce, na kterém se podílí řada odborných institucí (škola, školská poradenská zařízení, OSPOD atd.), a kterému by bylo možné přisuzovat předpoklady pro zajištění kvalitní péče o žáky a ostatní účastníky výchovně-vzdělávacího systému.

3.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Náplň činnosti pedagogicko-psychologické poradny je také definována vyhláškou č. 72/2005 Sb. v § 5, kde uvádí, že: „poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“ Formou, jakou mohou být tyto služby poskytovány, rozděluje vyhláška do dvou variant. Prvním způsobem může být ambulantní podoba, kdy jsou speciálně-pedagogické služby realizovány přímo na pracovišti poradny.

Druhá varianta umožňuje realizovat poradenské služby v prostředí samotné školy nebo školského zařízení, kam zaměstnanec poradny může dojít osobně.

Konkrétní podobu toho, na co se zaměřuje činnost pedagogicko-psychologických poraden shrnuje Knotová (2014). Popisuje, že v rámci diagnostiky speciálně-pedagogické, sociální nebo psychologické provádí například zjišťování školní zralosti, vývoje osobnosti, sebepoznání a skrze preventivní aktivity se zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti nebo řešení nápravy poruch učení. Poradna dále poskytuje odborné informace školám a spolupracuje s místními organizacemi v oblasti sociální prevence. Tuto její komplexní činnost realizují pracovníci poradny, mezi které standartně patří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník (Národní ústav pro vzdělávání, 2011).

3.1.2 Speciálně pedagogické centrum

Náplň činností speciálně pedagogického centra se podle vyhlášky č. 75/2005 Sb. § 6 zaměřuje na služby, které pomáhají především: „při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“ Hanák (2008) dále popisuje, že speciálně pedagogická centra jsou zakládána vždy podle určitého typu handicapu. Každé centrum se tedy zaměřuje na jiný typ znevýhodnění a na speciálně vzdělávací potřeby v souvislosti s daným handicapem.

Služby centra jsou určeny dětem a dospívajícím od tří do devatenácti let. Klientům poskytují diagnostiku, metodickou podporu, speciální pomůcky a zařízení, které potřebují. Svou činnost realizují ambulantně jak v budově centra, tak v místě bydliště klienta. Věnují se celému spektru stupňů postižení, jak dětem s těžkým postižením, které jsou v péči rodičů, tak těm, které jsou vzdělávány ve škole (Knotová, 2014).

3.1.3 Středisko výchovné péče

Náplň činnosti střediska výchovné péče je uvedena v zákoně č. 109/2002 Sb. zákoně o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. I přes to, že střediska se školami často úzce spolupracují, mezi školská poradenská zařízení se nezařazují. Zákon č. 109/2002 Sb. rovněž stanovuje klienty, kterým jsou jeho služby určeny. Jedná se o děti a dospívající od tří do šest a dvaceti let, kteří se potýkají s rizikovými poruchami chování, a o

ty, kterým byla soudem nařízena výchovná opatření v podobě pobytu ve středisku výchovné péče. Dále se středisko věnuje lidem, kteří s těmito klienty pracují, a pedagogickým pracovníkům.

Na základě výše uvedených výroků zákona se lze domnívat, že má středisko výchovné péče dobré předpoklady poskytovat specializovanou pomoc při výchovných problémech, kterým se třeba pedagogicko-psychologické poradny tolik věnovat nemohou. S tímto souhlasí Jedlička (2010), který konstatuje, že školy mohou ve střediscích nalézat pomoc při řešení náročných výchovných situací. Dále uvádí, že školám zde mohou být poskytnuty i služby prevence sociálně-patologických jevů, na které často pedagogicko-psychologické poradny nemají personální kapacitu.

Služby jsou zde poskytovány ambulantní, pobytovou nebo stacionární formou. Střediska nemusí poskytovat všechny formy zároveň, ale třeba jen jednu. Věnují se však vždy poradenským, diagnostickým, terapeutickým, preventivním i reedukačním službám se zaměřením na poruchy chování a sociálně negativní jevy (Knotová, 2014).

4 Charakteristika orgánu sociálně-právní ochrany dětí

Zákon č. 359/1999 Sb., zákon o sociálně-právní ochraně dětí ustanovuje orgány pro výkon sociálně-právní ochrany dětí. Těmito orgány mohou být krajské a obecní úřady a úřady s rozšířenou působností, ministerstva, krajské úřady práce, obce a kraje se samostatnou působností, komise, fyzické a právnické osoby, které jsou činností sociálně-právní ochranou pověřeny. V rámci této práce však bude OSPOD řazen spíše do souvislosti s krajským či obecním úřadem.

Z výše uvedeného pojetí zákona lze usuzovat, že zajišťování sociálně-právní ochrany dětí, kterým jsou pověřeny obce, obecní a krajské úřady, vytváří síť, kterou je pokryto celé území České republiky. Díky tomu je výkon sociálně-právní ochrany dětí v České republice institucionálně dobře zabezpečen.

I přes to, že daným orgánem může být malý obecní úřad s rozšířenou působností i úřad krajského města, musí všichni stejně zabezpečovat sociálně-právní ochranu dětí, jejíž hlavní záměr definuje zákon č. 359/1999 Sb. § 5 jako: „zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.“ Z toho lze usuzovat, že OSPOD svou činnost směřuje nejen k dětem samotným, ale také k jejich rodičům a celým rodinám v kontextu jejich sociálního okolí.

Podle zákona č. 359/1999 Sb. se OSPOD věnuje nezletilým dětem, jejichž rodiče nebo osoby odpovědné za jejich výchovu řádně neplní své povinnosti. Dále těm, které inklinují k sociálně negativním činnostem, jako je zanedbávání školní docházky, požívání návykových látek, prostituce, páčání různé trestné činnosti nebo úteky z domova. Zákon nezapomíná také na ty děti, které jsou obětí trestných činů, jako jsou násilí, ohrožení mravního vývoje, zdraví či svobody, a to ze strany rodičů nebo jiných osob.

Rodiny, které lze považovat za rizikové a které by se díky tomu mohly dostat do gesce OSPOD, popisuje Bechyňová s týmem (2008). Autorky akcentují rodiny, ve kterých samotní rodiče pocházejí z dysfunkčních rodin nebo mají zkušenosti s umístěním do zařízení ústavní výchovy. Dále sem řadí rodiče, kteří mají ve své historii zneužití různých návykových látek, dlouhodobou nezaměstnanost či problémy s financemi, bydlením a dluhy. Vliv rodinné historie je úzce spjat s prostředím, ve kterém rodina žije. I na tento faktor autorky upozorňují. Uvádějí, že dopad života širší rodiny a komunity může ohrožovat život dětí v rodině.

Rodinu, která se potýká s různorodými problémy, nazývají Matoušek a Pazlarová (2016) v kontextu sociálně-právní ochrany jako „mnohoproblémovou“ nebo ohroženou rodinu. Dále doplňují pojem „nespolupracující rodina“, která se kontaktu s OSPOD nebo jinou podporující institucí vyhýbá. Z pojetí autorů lze usuzovat, že charakteristika těchto typů rodin by měla vést zainteresované subjekty, jako je OSPOD k tomu, aby s uvedenými riziky a problémy počítala a přizpůsobila tomu svoji intervenci.

4.1 Činnost OSPOD

Náplň práce OSPOD byla nastíněna v předchozí kapitole. Stejně jako obecný cíl sociálně-právní ochrany překládá zákon č. 359/1999 Sb., vymezuje také konkrétní činnosti, které má orgán, v souladu s cíli ochrany dětí, zabezpečovat. OSPOD zajišťuje služby:

- preventivní a poradenská činnost,
- opatření na ochranu dětí,
- svěření dítěte do výchovy jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte,
- zprostředkování osvojení a pěstounské péče,
- pěstounská péče na přechodnou dobu,
- ústavní výchova a ochranná výchova,
- péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost,
- sociálně-právní ochrana ve vztahu k cizině,

- sociálně-právní ochrana ve zvláštních případech,
- komise pro sociálně-právní ochranu dětí a poradní sbory (zákon č. 359/1999 Sb., HLAVA I-X).

Uvedený výčet stanovený zákonem o sociálně-právní ochraně dětí v sobě odráží široké spektrum služeb, které OSPOD ve své činnosti realizuje. Jednotlivé uvedené pojmy v sobě skrývají komplexní pokrytí dané problematiky. I přes to, že se může na jedné straně jednat o přímou práci s dítětem, například při zajišťování ústavní výchovy a na straně druhé o úřední činnost například při zprostředkování komisí či poradních sborů, vždy musí pracovníci pamatovat na to, že: „při výkonu a realizaci opatření mají přednost ta, která zabezpečí řádnou výchovu a příznivý vývoj dítěte v jeho rodinném prostředí a není-li to možné v náhradním rodinném prostředí; při tom se postupuje s využitím metod sociální práce a postupů odpovídajících současným vědeckým poznatkům“ (zákon č. 359/1999 Sb. § 9a).

S ohledem na zaměření této práce, bude dále bližší pozornost věnovaná pouze vybraným činnostem OSPOD, které mohou tvořit kontext při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. O zanedbávání školní docházky hovoří zákon č. 359/1999 Sb. § 6 konkrétně takto: „sociálně-právní ochrana se zaměřuje zejména na děti, (...) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, ...“ I přes to, že se jedná o jedinou přímou zmínku o zanedbávání školní docházky, můžeme zde pozorovat, že je zasazena do kontextu s dalšími problémy, se kterými se v tomto směru může sociálně-právní ochrana potýkat. Z tohoto důvodu budou následující kapitoly představovat konkrétní práci OSPOD v oblasti preventivní a poradenské činnosti a výchovných opatření.

4.1.1 Preventivní činnost

Preventivní činnost OSPOD z velké části směřuje především k ohroženým dětem. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.) však nezapomíná i na preventivní činnost zacílenou na rodiče dětí.

OSPOD vyhledává ohrožené děti, analyzuje míru rizik, nebezpečí a svými opatřeními se snaží nepříznivým vlivům bránit. Dále OSPOD zpracovává všechna oznámení týkající se podezření na bezprostřední nebezpečí, která dítěti hrozí. Tyto informace mu

nejčastěji poskytují školy, školská a zdravotnická zařízení, ale i pověřené osoby nebo další státní orgány (zákon č. 359/1999 Sb.). Na základě uvedených povinností OSPOD, které zákon definuje, lze vidět, že možnost spolupráce školy a OSPOD je zabezpečena. V případě, že je škola konfrontována s podezřením, že se dítě ocitá v ohrožení, například že svévolně zanedbává školní docházku, OSPOD se stává nástrojem prevence a pomoci školy, aby se zabránilo nebezpečí, které dítěti hrozí.

OSPOD svou preventivní činnost cílí také na rodiče dětí. Akcentuje především řádné plnění rodičovských povinností, a tedy rodičovské odpovědnosti. V případě, kdy se jedná o výchovné problémy dítěte, OSPOD tyto záležitosti projednává s rodiči, monitoruje a poskytuje poradenství (zákon č. 359/1999 Sb.). Tímto způsobem se OSPOD snaží také pozitivně působit na nedostatky ve výchově rodičů dětí s problémovým chováním. Špeciánová (2007) k tomu dodává, že zmíněné jednání OSPOD s rodiči musí být iniciováno ze strany sociálního pracovníka. Zároveň mají rodiče vždy možnost požádat o pomoc v celé oblasti výkonu jejich rodičovské odpovědnosti.

4.1.2 Poradenská činnost

Preventivní činnost OSPOD je úzce spojená s činností poradenskou. OSPOD při jednání s rodiči nabízí a poskytuje poradenskou činnost. Jednání probíhá často z důvodů výchovných a vzdělávacích problémů dítěte a péče o něj. Dále se v oblasti poradenství věnuje potenciálním a stávajícím pěstounům a osvojitelům. OSPOD má také možnost nařídit povinnost rodiči využít nějaký druh odborného poradenství. Toto řešení je voleno v případech, kdy bylo dítěti odborné poradenství doporučeno a rodič je nezajistil. Dále tehdy, když rodina potřebuje překonat naléhavé problémy, kdy dítěti hrozí umístění do náhradní péče. V případě, kdy se k tomuto řešení dospěje, OSPOD nabízí poradenskou pomoc rodičům s cílem opětovného narovnání sociální situace a nápravy rodinných poměrů, aby byl dítěti umožněn návrat (zákon č. 359/1999 Sb.). Na základě charakteristiky poradenské činnosti lze OSPOD chápat jako nástroj pro řešení problémů souvisejících s výchovně vzdělávací problematikou, kterou může být i zanedbávání školní docházky.

4.1.3 Výchovná opatření

Výchovná opatření OSPOD navazují na předchozí preventivní a poradenskou činnost. Tato opatření se volí v případech, kdy je potřeba důrazně podpořit výchovu nebo péči o dítě. Může se však také jednat o spor rodičů o výchovu dítěte. V rámci opatření může být provedena domluva rodiči a dítěte nebo stanoven dohled nad dítětem, na kterém se může spolupodílet škola. Dále může OSPOD uložit zákaz návštěvy rizikových míst nebo realizace nebezpečné činnosti. Do této kategorie se řadí i povinné využití odborného poradenství. OSPOD sleduje uložená opatření a na základě posouzení jejich účinnosti je může následně zrušit. V opačném případě, kdy tato opatření nejsou účinná a k žádané nápravě nevedou, může soud prostřednictvím OSPOD dočasně odejmout dítě z péče rodičů. V této situaci může být nařízen pobyt ve středisku výchovné péče, v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, v zařízení poskytovatele zdravotnicích služeb nebo v domově pro osoby se zdravotním postižením (zákon č. 359/1999 Sb.).

Volba daného zařízení záleží na bližších okolnostech případu. Zákon (zákon č. 359/1999 Sb. § 13a) však k tomu uvádí, že: „soud dbá na umístění dítěte co nejbližže bydlišti rodičů nebo jiných osob dítěti blízkých.“ Díky tomu se lze domnívat, že i přes to, že se jedná o náročnou změnu v životě dítěte, jsou zákonem stanovené mechanismy, které se snaží o podporu a zmírnění tohoto opatření.

4.2 Sociální pracovník OSPOD

Výkon profese sociálního pracovníka upravuje zákon č. 108/2006 Sb. zákon o sociálních službách. Podle tohoto zákona: „sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (zákon č. 108/2006 Sb. § 109). Díky této podrobné charakteristice lze pozorovat, že náplň práce sociálního pracovníka je velice široká. V každodenní praxi pak již záleží na konkrétním zaměstnání pracovníka, které služby a činnosti v něm poskytuje. Sociální pracovník OSPOD se tedy zaměřuje na poskytování sociálně-právní ochrany dětí.

Pro zajišťování této služby využívá různých postupů a činností, dle potřeb konkrétních klientů (zákon č. 359/1999 Sb.).

Pro výkon profese sociálního pracovníka OSPOD platí stejné požadavky na úroveň dosaženého vzdělání jako pro sociálního pracovníka pracujícího v jiných oblastech. Je potřeba aby sociální pracovník absolvoval vyšší odborné nebo vysokoškolské studium (bakalářské nebo magisterské) v oborech sociální práce, pedagogiky, charitní činnosti, práva, speciální pedagogiky či sociální patologie. V průběhu výkonu profese sociálního pracovníka je nezbytné absolvovat další vzdělávání, a to v rozsahu 24 hodin za jeden rok. Nelze opomenout, že zákon č. 108/2006 Sb. § 110 také připomíná, že: „předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovníka je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost.“

Výkon profese sociálního pracovníka na OSPOD je doplněn ještě o jeden vzdělávací požadavek. Sociální pracovník OSPOD se stává zaměstnancem státu, státním úředníkem. Proto musí po nastoupení do výkonu povolání složit tzv. úřednickou zkoušku (MV, 2019).

Sociální pracovník OSPOD vykonává činnost upravenou v zákoně o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.). Jeho klienty se stávají nezletilé děti a jejich rodiče. Matoušek a Pazlarová (2017) k tomu dodávají, že se OSPOD věnuje nejen biologickým, rodičům, ale všem osobám, které o dítě pečují. Do této skupiny se řadí ti lidé, kteří zastávají roli rodiče v rodině, ale také v náhradním zařízení. V tom případě se jedná o zaměstnance daných zařízení.

V rámci své práce sociální pracovník OSPOD řeší:

- Výchovná opatření, což může zahrnovat napomenutí dítěte a rodiče, stanovení dohledu či povinného poradenství za účelem zamezení rizikovému prostředí či chování;
- návrhy na soud, které podává například z důvodu nařízení, prodloužení nebo zrušení ústavní výchovy, omezení rodičovské odpovědnosti či na nařízení výchovného opatření, například s pobytem ve středisku výchovné péče atd.;
- náhradní péči, kdy spolupracuje s budoucími i stávajícími pěstouny či osvojiteli (Matoušek & Pazlarová, 2017);
- individuální plán ochrany dítěte, v rámci, kterého pracovník charakterizuje příčiny ohrožení dítěte, definuje možnosti k zajištění ochrany dítěte, podpory jeho rodiny a doplňuje to časovým plánem pro toto období realizace plánu.

Pracovník tento plán reviduje a aktualizuje vždy, když dojde k zásadní změně, například nařízení ústavní výchovy (zákon č. 401/2012 Sb.);

- vedení spisové dokumentace, která eviduje všechny nejdůležitější údaje o dítěti a další informace spojené s realizací sociálně-právní ochrany. Spisová dokumentace tak obsahuje osobní údaje dítěte, jeho rodiny, záznamy z jednání s rodiči a dalšími zainteresovanými osobami, informace o sociálních poměrech rodiny a z realizovaných šetření v domácnosti, písemné zprávy a rozhodnutí soudů atd. (Špeciánová, 2007). Spisová dokumentace obsahuje řadu citlivých informací, které se váží k povinné mlčenlivosti sociálních pracovníků OSPOD. Zároveň jsou pracovníci povinni si navzájem tyto údaje sdělovat s dalšími úřady, orgány a institucemi, když se jedná o spolupráci při výkonu sociálně-právní ochrany (zákon č. 359/1999 Sb.),
- zpracovává oznamovací zprávy, kterou orgánu sociálně-právní ochrany dětí v rámci oznamovací povinnosti může sdělit škola, školská či zdravotnická zařízení nebo jakákoliv jiná osoba, včetně dítěte samotného (zákon č. 359/1999 Sb.). Jedná se o takové situace, na které se vztahuje výkon sociálně-právní ochrany, jako je narušení rodičovské odpovědnosti či podezření z páchání trestné činnosti na dítěti (Špeciánová, 2007),
- spolupracuje s dalšími orgány, institucemi, úřady a pověřenými osobami s cílem zajištění sociálně-právní ochrany dětí v daném případě. Mezi ně se řadí školy, školská zařízení, střediska výchovné péče, zařízení poskytovatelů zdravotnických služeb, policie, orgány činnými v sociální oblasti a trestném řízení, soudy, zařízeními pro děti vyžadující okamžitou pomoc, probační a mediační služba, věznice, úřady práce atd. (zákon č. 359/1999 Sb.).

Z uvedeného výčtu se lze domnívat, že sociální pracovník OSPOD může spolupracovat opravdu se širokou škálou odborníků a institucí. V rámci této práce je vhodné upozornit na spolupráci OSPOD se střediskem výchovné péče. Charakteristika tohoto zařízení je popsána v kapitole o spolupráci školy. Středisko výchovné péče se zaměřuje především na práci s dětmi ohroženými rizikovým chováním či poruchami chování (zákoně č. 109/2002 Sb.). Díky tomu se na něj mohou obracet jak pracovníci škol, tak orgánů sociálně-právní ochrany dětí ohledně této problematiky. Středisko výchovné péče může tak tvořit podpůrný most při spolupráci školy a OSPOD, například při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy.

5 Záškoláctví aneb zanedbávání školní docházky

Pro pojem záškoláctví lze podle Uhlíkové (2011) používat také termín „zameškávání školního vyučování“ nebo „vyhýbání se škole“. Kraus (in Bělík, Hoferová & Kraus, 2017, s. 98) definuje záškoláctví: „jako jev, kdy žák úmyslně vynechává školní docházku.“ Průcha, Walterová a Mareš (2013) se svým pojetím podobají uvedeným autorům, kdy za záškoláctví považují situaci, kdy žák bez omluvy a vědomí rodičů se neúčastní výuky a nachází se mimo domov. Monahan a kolektiv (2014) se k této definici přiklání, když považují záškoláctví za situaci, kdy dítě bez vědomí rodičů není ve škole. V tomto případě se uvedená definice mírně odlišuje od konceptu Uhlíkové (2011), která při bližší charakteristice záškoláctví uvádí, že účast rodičů na tomto chování dítěte může být i vědomá a chtěná. Podle uvedených definic lze zanedbávání školní docházky charakterizovat jako jednoznačně ohrožující patologický jev. Tobias (2019) však upozorňuje na to, že úzce souvisí s dalšími problémy, které na první pohled už zřejmé být nemusí. Akcentuje především souvislost zanedbávání školní docházky se školním úspěchem, resp. neúspěchem. K tomu váže problematiku nízkého sociálně ekonomického statusu, kdy se v rodinách těchto žáků často vyskytuje dlouhodobá nezaměstnanost, chudoba a chování vybočující ze sociálních norem.

Záškoláctví není definováno jako patologické chování týkající se pouze starších dětí (Bělík, Hoferová & Kraus, 2017; Průcha, Walterová, & Mareš, 2013; Uhlíková et al., 2011). Tento jev se může vyskytovat u dětí jakéhokoliv věku, jak popisují Havik, Bru a Ertesvåg (2015). Dodává však, že u dětí ve věku přechodu ze základní na střední školu je pravděpodobnost výskytu záškoláctví vyšší. V této práci bude pro pojem záškoláctví užíván termín „zanedbávání školní docházky“. Hlavním důvodem je poukázání na to, že neplnění povinné školní docházky se může týkat všech žáků, tedy i žáků na prvním stupni základní školy.

V oblasti příčin výskytu tohoto jevu existuje řada různých koncepcí. Uhlíková et al., (2011, s. 29-30) možné faktory zanedbávání školní docházky rozdělují do tří kategorií: „důsledek problému související s učením, důsledek vztahových a osobnostních záležitostí a důsledek vlivu rodinného prostředí a výchovy.“ Výstižným způsobem o příčinách zanedbávání školní docházky pojednávají i Čapek, Navarová a Ženatová (2017), kteří uvádějí, že společným jmenovatelem žáků zanedbávající školní docházku je důsledek jejich úniku před něčím, co jim vadí, obtěžuje je nebo je jim nepříjemné. Důvodem útěku žáka

před nepříjemnostmi lze hlouběji porozumět rozepsáním tří základních kategorií, které uvádějí Uhlíková et al. (2011):

- Důsledek problému související s učením: Uhlíková et al. (2011) spojují tuto příčinu absence žáka se školním neúspěchem nebo vysokými nároky učitele, se kterými se dítě neumí vyrovnávat. Kyaricou (2005) doplňuje, že důvodem se pro některé žáky stává také nezábavnost předmětu nebo obava ze závěrečných zkoušek.
- Důsledek vztahových a osobnostních záležitostí: touto kategorií Uhlíková et al., (2011) upozorňují na to, že se někteří žáci mohou uchýlit k záměrné absenci proto, že se ve škole potýkají se špatnými vztahy se spolužáky a učiteli nebo s obavami z nepřijetí, šikany a ponižování. Čapek, Navarová a Ženatová (2017) poukazují v této souvislosti na negativní „nálepkování“ učitele, které může mít na žákovo prožívání značně negativní dopad. Pedagog může zcela přehlížet iniciativu a snahu některých žáků jen proto, že se ocitli v jeho pomyslné kategorii „hloupých žáků“.
- Důsledek vlivu rodinného prostředí a výchovy: obecný předpoklad negativního vlivu rodinného prostředí se objevuje často v dysfunkčních rodinách. Významný nezáměr rodičů (nebo jiných pečujících osob) bývá důvodem k zanedbávání školní docházky (Uhlíková et al., 2011). Pellegrini (2007) považuje za další rizikové faktory komplikované vztahy rodiče s dítětem, rodinné konflikty nebo osamělého rodiče. Mertin a Krejčová (2013) upozorňují, že rodič má povinnost nejen zajistit plnění povinné školní docházky, ale také žákovu připravenost na výuku, plnění povinností a včasné příchody do školy. Na to navazuje Kyaricou (2005, s. 50) který uvádí, že jeden z nejvýznamnějších vlivů na zanedbávání školní docházky má: „špatná rodinná péče a neodpovědný vztah ke vzdělávání.“ Z tohoto pojetí lze usuzovat, že v prostředí dysfunkčních rodin lze očekávat zvýšenou pravděpodobnost zanedbávání školní docházky a z toho pramenící školní neúspěch.

5.1 Nepříznivé sociální situace v kontextu zanedbávání školní docházky

Kontext problematiky zanedbávání školní docházky nelze v této práci opomenout. Díky realizovaným výzkumům se není možné domnívat, že by se tento jev vyskytoval samostatně. Stempel et al. (2017) zdůrazňují, že se problémy se školní docházkou často vyskytují v rodinách, které se potýkají s domácím násilím, závislostmi nebo kdy její členové zažívali výrazně odlišné zkušenosti v dětství. Tobias (2019) upozorňuje na to, že děti či dospívající, kteří se potýkali se zanedbáváním školní docházky, se často musí následně

potýkat s nízkou kvalitací či nedokončeným vzděláním, nezaměstnaností a může jim hrozit až riziko bezdomovectví. Finning et al. (2019) na to navazuje tvrzením, že častá absence má vliv na špatné vzdělávací výsledky a z toho pramenící ekonomickou nejistotu a nezaměstnanost v dospělosti. Na základě uvedených tvrzení lze spatřovat v zanedbávání školní docházky a okolnostech doprovázející tento jev úzce propojený systém. Důsledky časté absence v kontextu chudoby, nezaměstnanosti či nevhodných schémat chování mohou mít potenciál negativně ovlivnit celý život žáka, později dospělého.

Výše popsané okolnosti, které mohou doprovázet jev zanedbávání školní docházky je možné řadit do skupiny tzv. nepříznivých sociálních situací. Zákon č. 108/2006 Sb. § 3 považuje nepříznivou sociální situaci za: „oslabení nebo ztrátu schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením.“

Pro potřeby této práce bude pozornost věnována nejvýznamnějším jevům, které spadají do této oblasti a přibližují pozadí, na kterém se může odehrávat zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. V následujících kapitolách bude tak přiblížena problematika sociálně vyloučených lokalit a škol spadající do těchto oblastí, rodinného násilí a rozpadu rodiny, chudoby, dlouhodobé nezaměstnanosti a alkoholové závislosti.

5.1.1 Sociálně vyloučená lokalita

Pro tuto diplomovou práci je nezbytné přihlídnout k problematice sociálně vyloučených lokalit a následně se věnovat otázce, jak sociální vyloučenost může ovlivňovat prostředí školy. Sociálně vyloučená lokalita je fenomén velice významně ovlivňující život člověka. I přes to, že prostředí školy je do jisté míry univerzálním místem poskytování vzdělávání, nelze tento faktor opomíjet a škola na něj musí reagovat. Čada (2015, s.14) v realizované Analýze sociálně vyloučených lokalit v ČR definuje sociálně vyloučenou nebo sociálním vyloučením ohroženou lokalitu jako tu: „kde dochází ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách, které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (indikováno vnější identifikací).“ Hůlová a Matoušek (in Matoušek & Pazlarová, 2014) zahrnují sociálně vyloučené lokality společně s ubytovny do oblasti rizikového

bydlení. Doplňují charakteristické rysy bydlení v těchto lokalitách. Upozorňují na to, že nejen samotný dům nebo byt bývá v nedobrému stavu, ale také okolí budov je zdrojem množství rizik. Nepřekvapující tak může být nefunkující elektřina, koupelna, výskyt plísní, odpadků a v okolí budov množství rozbitých prostor.

Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách nejen, že nedisponují hmotným nebo ekonomickým kapitálem, je zde pozorována i značná absence sociálního kapitálu. Jeho projev popisují Svoboda a Morvayová (2010) jako deficit v oblasti vzdělání a kvalifikace, ve schopnosti řešit sociální situaci, ve vytváření stabilních partnerských vztahů a v aktivním způsobu života ve veřejném dění. Na to lze navázat pojednáním Jacksona a Saltmanové (2011), kteří popisují, že sociální vyloučení s sebou často přináší problematiku drog, násilí, zdravotních potíží a v neposlední řadě rozvraty rodin, nezaměstnanost, závislost na sociálním systému a celkové otupění pro vnímavost smyslu života. Na tyto problémy spojené se sociálním vyloučením upozorňovala také Zavadilová (2006). Existenci vyloučených lokalit považuje za riziko pro celou společnost. To demonstruje tezí, že sociální vyloučení akcentuje nefunkující společenskou solidaritu.

Na základě vybraných charakteristik vztahujících se k sociálně vyloučeným lokalitám lze usuzovat, že život v těchto oblastech s sebou přináší celou řadu nepříznivých životních okolností. Není možné vnímat tyto lokality jako místa potýkající se pouze s jedním hlavním problémem. To, s čím se však potýkají téměř plošně, je podle Skarupské (2016) chudoba.

5.1.1.1 Škola v sociálně vyloučené lokalitě

Na základě uvedených faktorů se lze téměř s jistotou domnívat, že bydliště žáka v sociálně vyloučené lokalitě bude mít na kvalitu vzdělávání vliv velmi významný. Šotola (2012) charakterizuje dopad vyloučení na školní neúspěch těchto dětí. Ten se následně podle Moravcové (2012) stává predispozicí k rozvoji poruch chování. Šotola (2012) upozorňuje, že žáci z těchto lokalit bývají v rámci předškolního věku málo stimulováni podněty. V období povinné školní docházky je jejich míra motivace k pokračování ve středním vzdělávání velmi nízká. Toto tvrzení lze opřít i o poznatky Svobody a Morvayové (2010), kteří se zmiňují o problémech spojených už s nejrannějším kontaktem dítěte s povinnou školní docházkou. Upozorňují, že pro dítě vyrůstající v sociálně vyloučené lokalitě bývá adaptace na školní prostředí a jeho požadavky náročná. V případě, že pedagog ví o příčinách školního neúspěchu, může se pokusit o podporu k jejich zvládnutí. Zároveň však existuje tak

velký rozdíl mezi atmosférou školy a jejími normami, způsobem komunikace a uvažování a prostředím sociálně vyloučených lokalit, že možnosti pedagogů jsou značně omezené.

Typickým rysem školy a přístupu ke vzdělání v sociálně vyloučených lokalitách v českém prostředí lze dobře porozumět na základě analýzy realizované v roce 2015. Za nejdůležitější znaky můžeme považovat (Čada, 2015):

- Žáci mají omezenou slovní zásobu (v porovnání s žáky z ostatních škol).
- Žáci se potýkají s pravidelnou absencí, která je často evidována i na orgánu sociálně-právní ochrany dětí.
- Školní neúspěch je umocňován tím, že žáci nemají doma prostor ani podporu pro učení.
- Žáci se v domácím prostředí setkávají s vysokou mírou nezaměstnanosti a nízkou kvalifikací. Tento fakt se obvykle nemění ani ve školním prostředí, jelikož tyto školy navštěvují většinou žáci z etnicky homogenního prostředí⁴.
- Školy v sociálně vyloučených lokalitách se často potýkají s předčasným odchodem ze vzdělávacího procesu.
- Žáci jsou často součástí skupin, které se baví i do pozdních nočních hodin. To má pak významný vliv na připravenost a aktivitu dětí ve škole.
- I přesto, že je v sociálně vyloučených lokalitách nadpoloviční zastoupení Romské menšiny, problémy jsou identické i pro neromské obyvatele – žáky škol.
- Podíl vzdělanosti se v sociálně vyloučených oblastech snižuje. Významný rozdíl je vnímán u generace otců, kteří získali vzdělání před rokem 1989. Jejich synové již mají vzdělání nižší.

⁴ Podle Analýzy sociálně vyloučených lokalit z roku 2015 (Čada) v českém prostředí tvoří většinu obyvatel sociálně vyloučených lokalit příslušníci romského etnika. Ve srovnání s daty z roku 2006 se však objevují lokality, kde Romové tvoří většinu obyvatel. Obecně tady přibývají lidé chudí, nezaměstnaní, s nízkým vzděláním a problémy s dluhy. Výsledky analýzy popisují, že charakteristika těchto lidí se v podstatě neliší od životní situace romské populace. Analýza se také zmiňuje o vnímání Romů majoritní společností. Podle ní lidé často automaticky spojují fenomén sociálního vyloučení s romským etnikem, což podle výše uvedených dat nemusí být pravidlem.

S romským etnikem jsou také spojovány negativní zkušenosti v oblasti vtažení s majoritou. Studie z roku 2019, která se věnovala tématu Romové a soužití s nimi očima české veřejnosti ukazuje, že téměř tři čtvrtiny respondentů hodnotí soužití s nimi jako špatné.

Na základě uvedených výroků analýzy se lze zamýšlet nad způsoby práce či nástroji pomoci, které může škola těmto žákům poskytnout. Jistě by bylo možné jich nalézt mnoho. K obecnějším závěrům v této problematice sociálního vyloučení dospěl Šotola (2012), který spatřuje jako nejdůležitější opatření vytvářet prostor pro podporu v oblasti slabé komunikace rodin žáků se školou a snažit se upozorňovat na zneužívání osob ze sociálně vyloučených lokalit, kteří jsou využíváni k protiprávnímu jednání (např. tzv. obchod s chudobou, Brendzová, Kupka & Walach et al., 2018).

5.1.2 Násilí v rodině

Pojem násilí je chápán ve společnosti podobným způsobem, avšak jeho definice se mohou různit vlivem toho, z jakého úhlu pohledu se na něj díváme a jaké formy násilí obsahuje. Jakobsen a Råkil (2017, s. 31) pro tuto problematiku vytvořili obecnou a zároveň vystihující charakteristiku. Násilí definují jako: „čin namířený proti druhému člověku, který mu má vážně ublížit, způsobit bolest, zastrašit ho nebo ponížit, aby jednal proti své vůli, respektive, aby nejednal podle své vůle.“ Za konkrétní podobu rodinného násilí považují Cimrmanová, Stretti a Kotrč (2013) násilné činy, které působí člen rodiny jinému členu, a to nejen v prostředí domácnosti. S tímto pojmem úzce souvisí domácí násilí, které je charakterizováno specifickými znaky. Aby dané činy byly považovány za domácí násilí, musí se podle Čapka, Navarové a Ženatové (2017) objevovat dlouhodobě, jejich intenzita rychle narůstá, opakují se v cyklech a jsou při nich vymezené role agresora a oběti. Domácí násilí narušuje nejužší prostředí domova a rodinné násilí se rozšiřuje do oblastí mimo nejbližší rodinu a prostředí domácnosti, například na bývalé partnery nebo prarodiče (Cimrmanová, 2013).

Vše, čím si dítě v rodině prochází, si s sebou nese i do školního prostředí. I když žák nemusí být přímou obětí agresora, už jeho přítomnost v situacích, kdy se násilí v rodině odehrává, Světová zdravotnická organizace prohlašuje za psychické týrání (in Čapek, Navarová & Ženatová, 2017). Čech (2011) uvádí, že je-li dítě svědkem domácího násilí, trpí podobným způsobem jako oběť, a to nejčastěji formou strachu, emocionálních traumat, a navíc pocity viny, že je příčinou rodičovských neshod. Z dlouhodobějšího hlediska dochází k určitému typu sociálního učení, kdy se vlivem účasti u páchaní násilí a manipulativního chování v rodině děti učí tento násilný vzorec a budou ho moci v životě také uplatňovat (Jakobsen & Råkil, 2017).

Do oblasti násilí v rodině lze řadit i problematiku syndromu CAN – tzv. syndrom zneužívaného, zanedbávaného a týraného dítěte. Zde dítě již nemusí být pouhým svědkem násilí, ale násilí je na něm pácháno. Bělík, Hoferová a Kraus (2017) rozdělují základní formy násilí páchané na dětech, v rámci syndromu CAN na oblasti tělesného a psychického týrání a zanedbávání a sexuálního zneužívání. Následky takového chování na dětech mohou být nejrůznější podle intenzity násilí nebo i věku dítěte. Trvale jej však poznamenají na celý život, vždy alespoň ve formě nepříjemných vzpomínek (Čech, 2011).

Z výše uvedených pojednání a postřehů o násilí objevujícího se v rodině je patrné, že se pedagog může ve škole stát jedním z klíčových prostředníků pomoci, které má žák v dané situaci k dispozici. Podle Čapka, Navarové a Ženatové (2017) je důležitá především učitelova vnímavost k neobvyklému chování žáka a jeho možným příčinám. K tomuto jednání se přiklání i Hroncová, Kupcová a Zapletalová (2017), které v rámci vydané metodiky MŠMT uvádějí, že pedagog má povinnost, v případě znaků charakteristických pro domácí násilí (modřiny apod.), kontaktovat odborníky, zároveň však nemá tuto problematiku řešit pouze na základě svého prvního dojmu z chování dítěte.

5.1.3 Rozpad rodiny

Forma rozpadu rodiny se může různit. V této kapitole bude prostor věnován rozpadu rodiny ve smyslu ztráty jednoho z rodičů, a to vlivem smrti, rozvodu či rozchodu partnerů.

Podle Kailaheimo-Lönnqvist a Erola (2020) je reakce na smrt rodiče u každého dítěte jiná. Upozorňují však na to, že dítě, které žije v dobrém rodinném a sociálním zázemí je před negativními dopady spíše chráněno, než když je tomu naopak. S tím se ztotožňuje i Grätz (2015), který popisuje, že kvalita zázemí má na vyrovnání se se separací od rodiče vliv, spíše však z dlouhodobějšího hlediska. Smrt rodiče je pro dítě vždycky neočekávaná a náročná situace, kterou musí navíc zvládnout bez opory, jakou by mu mohl zesnulý rodič poskytnout. Dítě se musí vyrovnávat s náhlou separací od blízkého člověka, kterou často po rozumové stránce nechápe. K tomu nelze opomenout, že má na tuto situaci vliv i zármutek pozůstalého rodiče (Biank & Werner-Lin, 2011).

Stejně tak rozvod je jedním z nejtěžších období, se kterým se může dítě v rodině setkat. Termíny „rozvod“ a „rozchod“ Čapek, Navarová a Ženatová (2017) sjednocují a považují je za totožné. Oba pojmy totiž znamenají závažnou změnu ve fungování rodiny.

Komplex důsledků rozvodu nebo rozchodu rodičů vždy ovlivní jak ekonomickou, tak sociální, psychickou i emocionální složku rodiny a všech jejích členů.

Uhlíková et al. (2011) uvádějí, že dítě jakéhokoli věku trpí rozvratem rodiny. Nejedná se o pouhou změnu ve fungování domácnosti, se kterou se musí dítě vyrovnávat, ale velký vliv má také proces, který rozvod doprovází. Ten je často charakterizován hádkami rodičů, stresovými soudními procesy nebo frustrujícími situacemi, kdy je po dítěti žádáno, aby si vybral jednoho rodiče, se kterým chce nadále žít. Matoušek (2015) zdůrazňuje jako zásadní nebezpečí pro dítě už samotný konflikt rodičů, a to bez ohledu na to, zda vygraduje v rozvod, nebo ne.

Dlouhodobé důsledky rozvodu lze podle Teybera (2007) pozorovat až po letech. To, jak významně ovlivní život dítěte, záleží především na tom, jak se k tomu v rozvodové situaci rodiče postaví. Podle Matouška (2015) je šance na zmenšení následků pro dítě v případě, že do konfliktů rodičů děti nejsou zapojovány ani jako svědci nebo přihlížející, spory nejsou podbarveny silnými emocemi a partneři se vždy snaží o jejich vyřešení.

Chování žáka negativně ovlivněného rozvodem rodičů se pak ve školním prostředí může projevat různými způsoby. Čapek, Navarová a Ženatová (2017) uvádějí základní předpoklad, se kterým by měli učitelé počítat, a to s tím, že žák procházející ztrátou známého fungování své rodiny bude citlivější a podrážděnější. Žák prožívající rodinné neshody může například ve výuce působit nesoustředěně a lhostejně vůči zadaným úkolům, může také nevhodně až agresivně reagovat na své vrstevníky. Reakce žáků se může stupňovat až do životu ohrožujících situací. Autoři popisují případy užívání návykových látek, záškoláctví, útěků z domova, sebepoškozování. Matoušek (2015) doplňuje specifické reakce menších dětí, pro které jsou typické psychosomatické potíže, smutek, poruchy spánku nebo bezdůvodné agresivní chování. To vše je důsledek dětského vypořádávání se s rozpadajícím se rodinným prostředím.

Na základě uvedených tvrzení lze považovat smrt rodiče nebo rozvod rodičů za jednu z nejtěžších situací, které může dítě potkat zcela nepřipravené.

5.1.4 Dlouhodobá nezaměstnanost

Evropská komise charakterizuje dlouhodobou nezaměstnanost jako tu, která trvá déle než 12 měsíců⁵. Největší riziko dlouhodobé nezaměstnanosti spočívá právě v délce jejího trvání. Evropská rada (2016) uvádí, že dlouhodobá nezaměstnanost vede nejen ke ztrátě finančních prostředků, ale také k regresi pracovních dovedností, zvýšení chudoby a výskytu zdravotních potíží.⁶ Podle Nicholse, Mitchelle a Lindnera (2013) dopady dlouhodobé nezaměstnanosti narůstají s přibývajícím dobou jejího trvání. Mezi hlavní důsledky řadí klesající šanci v opětovném nalezení práce a díky tomu trvalý problém s příjmy v budoucnosti. Následky dlouhodobé nezaměstnanosti se netýkají pouze daného jedince, ale zároveň jeho rodiny a komunity, ve které žije. V případě dětí se autoři přiklání k tomu, že děti jsou negativně ovlivněné především narůstajícím stresem v rodině, který zrcadlí dlouhodobou nezaměstnanost a ztrátu financí. Emocionální nepohoda se u dětí často odráží v horším školním prospěchu a následně negativně přispívá k jejich úspěšnosti na trhu práce (tamtéž).

Na základě výše uvedených tvrzení lze považovat dlouhodobou nezaměstnanost za nemalou překážku ve fungování rodiny a komunity. Značnou zátěž představuje i pro děti, které v těchto rodinách vyrůstají a musí se se stresujícími okolnostmi vyrovnávat.

5.1.5 Chudoba

Chudoba je jev, který se málokdy vyskytuje izolovaně. Často bývá provázán s dalšími sociálně problematickými jevy. Například Mareš (2002) diskutuje chudobu v kontextu sociálního vyloučení. Akcentuje skutečnost, že lidé potýkající se se sociálním vyloučením se na rozdíl od většinové společnosti nepodílejí na vytváření a distribuci hmotných zdrojů společnosti. To se stává hlavní příčinou chudoby a izolace. Mezi další rizika pramenící z chudoby řadí Murali a Oyebođe (2004) zdravotní obtíže a stresující prostředí, které život chudých lidí často doprovází. Autoři spatřují rizikovost prostředí především v tom, že tito lidé vykonávají často práce, které je izolují od většinové

⁵ European Commission. Long-term unemployment. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1205>

⁶ Official Journal of the European Union (2016). Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016H0220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016H0220(01))

společnosti, a tak i od informací i celkové podpory vycházející ze společenské sounáležitosti, které nejsou součástí.

Na základě výše uvedených tvrzení lze konstatovat, že chudoba je velmi často spjata s nezaměstnaností daných osob. S výkonem práce může být také spojena, avšak v tom případě se často jedná o nízko kvalifikované práce, které se odehrávají v nepodnětném prostředí. Sirovátka, Kofroň a Jahoda (2011) doplňují často vyskytovaný jev doprovázející chudobu lidí. Uvádějí, že chudoba se mnohem častěji vyskytuje v neúplných rodinách, pouze s jedním rodičem a alespoň jedním dítětem. V porovnání s úplnými rodinami, s dětmi i bez dětí i s se seniory je tato skupina nejvíce ohrožena. Autoři ve své analýze také popisují, jaký vliv má nejvyšší dosažené vzdělání na pravděpodobnost výskytu chudoby. Častěji se s chudobou potýkají lidé se základním vzděláním, oproti lidem s vysokoškolským titulem. Vliv dosaženého vzdělání je však oproti faktoru úplné a neúplné rodiny výrazně menší.

5.1.6 Alkoholová závislost

Závislosti všech druhů lze řadit mezi nejzávažnější vlivy ovlivňující rodinné i sociální prostředí. I přes to, že jich existuje velké množství, tato kapitola se bude věnovat pouze alkoholové závislosti. Její vznik totiž není spojován s nelegální činností, přesto může mít na závislého člověka a jeho okolí devastující účinek. Hájek (2004) přímo uvádí, že se alkohol stal celospolečensky tolerovanou a zároveň nejčastěji užívanou drogou. Díky tomu se lze domnívat, že míra vlivu na okolí, vztahy, společnost nebude zanedbatelná. To Hájek (2004, s. 229) akcentuje tvrzením, že alkohol: „svými zdravotními a sociálními důsledky je pro společnost mnohem nebezpečnější než užívání tzv. nelegálních drog.“

Na základě výše uvedeného tvrzení se lze domnívat, že důsledky alkoholové závislosti mohou prostoupit celou společností. Díky tomu lze téměř s jistotou konstatovat, že vliv na rodinné prostředí bude ohrožující. Olecká, Přecechtěl a Skarupská (2019) přikládají prostředí, kde dítě vyrůstá, velký potenciál k jeho celoživotnímu formování. Život dítěte v rodině s alkoholovou závislostí vytváří zcela nevhodné prostředí pro výchovu a zároveň představuje ohrožení pro duševní vývoj a zdraví dítěte. S tímto souhlasí i Csémy, Nešpor a Sovinová (2001), kteří uvádějí, že v prostředí, kde žijí děti společně se závislým členem, se často vyskytuje zanedbávání jejich péče i zneužívání.

Na základě uvedeného nastínění několika situací a vlivů doprovázející alkoholovou závislost se lze domnívat, že tato problematika má dalekosáhlejší přesah. V souvislosti se

životem dítěte vyrůstající v takto rizikovém prostředí jí lze přikládat vysokou míru závažnosti. Zde si lze klást otázku, do jaké míry může tato situace ovlivňovat školní docházku dítěte, a zda škola, OSPOD či jiná instituce má k dispozici nástroje pomoci těmto dětem a jejich rodinám.

6 Spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky

Spolupráce školy a OSPOD za účelem řešení zanedbávání školní docházky může probíhat v případě každého dítěte jinak. To je způsobeno vnějšími okolnosti spojených s danou školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Průběh řešení této problematiky může probíhat jinak například při spolupráci venkovské školy a místního úřadu a jinak při spolupráci školy v sociálně vyloučené lokalitě velkého města a daného úřadu. I přes to, zde bude věnován prostor pro představení základní struktury postupu při řešení zanedbávání školní docházky, kterou popisuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. MŠMT (2013) hovoří o této problematice jako o záškoláctví. V kontextu této práce je však využíván pojem zanedbávání školní docházky. MŠMT (2013) v rámcovém konceptu k záškoláctví uvádí: První krok řešení zanedbávání školní docházky provádí škola. Konkrétní postup školy při evidování a volbě postupu řešení neomluvené absence se odráží ve školním řádu dané školy. I přesto však MŠMT uvádí, že narůstající neomluvenou i neobvykle zvýšenou omluvenou absenci má třídní učitel, který ji zaznamenává, nahlásit výchovnému poradci. Tito dva aktéři uvedené údaje zpracovávají. V případě, že se jedná o neomluvenou absenci v míře od 1 do 10 vyučovacích hodin, realizuje třídní učitel pohovor se zákonným zástupcem, kterého do školy pozve oficiálním pozváním. V rámci pohovoru s třídním učitelem je probrána žákova absence, možný způsob nápravy a zákonný zástupce je učitelem upozorněn na potenciální rizika při navyšující se neomluvené absenci. Na konci pohovoru je sepsán zápis, který je učitelem i zákonným zástupcem podepsán. Obě strany zápis z pohovoru obdrží.

Další krok následuje v případě, kdy neomluvená absence přesahuje více než 10 vyučovacích hodin. Tehdy je svolána výchovná komise. Zde hraje významnou roli závažnost okolností absence. Na posouzení situace daného žáka se komise účastní třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, ředitel školy nebo už i sociální pracovník za orgán sociálně-právní ochrany dětí. Na výchovnou komisi mohou být však přizváni i další externí odborníci, například z pedagogicko-psychologické poradny. Stejně jako při realizaci

pohovoru s třídním učitelem je i zde vytvořen zápis, který je všemi účastníky podepsán a všechny strany jej obdrží (Bořkovicová, Bořkovec & Gajdošová et al. 2013).

Podle MŠMT (2013) při realizaci výchovné komise za účelem řešení zanedbávání školní docházky může být přítomen a intervenovat OSPOD. Avšak s postupující závažností, kdy neomluvená absence dosahuje 25 vyučovacích hodin, je OSPOD ihned kontaktován. Škola v tomto případě zasílá oznámení o zanedbávání školní docházky doplněné o příslušnou dokumentaci. Může se jednat o zápisy z předchozích jednání školy za účelem řešení absence. Zde již dochází k přímé spolupráci OSPOD a školy. Další postup sociálního pracovníka se odvíjí od mnoha okolností, které zanedbávání školní docházky doprovází. Významnou roli hraje posouzení a podrobné seznámení se s celým případem. Od toho se také odvíjí postup školy, který může hlásit informaci o zanedbání školní docházky příslušnému referentovi řešící přestupky (na přestupkové komisi). Veškerá dosavadní práce školy a OSPOD je velice důležitá, jelikož referent musí posoudit na základě informací, zda se jedná o přestupek, v tomto případě o nedbalost nebo o úmyslný trestný čin (Bořkovicová, Bořkovec & Gajdošová et al. 2013).

Následný postup spolupráce školy a OSPOD je individuální. Dle postupu, okolností a závažnosti případu daného žáka je volen individuální postup. V této situaci se může navázat spolupráce i ze strany policie, kdy dochází k opětovnému zanedbávání školní docházky.

Na základě uvedeného postupu řešení zanedbávání školní docházky, které popisuje MŠMT (2013) se lze domnívat, že existuje jistá organizovaná struktura, kterou se může škola i orgán sociálně-právní ochrany řídit. Zároveň lze pozorovat určitou míru volnosti, jejíž využití se odvíjí od posouzení pracovníků školy a pracovníka OSPOD. Zde se otevírá prostor pro výzkumné využití. Množství a důležitost faktorů ovlivňující dobrou spolupráci školy a OSPOD v rámci procesu řešení zanedbávání školní docházky se zaměřením na první stupeň základní školy vytváří příležitost pro využití na poli bádání a výzkumu.

7 Přehled dosavadních výzkumných zjištění

Tato kapitola se bude věnovat vybraným realizovaným výzkumům, které korespondují s tématem této práce. S ohledem na zaměření práce budou prezentovány významná zjištění těchto šetření.

Tobias (2018) se ve svém výzkumu věnovala tématu zanedbávání školní docházky v kontextu vlivu rodiny a efektivity intervence. Studie připisuje značný vliv roli rodiny na

zanedbávání docházky. Podle ní se k tomuto jednání uchylují děti a mladí lidé kvůli tomu, že domov nevnímají jako bezpečné prostředí. Jejich rodiče se často potýkají s mentálními či fyzickými obtížemi a nízkým sebevědomím. Díky tomu zde neexistuje téměř žádná možnost, aby tito rodiče vnímali svoji situaci z dlouhodobějšího hlediska. Jejich děti, které se potýkají se zanedbáváním školní docházky, popisují, že se cítí v těchto situacích osamoceni a okolí si jich nevšímá. Efektivní intervence by se měla podle autorky zaměřovat na rozvoj možností rodičů a jejich adaptace na stresové situace s cílem budování bezpečného prostředí pro jejich děti. Doplnuje, že na řešení zanedbávání školní docházky by se měli podílet také praktičtí lékaři, pracovníci školy, psychologové, sociální pracovníci a další odborníci.

Havik, Bru a Ertesvåg (2015) se věnovali důvodům zanedbávání školní docházky pramenící ve školním prostředí. Výsledky svého výzkumu rozdělují do dvou kategorií. V první popisují příčiny zanedbávání docházky pramenící ze vztahu s vrstevníky, kdy se často jedná o šikanu. Ve druhé kategorii prezentují příčiny vzniklé z řízení třídy učitelem. Zde hraje roli nedůvěra ve vztahu s učitelem, tlak a stoupající nároky na obsah učiva a zkoušky působící stresově na žáky. Autoři navrhuji možný způsob řešení zanedbávání školní docházky v neodkladné intervenci, která by se zaměřovala na hledání důvodů tohoto jednání žáka. Dále doplňují, že na základě jejich zjištění mají příčiny pramenící ve školním prostředí velký význam ve vztahu k plnění docházky, a to bez ohledu na rodinné prostředí žáka. Proto také navrhuji, aby se tyto faktory při řešení absence vždy důkladně zvažili.

Sahin, Arseven a Kiliç (2016) se ve svém výzkumu věnují problematice důvodů zanedbávání školní docházky a předčasnému ukončování vzdělání. Na základě svého šetření identifikovali kategorie, které mohou stát za vznikem zanedbávání docházky a předčasným ukončením vzdělání. Kategorie prezentují vliv rodiny, chování učitelů a vedení školy, školní prostředí a v neposlední řadě prostředí, které je vytvářeno samotnými studenty. Autoři tyto kategorie dále rozepisují. Vliv pocházející z rodiny prezentuje například špatný vztah k dítěti, nezáměr o jeho absenci a ekonomické problémy a za vlivem pramenící ze školního prostředí spatřují autoři negativní školní atmosféru, chování učitele ve třídě nebo jeho postoj k absencím.

Uvedené výzkumy se zabývaly především příčinami a důsledky tvořícími sociální kontext zanedbávání školní docházky. Wilson a Hean s týmem (2020) realizovali výzkum, který měl za cíl poukázat na zkušenosti dětí, které si v minulosti prošly Child Protection Services (*službami ochrany dětí*). Tato služba se v mnoha částech USA věnuje ochraně dětí a intervencí v případech zanedbávání, týrání a zneužívání dětí. Dále vytváří prostor pro spolupráci s rodinami nebo lidmi, které pečují o děti ve snaze zajistit pro ně bezpečné

prostředí. V náplni práce Child Protection Services lze spatřovat podobnost s činností OSPOD. Tento výzkum tak nabízí možnost srovnání se sociálně-právní ochranou dětí v zahraničí.

Autoři tohoto výzkumu rozdělili výsledky do několika kategorií. Jedná se o oblast prvního kontaktu dětí se službou, jejich zkušenosti s intervencemi instituce, náhledy dětí na výsledky jejich práce, sebevnímání dětí a problematiku stigmatizace. Pro potřeby této práce se budu věnovat výsledkům, kdy děti hodnotí činnosti služby. Autoři uvádějí, že většina dětí vnímá proces intervence služby a jejich přechod do pěstounské péče jako nepřehledný a stresující. Zároveň však mnohé z nich hodnotí výsledek činnosti služby pozitivně. To zdůvodňují slovy, že se doma často potýkaly s nevhodným zacházením a že nový domov vnímají jako příležitost k lepší šanci do budoucna. Není však možné se domnívat, že by se jejich odloučení od rodičů a sourozenců vůbec nedotklo. Děti často uváděly, že se kvůli přerušení kontaktu s biologickou rodinou a prostředím, kde vyrůstaly, cítí osaměle a bezmocně.

Oblastí služeb ochrany dětí se ve svém výzkumu věnovali také Jud a Gartenhauser (2015). I přes to, že je tato studie realizována ve Švýcarsku, může se stát zdrojem inspirace pro české prostředí. Autoři se ve své práci zabývají vlivem socio-ekonomického statusu. Překládají souvislost mezi výší rodinného statusu žáka a ochotou školních pracovníků žádat *službu ochrany dětí* (viz předchozí výzkum) o spolupráci. Šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníků administrovaným ředitelům, školním psychologům a sociálním pracovníkům škol. Na rozdíl od České republiky se ve Švýcarsku řadí mezi zaměstnance školy také sociální pracovník. Ve školách působí od 90. let 20. století. Mezi důvody, které stály za zřízením této pozice, patřil nárůst sociálních problémů, jako např. šikany nebo vandalismu. Zároveň byla školní sociální práce považována za efektivní způsob prevence a za včasnou podporu, která může později pomoci se vyhnout specializované péči nebo výchovně mimo domov. K rychlému rozšíření sociální práce ve švýcarských školách přispěly také pozitivní zkušenosti s tímto systémem v Německu.

Výsledky tohoto výzkumu poukazují na to, že zaměstnanci školy častěji kontaktují pracovníky *služeb ochrany dětí* těch žáků, kteří pocházejí z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem než v rodinách, kde je to naopak. Autoři se snaží upozornit na to, že je nutné se na situace, kdy škola kontaktuje úřad pro podezření z násilí páchaném na dítěti dívat kritičtěji. Spolupráce školy a úřadu může být vedena skutečnou snahou dítěti pomoci. Zároveň se může jednat o pouhou formální záležitost bez skutečného zájmu o dobro žáka.

Přímo tématem zanedbávání školní docházky v kontextu vlivu *služeb ochrany dítěte* se zabýval Armfield a Gnanamanickam (2020) s týmem. Věnovali se porovnávání dat mezi údaji o zanedbávání docházky a účasti *služeb ochrany dítěte*. Zjistili, že děti, které mají ve své anamnéze prokázané nevhodné zacházení, mají zároveň 4-krát větší počet problémových neomluvených absencí než děti, u kterých nikdy nebyl nutný zásah *služeb ochrany dítěte*. Dále autoři poukazují na to, že děti, které přišly do kontaktu se službou ochrany dříve v životě, se později potýkají s vyšší absencí než žáci, u kterých je tomu naopak. Tato studie se snaží upozornit na problematiku zanedbávání docházky a otevírá prostor pro diskuzi o vlivu zásahu *služeb ochrany dítěte*.

Problematikou sociálního vyloučení, která utváří pozadí této práce se zabývala Vykopalová (2016). Ve svém pojednání zdůrazňuje spojení mezi sociálním vyloučením a chudobou. Dále upozorňuje na to, že způsob řešení sociálního vyloučení je potřeba volit vždy na základě místa, kde k němu dochází, a lokálních příčin. Ve své práci se přiklání ke stanovisku, že účinný nástroj odpovědi na řešení sociálního vyloučení a s ním spojených problémů je potřeba hledat v globálním měřítku. Vynaložené úsilí má podle ní směřovat do oblasti vzdělávání vysokoškolských studentů, které je bude formovat prostřednictvím nových pohledů a přístupů.

Oblastí sociálního vyloučení se ve svém výzkumu zabývali také Cochran, Siennick a Mears (2018). Věnovali se otázce vlivu uvězněných rodičů na pozdější sociální vyloučení jejich dětí. Charakter tohoto problému pojmají autoři jinak, než je tomu v mé práci. Vyloučení je v daném textu chápáno především jako izolace od vrstevníků nebo naopak navázání vztahů s problémovými kamarády. Dále autoři sociálnímu vyloučení dětí připisují charakter separace ve školním prostředí. Díky tomu, že problematika dopadu uvěznění rodičů na život dětí může souviset s prostředím sociálně vyloučené lokality, zařadila jsem tento výzkum i do své práce. Výsledky jejich zkoumání ukazují, že adolescenti, kteří měli rodiče ve výkonu trestu se více uchylují k antisociálnímu chování. Dopad této formy izolace od rodičů má na mládež negativní vliv, včetně zvýšené kriminality.

Na základě uvedených výzkumů je možné se domnívat, že předkládané příčiny a faktory ovlivňující vznik zanedbávání školní docházky žáka se mohou stát vodítkem při hledání volby řešení pro spolupracující instituce. Oblast sociálního vyloučení je problematika globálního charakteru, která nemá pouze jednu příčinu nebo volbu řešení. Na tento problém je možné se dívat z více úhlů pohledu. V každém případě se jedná o faktor, který není možné přehlížet a v kontextu zanedbávání docházky může hrát významnou roli.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8 Metodologie výzkumu

Tato kapitola se bude věnovat charakteristice metodologie výzkumu této práce. Postupně představím výzkumný cíl i jeho specifikaci v podobě výzkumných otázek. Dále navážu charakteristikou zvoleného designu pro tento výzkum, popisem výzkumného souboru a popisem průběhu sběru dat. Následně budu pokračovat přiblížením způsobu analýzy těchto získaných dat. Závěr kapitoly bude věnován etické problematice spojené s realizací výzkumného šetření.

8.1 Cíl výzkumu

Cílem mé diplomové práce je blíže porozumět tomu, jaké faktory ovlivňují spolupráci OSPOD a školy při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy.

8.2 Výzkumné otázky

Na základě popsaného cíle své diplomové práce jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku. Pro lepší uchopení celé problematiky jsem ji dále rozčlenila na tři specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké faktory ovlivňují spolupráci školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy?

Specifické výzkumné otázky

VO1: Jaké jsou nejvýznamnější faktory, které ovlivňují spolupráci ze strany školy?

VO2: Jaké jsou nejvýznamnější faktory, které ovlivňují spolupráci ze strany OSPOD?

8.3 Design výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila jako výzkumný design případovou studii. Švaříček a Šed'ová (2014) ji řadí mezi kvalitativní designy, jejichž využití je vhodné pro pochopení složitých sociálních jevů. Zároveň však upozorňují na to, že ve vědeckém prostředí nepanuje jednotný konsensus nahlížení na případovou studii. Proměnlivost názoru na tento výzkumný design uvádí i Bedrettin (2015), který charakterizuje případovou studii jako variabilní, měnící se koncept, zároveň však hojně využívaný v pedagogickém výzkumu. Specifické pojetí případové studie, o které se opírá i tato práce, předkládá Yin (2009). Yin nejdříve definuje rámec případové studie, jejímž účelem je zkoumat daný fenomén v kontextu reálných životních podmínek, a to především pokud není hranice mezi jevem a kontextem zcela jasná. Dále uvádí, že pro tento typ studie jsou charakteristické situace s více proměnnými, kdy se badatel či badatelka spoléhají na více zdrojů a důkazů při sběru a analýze dat. Stoecker (1991) přímo dodává, že v rámci tohoto hlediska není případová studie limitovaná žádným způsobem získávání dat.

Za náplň případové studie lze tedy považovat zkoumání určitého případu, kterým mohou být sociální jevy, fenomény úzce propojené s kontextem a životními okolnostmi. Mareš (2015) zdůrazňuje, že v případové studii výzkumník přistupuje k danému případu jako ke komplexnímu celku a snaží se o hlubší porozumění zkoumanému jevu.

Design případové studie může být někdy vnímán jako jednoduchý a přímočarý postup pro pouhé získávání informací. Yin (2009) však upozorňuje, že tato domněnka bývá mylná. Způsoby sběru dat nejsou zcela prosté. Pro kvalitní případovou studii Yin uvádí jako důležitý předpoklad schopnosti samotného výzkumníka. Měl by umět klást dobré otázky a jejich význam vhodným způsobem interpretovat. Měl by být dobrým posluchačem a na nově vzniklé situace flexibilně a efektivně reagovat. Měl by se vzdělávat a získávat si informace o zkoumané problematice a být vnímavý vůči vnitřně rozporuplným pojmům jak z teorie, tak i empirického šetření. Nároky na osobu výzkumníka však nejsou jediným aspektem kvalitního šetření. Mareš (2015) doplňuje, že jedním z nezanedbatelných faktorů, projevující se na výsledku celé práce, je množství času pro výzkum. Zdůrazňuje, že dostatečně dlouhá doba výzkumníka strávená v přirozeném prostředí pomáhá lepšímu porozumění kontextu případu. Mezi samotné způsoby sběru dat řadí například získávání úředních dokumentů a inspekčních zpráv, rozhovory s informanty, přímé pozorování, ad.

Svoje výzkumné šetření jsem pojala jako případovou studii proto, že vlastnosti a postupy tohoto designu mi umožnily proniknout do skutečného jádra problematiky spolupráce OSPOD a školy. Zároveň širokospektrální využití výzkumných metod mi dovolilo zahrnout do výzkumu množství dat z různorodých zdrojů. Pro případovou studii je nezbytné znát prostředí a kontext daného případu. Proto jsem si v rámci zkoumání spolupráce školy a OSPOD vybrala konkrétní případ dítěte, které zanedbávalo školní docházku na prvním stupni základní školy (*v roce 2019 ukončilo třetí třídu v dané škole*).

Do tohoto případu zanedbávání školní docházky byl dlouhodobě zainteresován OSPOD řešící neuspokojivou rodinnou situaci i zanedbávání školní docházky. V rámci školy byla zapojená celá řada pedagogických zaměstnanců. Dalším zdrojem dat dokreslující pozadí celého případu jsou podrobné zápisy školy z výchovných komisí, pohovorů s třídním učitelem nebo zápisy ze střediska výchovné péče.

Výzkumné šetření jako případová studie je jediný způsob, jak jsem mohla využít bohaté zdroje spojené s vybraným případem, hlouběji se věnovat problematice spolupráce OSPOD a školy a objevit tak nové obzory ve vybrané oblasti svého profesního směřování.

8.4 Výzkumný soubor

Ve své práci, která je formována designem případové studie, jsem sbírala a analyzovala data věnující se případu dívky, která v průběhu třetí třídy základní školy měla zaznamenáno zanedbávání školní docházky.

Volba tohoto případu a způsobu zpracování probíhala delší dobu. V průběhu roku 2019 jsem absolvovala několika měsíční asistentskou stáž na Orgánu sociálně-právní ochraně dětí a následně sociálně-pedagogickou praxi na základní škole pod vedením sociálního pedagoga. Tato škola spadá do oblasti sociálně vyloučených lokalit v Jihomoravském kraji. Díky zkušenostem získaných v této oblasti a velké nápomoci a sdílení profesionálních pracovníků na OSPOD i základní škole jsem se rozhodla pro tvorbu případové studie na případu jedné žákyně této školy. Daný případ mi pomohli vybrat a vyhledat pracovníci školy i OSPOD. Vybraná žačka navštěvovala základní školu a zároveň byla vedená na příslušném OSPOD, kde jsem praxi absolvovala, a ve své anamnéze měla zanedbávání školní docházky v rámci prvního stupně základní školy.

Tato moje spolupráce se základní školou a OSPOD skrze absolvované praxe mi velmi pomohla k hlubšímu porozumění případu i jeho okolností. Díky dlouhodobějšímu

pozorování prostředí a činnosti školy a OSPOD a otevřenému a sdílenému nastavení všech profesionálních pracovníků jsem se mohla věnovat tomuto případu.

Můj výzkumný soubor tvořil případ dívky, která v průběhu třetí třídy ve školním roce 2018/2019 zaznamenala zanedbávání školní docházky. Pro srozumitelnější zpracování bude uváděna pod pseudonymem Klára. Klára žila se svojí babičkou, která ji měla od útlého dětství v péči. Biologičtí rodiče si s ní nikdy dobrý vztah nevytvořili a než se dostala do péče babičky, matky své matky, žila střídavě u biologických rodičů, druhé babičky, jiných příbuzných i v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. I přes to, že tato část Klářina života není předmětem zkoumání této práce, nelze opomenout, že byla od raného dětství vystavována deprimujícím podnětům jako neuspokojený vztah k pečující osobě, zanedbaná péče a jistá podoba týrání a sexuálního zneužívání. Díky tomu byla Klára v gesci OSPOD již od svého narození.

Klára žila se svojí babičkou v oblasti sociálně vyloučené lokality, kde také od přípravného ročníku navštěvovala základní školu. Klára s babičkou nebyly romského etnika, i když tuto školu navštěvují z velké části děti této menšiny. Babička Kláry chodila do práce.

Již od přípravného ročníku byly s Klárou řešeny problémy jejího nevhodného chování. Bylo jí diagnostikováno ADHD a další speciálně vzdělávací potřeby, díky kterým jí byl od první třídy přiřazen asistent pedagoga, věnoval se jí školní psycholog a byla jí poskytnuta pravidelná speciálně pedagogická péče.

Na přelomu druhé a třetí třídy byl u Kláry zaznamenán velký propad v jejím chování. V rámci výuky se často zcela odmítala věnovat zadané práci, reagovala agresivním způsobem chování, které muselo být většinou řešeno jejím odvedením ze třídy a poskytnutím krizové intervence výchovné poradkyně či školního psychologa. Skrze oficiální výchovné zprávy byl o aktuálním dění informován i OSPOD.

V průběhu prvního pololetí se situace nadále zhoršovala. Klára ke svému agresivnímu chování přidala také vyhrožování skokem z okna a střídavým neplněním školní docházky.

Zanedbávání školní docházky mělo u Kláry neobvyklou podobu. Její občasná absence, kdy nedorazila do školy nebo přišla na výuku v pozdějších hodinách nebo až na oběd byla zjištěna po kontaktování babičky. Ta o záškoláctví vnučky nic nevěděla, jelikož v brzkých ranních hodinách vždy odcházela do práce a Klára se pak do školy vypravovala sama. I přes to, že Klára s babičkou bydlela několik minut pěší chůzí od školy, záškoláctví se opakovalo. Občas se k němu přidávalo i odpolední a večerní toulání, kdy byla Klára samotná spatřována v lokalitě sama nebo se svým psem.

Jelikož se jednalo o takto malé dítě a zanedbáváním školní docházky mohlo docházet k jeho vážnému ohrožení, byl s touto situací konfrontován OSPOD. Díky tomu se do řešení Klářiny docházky a potažmo i chování zapojila třídní učitelka s výchovnou poradkyní, které skrze sociálního pedagoga informovaly o aktuální situaci sociální pracovníci OSPOD. Ta byla v době, kdy byla podrobně sledována Klářina docházka v úzkém kontaktu se sociálním pedagogem, který jí podával zprávy, zda přišla či nepřišla do školy. Do tohoto řešení byla také zapojena babička.

Skrze zhoršující se situaci a narůstajícímu možnému ohrožení Kláry byl v rámci výchovné komise, které se účastnila babička, zástupkyně ředitele školy, třídní učitelka, sociální pedagog, školní psycholog i sociální pracovníce, navržen krizový pobyt Kláry v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc nebo krizovém centru.

Babička na doporučení výchovné poradkyně začala v té době docházet s Klárou ambulantně do střediska výchovné péče. Zde byla následně doporučena pobytová forma ve středisku. Klára tak na přelomu roku 2018/2019 absolvovala pobyt ve středisku výchovné péče, který jí však byl pro nevhodné chování předčasně ukončen.

Po zbytek školního roku Klářino zanedbávání školní docházky ustalo, avšak problémy s chováním v nějaké podobě přetrvávaly. Kvůli zhoršující se rodinné situaci byla nakonec Klára po letních prázdninách umístěna do dětského domova. Kvůli tomu musela být také změněna její základní škola.

V průběhu, kdy Klára navštěvovala základní školu, byla babička vždy hodnocena pedagogy jako velice spolupracující osoba. I přes to však byl zaznamenán její nevhodný způsob výchovy Kláry, a navíc i nadměrné užívání alkoholu. V souvislosti s řešením zanedbávání školní docházky devítileté Kláry nelze proto tyto faktory nezmínit.

8.5 Metody sběru dat

Jak bylo již výše popsáno, tato diplomová práce je zpracovávána jako případová studie. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) se při použití tohoto designu využívá množství metod sběru dat a více zdrojů informací. Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory s hlavními účastníky reprezentující spolupráci školy a OSPOD. Miovský (2006) řadí mezi výhody použití polostrukturovaných rozhovorů ve výzkumu možnost, že lze na základě předem připraveného schématu měnit pořadí otázek a zařazovat doplňující otázky, kdy s respondenty konzultuje správnost pochopení odpovědí.

To vše za účelem maximálního využití rozhovoru. Do svého výzkumu jsem tedy zařadila **polostrukturované rozhovory se sociální pracovnící OSPOD, sociálním pedagogem školy, školním psychologem, zástupkyní ředitele školy a speciální pedagožkou - etopedem střediska výchovné péče.**

V rámci sběru dat jsem zrealizovala také jednu **skupinovou diskuzi**, a to s **třídní učitelkou a výchovnou poradkyní**. Tuto metodu jsem zvolila proto, že pomáhá k „odhalování obsahů veřejného mínění a kolektivních postojů“ (Hendl, 2016, s. 186).

Rozhovory i diskuzní skupinu jsem uskutečnila v prostředí školy, OSPOD nebo střediska výchovné péče. Délka rozhovorů se pohybovala od 40 min po 60 min, jeden se protáhl do délky 120 min.

Dále jsem měla možnost zařadit do sběru dat různou dokumentaci. Byly mi poskytnuty k dispozici **záznamy z pohovoru s třídním učitelem, výchovné komise, výchovné zprávy a zprávy ze školy mezi základní školou a OSPOD, zpráva ze střediska výchovné péče, doporučení školského poradenského zařízení a individuální vzdělávací plány.**

S průběhem získávání a analýzy dat mi velmi pomohla znalost prostředí, kde jsem výzkum realizovala. Díky tomu, že jsem absolvovala **několika měsíční praxi na OSPOD a později na dané základní škole** jsem mohla lépe porozumět vztahům, o kterých se respondenti zmiňovali. Získané vědomosti mi usnadnili zacílení otázek rozhovorů s hlubší porozumění vztahů mezi účastníky.

8.6 Analýza dat

V rámci analýzy dat jsem zpracovávala údaje získané z rozhovorů s respondenty a z informací z dokumentů. Měla jsem možnost nahlédnout do záznamu z výchovné komise, pohovoru s třídním učitelem, do výchovné zprávy a zprávy ze školy mezi základní školou a OSPOD. Dále mi byly poskytnuty zprávy ze střediska výchovné péče, z doporučení školského poradenského zařízení a individuálního vzdělávacího plánu.

Forma pro zpracovávání dat z výzkumného šetření v případové studii není jasně daná. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) má autor či autorka práce zpracovávat data takovým způsobem, aby došli naplnění svého cíle a byli schopni odpovědět na výzkumné otázky. Podobně nad tím uvažuje také Hendl (2016). Zastává názor, že pro tento výzkumný design není explicitně určen způsob analýzy dat. Podle něj se zkrátka: „výzkumník snaží dát smysl shromážděným údajům“ (Hendl, 2016, s. 102).

Obsah dat, který je učen pro analýzu v rámci případové studie, se vyznačuje rozsáhlostí a nelze jej jasně označit. Stake (1995, in Hendl, 2016) zahrnuje do analýzy případové studie již první dojem z terénu, pro který si výzkumník či výzkumnice vytvořili svůj význam. V rámci své práce jsem zpracovávala údaje z nahraných rozhovorů a oficiálních dokumentů. K tomu jsem se však mohla opřít o znalost prostředí, kde se případ odehrával. Několik měsíců, které jsem strávila ve škole a na OSPOD, mi poskytly výhodu. Když jsem se do daného prostředí následně, za účelem získávání konkrétních dat, vracela, mohla jsem se více věnovat porozumění případu v kontextu prostředí, které jsem již znala.

Hlavní obsah dat, které jsem zpracovávala, tvořily rozhovory s respondenty. Ty jsem realizovala v prostředí školy, úřadu OSPOD nebo střediska výchovné péče. Po seznámení se s obsahem informovaného souhlasu a jeho podepsání jsem uskutečnila rozhovor. Vždy jsem se souhlasem respondentů využívala svůj mobilní telefon pro vytvoření audio nahrávky.

Výhodou případové studie je možnost podrobně zkoumat sociální jevy. Objevovat vztahy a vazby, které umožní bližší porozumění zkoumané problematice (Švaříček & Šedřová, 2014). Na základě toho jsem postupně realizovala všechny interview. Díky tomu, jak jsem se postupně věnovala teoretickému podkladu práce a začínala jsem s prvními rozhovory, odkrývaly se mi skutečnosti, na základě kterých jsem potom volila další respondenty. Bohužel nebylo možné setkat se všemi osobami, které se případu účastnily. Věřím však, že jsem všechna získaná data maximálně využila.

Po ukončení sběru dat jsem začala s jejich analýzou. Nahrávky rozhovorů jsem přepsala do textové podoby. Hendl (2016) doporučuje začít s rozborem prostřednictvím segmentace, tedy rozčleněním dat do základních logických celků. Následně volí formu kódování, která pomáhá data kategorizovat do jednotlivých celků, kterým výzkumník připisuje konkrétní význam. S tímto postupem souhlasí i Švaříček a Šedřová (2014), kteří tento postup nazývají otevřené kódování. Pomocí něho jsem také začala analyzovat svá přepsaná data. Na konci analýzy jsem měla vytvořené kategorie, které tvořily logickou strukturu pro pozdější psaní výzkumné zprávy.

Proces analýzy doprovázelo také četné psaní poznámek, opětovné vracení se k textům a významovým celkům. Při analýze jsem se rovněž seznámila s údaji v dokumentech, které jsem měla k dispozici. Díky tomu jsem mohla identifikovat vztahy mezi výroky respondentů a oficiální podobou, kterou popisované události měly.

8.7 Etika výzkumu

Volba tématu mé práce byla úzce spojena s řešením etických aspektů výzkumu. Za možnost zabývat se případem, který je protkán řadou citlivých údajů, jsem velmi vděčná. Zároveň to však na mě kladlo nemalou odpovědnost za etické ošetření. Hendl (2016) sám upozorňuje na to, že oblast kvalitativního výzkumu se neobjede bez zabezpečení etické stránky.

Před začátkem realizace rozhovorů jsem vytvořila formulář informovaného souhlasu a při každém setkání s respondenty jsem je s jeho obsahem seznámila. Švaříček s Šedovou (2014) se o etické stránce výzkumu vyjadřují slovy, že: „na každém badateli zůstává pečlivé zvažování všech etických aspektů jeho výzkumu.“ Proto jsem ve svém formuláři informovaného souhlasu účastníky ujišťovala o tom, že získané informace budou použity pouze pro studijní účely, jména a místa budou anonymizována, takže nebude možné participanty identifikovat. Dále jsem je upozorňovala na to, že na všechny mé otázky nemusejí odpovídat, rozhovor bude nahrávaný a svou účast na něm mohou kdykoliv ukončit. Všichni respondenti vždy se vším souhlasili a vstřícně odpovídali na všechny mé otázky.

Jelikož moji hlavní účastníci výzkumu byli zároveň zaměstnanci oficiálních institucí i já sama jsem podepisovala souhlas s mlčenlivostí. Díky tomu jsem vázaná diskrétností o anonymitě všech údajů o zařízení a jejich klientech, podle kterých by je bylo možné dohledat.

9 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola se bude věnovat výsledkům mého výzkumného šetření. Postupně budou prezentovány výsledky analýzy získaných dat. Prostřednictvím nich budu rozkrývat problematiku případu spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy.

V následujících kapitolách budu formulovat hlavní zjištění svého výzkumu. Nejdříve bude prostor věnován oblasti *spolupráce jako nezbytné součásti v systému pomoci*. Tato kapitola poukáže na to, jakých podob může spolupráce nabývat. Následně bude otevřeno téma *školy jako bezpečného prostoru*, které bude zasazeno do kontextu sociálně vyloučené lokality. V další kapitole budu pokračovat prezentováním *OSPOD* jako instituce s *mocí rozhodovat*. Čtvrtá část výsledků šetření bude popisovat problematiku *zanedbávání školní*

docházky jako ukazatele míry ohrožení dítěte. V ní se budu zamýšlet nad vlivem prvního stupně, který utváří okolnosti celého případu. Doplním i podkapitulu věnující se Kláře, která představuje ohrožené dítě. Poslední kapitola nabídne prostor pro *evaluaci případu* ze strany zúčastněných respondentů.

Výsledky výzkumného šetření	
Spolupráce: nezbytná součást v systému pomoci	Spolupráce je neodmyslitelnou součástí náplně práce školy i OSPOD. Vždy se však nejedná o jednoduchý proces, ale o propojený systém vztahů, které se navzájem ovlivňují.
Škola: bezpečný prostor	Škola je místo, které navštěvují žáci pocházejících z odlišných prostředí. Škola však může vytvářet jednotný prostor nabízející bezpečí a pomoc pro všechny.
OSPOD: moc rozhodovat	Škola a OSPOD jsou instituce, které mohou navzájem tvořit propojený systém pomoci. Nelze však opomenout, že OSPOD má na rozdíl od školy značné pravomoci a pokrývá větší spektrum oblasti života dítěte.
Zanedbávání školní docházky: ukazatel míry ohrožení dítěte	Zanedbávání školní docházky se stává důvodem pro oficiální intervenci ze strany školy. Významnou roli zde hraje věk dítěte. Čím je žák mladší, tím roste nebezpečí pramenící ve skrytých příčinách a motivacích pro jeho jednání.
Evaluace případu	Na procesu spolupráce školy a OSPOD se podílí celá řada odborných pracovníků. Jejich ohlédnutí za případem vytváří prostor pro evaluaci a zamyšlení se nad realizovanou spoluprací.

9.1 Spolupráce: nezbytná součást v systému pomoci

V první kapitole, která prezentuje výsledky mého výzkumného šetření se budu zabývat problematikou spolupráce. Spolupráci školy a OSPOD si nelze představovat jako zcela jednoduchý proces. V konkrétním případě Kláry se na ni podílela na jedné straně celá řada pedagogických a dalších pracovníků školy a na straně druhé sociální pracovnice představující instituci OSPOD. Na základě toho si lze uvědomit, že zde spolupráce musí probíhat, aby mohlo docházet ke komunikaci mezi těmito dvěma institucemi. Díky zpracování případové studie jsem mohla na konkrétních zjištěních pozorovat, že spolupráce musí nutně také zahrnovat součinnost všech jednotlivých účastníků mezi sebou.

Na základě toho jsem tuto kapitolu, která poukazuje na faktor, že spolupráce prostupuje celý systém pomoci, rozdělila na čtyři podkapitoly. Každá z nich reprezentuje jednotlivé složky, jejichž součinnost byla v případě řešení Klářina zanedbávání školní docházky nezbytná. Jedná se o spolupráci v první řadě se samotnou Klárou, s babičkou a dále pak mezi samotnými pedagogickými pracovníky školy, sociální pracovnicí za OSPOD a speciální pedagožkou za středisko výchovné péče. Poslední kapitolka je věnována pozici sociálního pedagoga, který v tomto případě tvořil středobod celého systému spolupráce.

9.1.1 Spolupráce s Klárou

Klára tvořila střed práce všech zúčastněných osob. Kolem ní se vytvářel systém, který postupně nabýval na velikosti i důležitosti. I přes to, že se v průběhu spolupráce přešlo k výhradní komunikaci především mezi profesionálními pracovníky, na začátku to vše začalo u Kláry samotné.

Klára navštěvovala základní školu již od přípravného ročníku a od její první třídy ji až do třetí doprovázel školní psycholog. Jeho spolupráce s Klárou byla založena na psychologické pomoci, kterou jí poskytoval. Sám tento proces popsal slovy: „*Mým cílem bylo nějak tu Kláru srovnat a poskytnout jí bezpečný prostor, kde může být sama sebou, vyjádřit se, pracovat na sobě.*“ Jeho dlouhodobou práci s Klárou potvrzuje například i zápis z dokumentu Doporučení školského poradenského zařízení z první třídy, kde je napsáno: „*pokračovat v pravidelné individuální práci školního psychologa s Klárou.*“ Tato personální podpora je uvedena i v rámci Individuálního vzdělávacího plánu Kláry pro druhou a třetí třídu, kde se opět doporučuje: „*spolupráce se školním psychologem, který má*

dívku dlouhodobě v péči. “ Jednalo se tedy o profesionálního pracovníka, který měl možnost být Kláře nápomocný v průběhu školní docházky na této základní škole. Svou úlohu hodnotil slovy: *„...díky tomu, že jsem s ní dlouho pracoval, mi na ní dost záleželo. A v podstatě se dá říct, že mi na ní záleží dodnes a budu rád, když nějak dobře dopadne.“*

Dalšími pracovníky, kteří byli s Klárou v pravidelném kontaktu, byli třídní učitelka, asistent pedagoga a speciální pedagožka. Třídní učitelka měla Klářinu třídu až od třetího ročníku. Od toho roku, kdy došlo k zanedbávání školní docházky. I přes to, že s ní strávila pouze toto náročné období, práci s Klárou hodnotí slovy: *„No, ona by byla šikovná. Ale tou její povahou a všechno, tím se zhoršovala ... když měla ty své scény, tak ji děcka tak nebraly, ... protože ona si to tady vykřičela.“* Třídní učitelka měla k dispozici ve třídě asistenta pedagoga, který stejně jako školní psycholog byl na základě Individuálního vzdělávacího plánu přidělen do Klářiny třídy již od prvního ročníku. Jelikož však Klára trávila hodiny po vyučování ve školní družině, musel zde asistent také být. Proto se musela třídní učitelka postupem času potýkat se situacemi, kdy: *„byla jsem ve třídě kolikrát sama, když jsem tam zrovna asistentku neměla a Klára měla záchvaty ... no, v tu chvíli to nešlo.“*

Na třetí třídu byla Kláře přidělena také speciálně pedagogická péče, kdy s ní školní speciální pedagožka pracovala vždy jednu hodinu týdně. Individuální vzdělávací plán popisuje, že byla tato podpora určena především k: *„rozvoji sluchové percepce, čtení, gramatického upevnění, koncentrace pozornosti ... atd.“*

Nemalou úlohu hrála ve spojení s případem Kláry také výchovná poradkyně. Ta popisuje, že se s Klárou setkala: *„No, už někdy ve druhé třídě.“* To potvrzuje i dokument Záznam o pohovoru s třídním učitelem z června druhé třídy. Ze záznamu vyplývá, že se ho účastnila babička Klárky a třídní učitelka spolu s výchovnou poradkyní, školním psychologem a zástupkyní pro první stupeň. Výchovná poradkyně hrála v průběhu celé třetí třídy důležitou roli, jelikož bývala třídní učitelce nápomocná v případě, kdy bylo potřeba se Kláře věnovat mimo třídu v rámci náhlého zhoršení chování. To potvrzovala v rámci společného rozhovoru s výchovnou poradkyní třídní učitelka, kdy uváděla: *„A ve chvíli, kdy se Klára prostě vztekne, tak to s ní nezmohl nikdo nic ... a když jsem tam měla 23 děcek nastoupených, do toho Kláru, která tam dělala psí kusy, tak mi potom pomáhala tady paní učitelka.“*

S Klárou se v rámci své práce ve škole osobně setkal také sociální pedagog, i přes to, že převážně zaštiťoval spolupráci mezi institucemi v rámci řešení případu Klárky. Svoji první zkušenost s ní popisuje slovy: *„s Klárou jsem se seznámil a setkal, protože tam byly převážně problémy v chování, kdy mě třídní a učitelé kontaktovali, že si neví rady, že jim*

odmítá pracovat v průběhu celého dne...“ I přes to, že s ní spolupracoval stejně jako třeba sociální pracovnice nebo později speciální pedagožka ve středisku výchovné péče hlavně za nepříjemných okolností, vzpomíná na Klárku se slovy: „Ona byla vždycky svá, vždycky trošku rozlitanější, taková malá kometka.“

V rámci pedagogického sboru jsem měla možnost se zabývat náhledem vedení školy na případ Kláry. Případ Kláry skutečně prostoupil celou základní školu. Díky výrokům zástupkyně ředitele školy jsem mohla pozorovat, že spolupráci s Klárou vítali za všech okolností. S odstupem času zástupkyně shrnuje Klářin případ následovně: *„my jsme samozřejmě viděli, že je to obtížná kauza ... já jsem doufala v té osobní rovině, že ji dokážeme tady udržet a pomoci.“*

S Klárou samozřejmě spolupracovala a osobně se setkávala i sociální pracovnice. Příběh Kláry vnímá způsobem, že je protkán spíše náročnými a smutnými situacemi než těmi radostnými. I přes to však popisuje, že Klára s ní ráda komunikovala a při realizovaných šetření v domácnosti ji vítala se slovy a úsměvem: *„jéjda, paní sociální se jde podívat, že mám binec v pokojíčku ...“*

I přes to, že se v práci zaměřuji na spolupráci školy a OSPOD, zařadila jsem do analýzy problému i pohled další instituce na případ Kláry. Jedná se o středisko výchovné péče. Jeho práce umožňuje blíže nahlédnout za oponu Klářina chování a porozumění tomu, jaký vliv zde hraje rodinné prostředí, kde Klára vyrůstala. Klára spolupracovala se speciální pedagožkou - etopedem střediska výchovné péče. V rámci své práce se s ní paní etopedka snažila od prvního kontaktu podnikat kroky ke zlepšení, které popisuje slovy: *„Klára k nám nastoupila v říjnu 2018, já jsem šla pak do školy ... zjistit, co se děje z pohledu pedagogů ... a shodli jsme se na tom, že začneme s rozvojovou skupinou, která má i diagnostický potenciál.“*

9.1.2 Spolupráce s babičkou: dvě strany pečující osoby

Babička představuje v této případové studii hlavní pečující osobu, která Kláře nahrazovala rodiče a zároveň tvořila nejbližší rodinu, kterou Klára měla. I přes to, že biologičtí rodiče se občas v průběhu Klářina života objevili, nejdéle pečující osobou byla babička, která hrála také úlohu v období řešení zanedbávání školní docházky.

Díky tomu, že se Klářino chování ve škole postupně zhoršovalo a byla kvůli tomu zapojena celá řada pedagogických pracovníků školy, sociální pracovnice i speciální

pedagožka ze střediska výchovné péče, tak babička navázala spolupráci i se všemi těmito zúčastněnými stranami. Zapojení babičky do řešení zhoršeného chování a poté zanedbávání školní docházky Kláry bylo hodnoceno od všech zapojených pracovníků kladně. Třídní učitelka vzpomíná na babičku slovy: „*Ta pro ni dělala první, poslední. Co se pomůcek týče, tak Klára měla všechno. Když člověk potřeboval, tak přišla, vyzvedávala z družiny, všechno. Ta babička se snažila, ale myslím si, že tam to potom přerostlo, že jí Klára doma vůbec neposlouchala*“ a výchovná poradkyně s tímto postojem souhlasila a podpořila jej slovy: „*ona byla pořád snaživá, jen to přestala dávat.*“

Podobné hodnocení spolupráce babičky se školou popisoval sociální pedagog, kdy se vyjádřil: „*Ta spolupráce se školou nebyla úplně špatná. Ona na ta jednání chodila.*“ I napříč ostatními zúčastněnými institucemi panoval na babičku velmi obdobný náhled. Speciální pedagožka ze střediska výchovné péče popisovala svou zkušenost spolupráce s babičkou: „*já babičku vnímám, že byla hodně aktivní, že hodně žádala pomoc a navštěvovala instituce, že byla v tomto docela angažovaná.*“ Spolupráce babičky a sociální pracovnice byla v tomto případě samozřejmě dlouhodobá. I přes to to byla babička, která sociální pracovníci informovala o zhoršujícím se chování Kláry ještě před začátkem třetí třídy: „*Já už jsem to věděla od babičky, od těch prázdnin.*“ Hodnocení zúčastněných pracovníků podporuje i Zápis z výchovné komise, kde je uvedeno: „*Škola hodnotí spolupráci s babičkou jako velmi dobrou.*“

Uvedené hodnocení spolupráce babičky lze považovat za velice kladně působící, i díky tomu, že tento pohled opakovaně zastávali všichni dotazovaní, což je dále potvrzováno v oficiální zprávě ze školy i střediska výchovné péče. V průběhu šetření se však začala vynořovat i druhá stránka babičky jako pečující osoby. Díky tomu, že se oblast péče o rodinné prostředí dotýká převážně OSPOD a případně střediska výchovné péče, otevírá se zde pole, kde není možné získat podobný náhled na problematiku, jelikož každý z účastníků měl k dispozici jinou šířku dostupných informací. Výchovná poradkyně měla možnost setkání s babičkou pouze v rámci školního prostředí. A kromě kladného hodnocení její spolupráce se školou dodává: „*Ta babička se furt snažila to nějak zvládnout, ale to nešlo ...to bylo dopředu jasné, že to nepůjde.*“ Podobný náhled zastávala i zástupkyně ředitele školy: „*Pokud v určitou chvíli ta pečující osoba usoudí, že už dál nemůže...*“ Sociální pracovnice díky své dlouhodobější spolupráci s babičkou a možnosti intervence v rodinném prostředí popisuje babiččin vztah ke Kláře: „*... když se babičky zeptali, ať řekne jednu věc, která je na Klárce dobrá, tak babička nebyla schopna ani jedinou věc říct ... ona ji nedokáže přijmout takovou, jaká je. Z mého pohledu to babička neřešila. Kdyby to řešila, tak si tu*

práci domluví jinak nebo si prostě někoho zajistí, kdo tu Kláru každý den ze školy odvede.“ Podobný náhled na tuto oblast rodinného života zastává i speciální pedagožka ze střediska výchovné péče, kdy v rámci spolupráce líčí zkušenost s babičkou: *„Ona o té Kláře mluvila v takových negativních konotacích ... a když jsem se jí zeptala, co by o ní řekla a bylo by fajn, tak to nešlo. Takže to bylo odmítané dítě, stále a pořád ... Měla obrovské požadavky na Kláru, až neadekvátní jejímu věku, takže hned při první návštěvě mi došlo, že to bude hodně o té babičce.“*

Z výše uvedených tvrzení a okolností případu, se lze domnívat, že babička se vždy nechovala jako pečující osoba, i přes, že jí byla. I když se jako jediná z Klářiny rodiny o ni chtěla starat a projevovala nemalou snahu ve spolupráci se školou, nevěnovala tolik snahy pro zabezpečení prostředí, které dívka potřebovala. Podle výpovědí respondentů je možné babičku hodnotit jako spolupracujícího rodiče, ale zároveň v jejím chování nebylo možné vidět ochotu starat se o Kláru tak, jak by to dítě jejího věku potřebovalo.

9.1.3 Spolupráce uvnitř instituce

V přechozích dvou kapitolách jsem se věnovala spolupráci na nejjednodušší úrovni, to je v podobě vždy jednoho pracovníka instituce a klienta. Zde se budu zabývat spoluprací v rámci jedné instituce, která následně může komunikovat s jinou. Instituce, které se to v této práci týká, je základní škola. V rámci ní se na řešení školní docházky Kláry podílelo více odborných pracovníků, kteří mezi sebou museli spolupracovat, aby následně mohli účinně kooperovat s dalšími institucemi.

Intenzivnější spolupráce pedagogů a pracovníků školy začala již při zhoršeném chování Kláry a dále pokračovala při rozkrývání jejího zanedbávání docházky. První osobou podávající informace dál byla třídní učitelka. Jako první volbu třídní učitelka obvykle volí pohovor rodiče s třídním učitelem. V rámci toho, že se v případě Kláry mohlo jednat o vážné ohrožení, spojila se však hned s výchovnou poradkyní. V průběhu toho byl také kontaktován sociální pedagog školy s žádostí o pomoc. Ten celou situaci konzultoval se školním psychologem, který se Kláře dlouhodobě věnoval. Sociální pedagog tento postup komentoval slovy: *„Typicky to pak končilo tak, že si třídní učitelka pozvala babičku na pohovor s třídním učitelem, kdy jí byla nucena sdělit nějaké záležitosti týkající se chování Kláry. A pokud to nefungovalo, což nefungovalo, tak jsme museli uspořádat výchovnou komisi.“* Díky tomu, že se ke zhoršenému chování Kláry ve škole začalo přidávat i její

vyhrožování skokem z okna, večerní toulky a postupné rozkrývání zanedbávání docházky, byla na výchovnou komisi pozvána i sociální pracovnice z OSPOD. S ní škola uvedenou zhoršenou situaci dívky již před tím telefonicky konzultovala.

V rámci spolupráce školy a OSPOD, později i se střediskem výchovné péče se není potřeba zabývat bližší komunikací mezi personálním obsazením. Zástupci těchto dvou institucí, tedy sociální pracovnice a speciální pedagožka - etopedka vždy přímo zastupovaly celý orgán nebo středisko. Například ve fázi, kdy, již bylo zjištěno, že Klára bez vědomí babičky není opět ve škole, volila sociální pracovnice formu telefonického kontaktu se sociálním pedagogem školy, aby se uspíšila realizace nějaké nápravy. Pracovnice OSPOD tuto zkušenost popisuje slovy: „... *vždycky to řešil pan sociální pedagog, prostě už ráno volal, že není ve škole. To už pak bylo i domluvené, že budu volat babičce, že Klára zase není ve škole.*“ Speciální pedagožka střediska také volila spíše přímou cestu spolupráce. V době, kdy k nim Klára začala docházet, si potřebovala zjistit bližší informace o okolnostech Klářina chování. Tuto svoji formu spolupráce popisuje jako běžnou součást své práce: „*já jsem šla samozřejmě do školy, abych věděla, co se děje z pohledu pedagogů ... hodně jsem také komunikovala s babičkou, se sociální pracovnicí.*“

9.1.4 Sociální pedagog: osoba v centru dění

I přes to, že sociální pedagog není obvyklou součástí školního pedagogického pracoviště, tak na škole, kterou navštěvovala Klára, patří sociální pedagog mezi zaměstnance školy. Díky tomu se učitelům, žákům i rodičům nabízí rozšířená možnost poradenských služeb.

Vznik pozice sociálního pedagoga se formuje na dané škole přes deset let. Důvody, proč se škola zapojila do projektů, které na začátku umožnily financování této pozice, popisuje sám sociální pedagog slovy: „*Funkce sociálního pedagoga byla zřízena za účelem i jakési administrativní pomoci učitelům při řešení absencí a užší spolupráce sociálního pedagoga s dalšími institucemi, jako je OSPOD, příp. další, kteří vstupují do toho jednání nebo řešení třeba té absence.*“ Tento výrok potvrzují i slova třídní učitelky Kláry, která zdůrazňuje pomoc sociálního pedagoga v oblasti administrace: „*Dneska to papírování dělá už náš sociální pedagog, tak máme zase té práce míň. Tenkrát to byla hrůza.*“ K tomu výchovná poradkyně doplňuje, že spolupráce sociálního pedagoga s OSPOD je již běžnou

součástí postupu při řešení případů: „*co se týká té spolupráce, tak my napíšeme zprávu a zbytek je už prostě na sociálním pedagogovi.*“

Zřízení pozice sociálního pedagoga pozitivně kvituje i sociální pracovnice OSPOD. Díky tomu má možnost se na něj kdykoliv obrátit, a to hlavně v situacích, kdy je potřeba rychlého předání informací a rozhodnutí o dalším postupu řešení. Případ řešení školní docházky Klárky demonstruje důležitost zřízení pozice sociálního pedagoga. Sociální pracovnice byla pravidelně v telefonickém kontaktu se sociálním pedagogem, který ji informoval o tom, zda Klárka je anebo není ve škole. Díky této efektivní spolupráci na případu Klárky i mnoha jiných sociální pracovnice reflektuje činnost školy: „*Je pravda, že tato základní škola má úplně jiný přístup, fakt jako jiný v tomhle. Já jsem s žádnou jinou školou tento přístup nezažila.*“

Z uvedených výroků a postřehů pomáhajících pracovníků, kteří se podíleli na případu řešení situace Kláry lze usuzovat, že i přes to, že sociální pedagog si své místo v rámci profese stále buduje, tak na této základní škole se jeho činnost více než osvědčuje. To lze pozorovat i na evaluaci činnosti sociálního pedagoga z úst zástupkyně vedení školy: „*Tady je tou osobou, která je v centru dění. Je to sociální pedagog, u kterého se to všechno sbíhá. Všechny ty nitky... z určité části od třídního učitele, ode mě, výchovné poradkyně, OSPOD, policie, pokud je potřeba i od další instituce. Takže v tom středobodu je sociální pedagog, my to samozřejmě zaštiťujeme jako vedení školy, ale ta koordinační role, ten pavouk uprostřed sítě, který vytahuje koho, jak, co, kde, jestli rodiče atd. je sociální pedagog.*“

9.2 Škola: bezpečný prostor

Škola je místo, které navštěvuje velké množství žáků, kteří pocházejí z nejrůznějšího rodinného prostředí. Přicházejí sem děti z rodin, jejichž hodnotová orientace, zvyky i materiální a sociální zázemí jsou velmi diverzní. Škola však nabízí prostor, pro všechny stejný, nebo se o to minimálně snaží. Každý žák je účastníkem výchovně vzdělávacího procesu, má možnost osvojit si vědomosti, učit se sociální interakci s vrstevníky i vztahu k autoritám a společenským pravidlům.

V této práci vystupuje do popředí situace, kdy se škola stává nástrojem, který nabízí a poskytuje pomoc. V situaci zanedbávání školní docházky na prvním stupni se pomoc a ochrana dítěte ze strany školy stává možná naléhavější než samotná edukace. Navíc vybraný případ, který je středobodem této práce, přikládá škole další významnou charakteristiku, a

to je sociálně vyloučená lokalita. Tento fenomén se významně odráží v širokém spektru žáků, kteří tuto školu navštěvují. Díky tomu musí škola počítat s tím, že ji ve většině případů navštěvují žáci ze sociálně vyloučených lokalit, s čímž je spojena častá spolupráce s OSPOD a dalšími institucemi.

To, jakým způsobem se škola jako bezpečný prostor odrážela v řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni Klárky, je popisováno v následujících podkapitolách: škola v sociálně vyloučené lokalitě: příklad dobré praxe a hranice a limity práce.

9.2.1 Škola v sociálně vyloučené lokalitě: příklad dobré praxe

Škola, kterou navštěvovala Klára, spadá částečně do sociálně vyloučené lokality. I přes to, že ji však navštěvují většinově děti, které z této lokality jsou. Ostatní děti, které nebydlí ve vyloučené lokalitě a do této školy na základě spádovosti také patří si často vybírají jiné školy. Díky tomu se škola musí běžně vypořádávat se situacemi a problémy, které se na běžných základních školách nevyskytují vůbec nebo pouze v minimální míře. Podle sociálního pedagoga patří mezi nejvýznamnější specifika fungování této školy následující: *„V každé třídě řešíme hlavně docházku do školy, s tím související omluvenou i neomluvenou absenci. Mnohdy ty děti přicházejí do školy unavené, cítíte z nich, že tam řeší nějaké další věci, které samozřejmě dále ovlivňují to vzdělávání. Takže typicky ta hodina může začínat tím, že je tam jiná skladba dětí než přechází den. Že nejsou připravené na hodinu, nemají sešity, nemají učebnice, nemají propisky, psací potřeb.“* Výchovná poradkyně příkládá největší význam prostředí, odkud jejich žáci pocházejí: *„Jsou to běžné děti, jako každé jiné, holt z domu mají základ, jaký mají, tudíž nulový.“* Školní psycholog vnímá specifčnost práce s rodinami a dětmi ze sociálně vyloučených lokalit v oblasti spolupráce, kdy uvádí: *„Je tam poměrně specifická práce s rodiči i žáky z toho důvodu, že žáci, resp. rodiče, jsou méně spolupracující, často mají nedůvěru vůči institucím, včetně školy, takže je potřeba tuto nedůvěru nějak překonat. Často je to o tom, že se snažíme dělat minimální kroky a pozorovat, co nejmenší zlepšení stavu ... prostě neočekáváme takové změny, jako jinde, i když nás potěší, že ty změny nastanou.“* Díky těmto poznatkům se lze domnívat, že sociální vyloučení tvoří nadřazenou množinu různorodým problémům, které se pak ve škole odráží.

I přes zjevné zatížení pramenící ze sociálního vyloučení se řadí škola, kterou Klárka navštěvovala, mezi běžné základní školy. Na každodenním fungování školy lze pozorovat mechanismy a nástroje, které pomáhají překonávat překážky pramenící z nemalých

sociálních problémů a které si škola postupně vybudovala. To, že se škola nestaví k sociálnímu vyloučení žáků lhostejně a aktivně buduje nástroje pomoci, uvádí sociální pedagog slovy: „*Já vycházím z toho, co mě tady naučil bývalý pan zástupce. Ten vždycky říkával, že Rom není vzdělávací potřebou. Vzdělávací potřeba je dítě pocházející z vyloučené lokality. Na to on se dokáže docvaknout, dokáže reagovat. To znamená, že může chodit do školy nevyspané, bez pomůcek. Dítě z vyloučených lokalit se častěji setkává s problematikou drog a není to jednoduchý. A do tohoto rance spadala třeba i Klárka.*“ Na tato slova lze navázat náhledem, jak vnímá vlastní snažení školy zástupkyně ředitele školy, která konstatuje, že: „*Jsmo samozřejmě, pokud se budeme dívat na tu realitu, školou s velkým množstvím žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A zároveň usilujeme o tom, abychom byli školou inkluzivní a komunitní. A ta inkluze se nám daří, ale daří spíše z toho konce právě děti se speciálně vzdělávacími potřebami. ... nicméně to, že jsme schopni pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, je i naše vizitka a spousta škol doporučuje.*“ Výchovná poradkyně se vyjadřuje ke každodenní práci ve výuce, kde popisuje to, co je pro práci ve třídě (na prvním stupni) na této škole důležité: „*výuka musí být trochu víc pestřejší, víc aktivit, aby děti jen nesesedly, protože bez toho to nezvládneme.*“

Ukázka toho, že se škola v sociálně vyloučené lokalitě může stát inspirací pro běžné základní školy není pouze subjektivním náhledem zaměstnanců školy, ale potvrzují to spolupracující instituce. Na případu řešení zanedbávání školní docházky Kláry se školou úzce spolupracovala sociální pracovnice OSPOD, která práci školy hodnotí slovy: „*Ostatní školy nemají udělaný ten systém, co mají zase tady ty školy ve vyloučených lokalitách. To doučování, ty družiny, ty další navazující věci, kam ty děti mohou jít ... ty školy ve vyloučených lokalitách se opravdu snaží a tato škola je toho příkladem.*“ Pozitivní zpětnou vazbu práce školy na řešení Klárčina případu přikládá i speciální pedagožka ze střediska výchovné péče: „*Vnímala jsem ty lidi, že jsou angažovaný, že se snaží. Učitelka byla hodně fajn, na to, co tam Klára vyváděla, tak o ní měli zájem, chtěli jí pomoci. Někdy se setkávám s tím, že ti pedagogové se chtějí toho dítěte zbavit, tak to jsem nevnímala tady na té škole.*“

9.2.2 Hranice a limity pomoci

Díky přechozí kapitole je možné uvažovat nad tím, do jaké míry má škola potenciál stát se pozitivním nástrojem v životě žáka a kdy svůj vliv ztrácí. Jakým způsobem je třeba rozlišovat situace, kterým již nepřísluší zasahování ze strany školy. Díky tomu, že jsem měla

možnost pozorovat každodenní práci pedagogů osobně, vnímala jsem, že i když jsou hranice intervence stanovené, vždy se do nich promítne individualita případu dítěte a s tím spojené rozhodování daného pracovníka.

Tento vzorec je možné spatřovat v mnoha školách i institucích. Co však přidává specifickou práve této škole je sociálně vyloučené prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Tyto děti doma musí téměř denně čelit náročným situacím v oblasti vztahů a komunikace. Vliv těchto zážitků si mohou s sebou přinášet do školy. Škola se pro tyto žáky může stát jedinou cestou, jak požádat o pomoc, když doma tu možnost nemají.

Základní hranice, které vymezuje hranici práce školy je čas. Jeho roli zdůrazňuje zástupkyně ředitele slovy: *„náš prostor je od 7.40 do 13.35 – tady děláme pro to dítě maximum. Samozřejmě, pokud bychom měli nějaké informace o závažném dění mimo tento prostor, tak samozřejmě naplňujeme zákonnou povinnost a řešíme, co je potřeba. Nicméně nepřísluší nám a nemůžeme se vysilovat na tom, abychom zachraňovali všechno, co se děje v životě těch dětí kolem. Nechci, aby to vyznělo jako nějaký alibismus, ale ty síly, které musíme vynaložit, jsou o tom, aby se ty děti tady cítily výborně, aby v ideálním případě rodiče vnímali školu jako místo, které jim pomůže, které je přátelské, kam se mohou obrátit s lečjakým problémem.“* Na tomto tvrzení lze pozorovat, jak je nakládání s časem opravdu důležité. Nejedná se však jen o snahu si správně rozdělovat čas a síly. Zároveň je nezbytné v pravý čas odkázat práci odborníkům z jiných organizací, což paní zástupkyně komentuje slovy: *„Jsou problémy, které vyřešíme tady, a pak jsou problémy, kdy tu rodinu nasměřujeme na spolupracující instituci – OSPOD, neziskovky, poradenské různé organizace atd., ale nemůžeme je všechny vyřešit.“*

Zároveň je nezbytné počítat s individualitou každého žáka zvlášť. Školní psycholog na to také upozorňuje, že nelze u dětí pocházející ze sociálně vyloučené lokality předpokládat vždy stejný vývoj řešení jejich problémů. K tomu vlastními slovy dodává: *„Každé dítě má specifické problémy. Jsou samozřejmě děti, které jsem měl v péči a kde ty problémy eskalovaly, jinde se to zklidnilo... je to většinou hodně otázka rodinného přístupu a jak ta rodina je schopna to dítě zvládat a nastavovat mu hranice a jak je schopna se o něj postarat a mít ho ráda.“* Díky tomuto pojetí je možné se přiklánět k názoru, že škola má sice nástroje a možnosti pomoci, ale nikdy nebude moci převážit vliv rodiny. S tímto hlediskem souhlasí doplnění školního psychologa, který vnímá, že: *„že rodina je daleko větší faktor než škola.“*

Mezi další limity, které významně ovlivňují jak práci školy, tak ostatních institucí, je chudoba. Ta není ve vyloučených lokalitách ničím výjimečným. V rámci snahy řešit

důsledky způsobené chudobou je škola zapojena do projektu Obědy do škol, kdy je možnost domluvit dítěti oběd zdarma. Vliv této kampaně komentuje paní zástupkyně slovy: *„Měla jsem tady lidi z ministerstva, ptali se, jestli se zlepšila docházka, když mají ty děti obědy zdarma, tak jsme říkali ano ... a pak, jestli se zlepšily vzdělávací výsledky, tak jsme říkali – my ale stále vzděláváme hladové dítě do oběda.“* Z těchto slov je možné usuzovat, že problematika chudoby je komplexnější. Není možné odtrhnout přímočaré řešení od příčin, které mají vždy hlubší a na první pohled ne zcela zřejmé kořeny.

Hranice a limity práce školy, která se musí denně vypořádávat s důsledky působení sociálně vyloučeného prostředí svých žáků, hrály roli i v Klářině případě. Prostor, kdy se škola mohla Kláře věnovat byl časově ohraničen jejím pobytem ve výuce a družině. Když však bylo nezbytné zjistit kde se Klára nachází místo vyučování, škola neváhala do jisté míry překročit hranice s cílem její ochrany. To potvrzují slova sociální pracovnice OSPOD, která vzpomíná na situace, kdy se Klárka bez vědomí babičky nedostavovala do školy: *„Oni mi opravdu zavolali: ona zase není ve škole! De facto 8.20 už zvonil telefon, že nepřišla do školy, aby se to řešilo, aby se někde netoulala, aby se jí něco nestalo.“* Starost o bezpečí Kláry tak částečně prosakovalo i mimo přímé působení školy. Sama třídní učitelka popisuje, že vnímala zhoršování rodinné situace Klárky: *„No a pak se to tu začalo potom to stupňovat. Že začala té babičce utíkat i večer, pak ji začala obviňovat, že babička to či ono, to už pak bylo špatný.“*

Pro školu, kterou navštěvují žáci, kteří se potýkají s důsledky působení sociálně vyloučeného prostředí, je individuální přístup nezbytným nástrojem pro realizaci skutečné pomoci. Případ Kláry lze tak považovat za ukázkou tohoto přístupu. Zástupkyně ředitele hodnotí celou práci a spolupráci školy a OSPOD za účelem řešení Kláry slovy: *„Tu spolupráci, kterou jsem tam i my vyžadovali, byla právě proto, aby OSPOD pomohl ... ne v nějaké rovině trestající nebo kárající, ale právě aby tu nesmírně obtížnou situaci pomohl babičce nějak zvládnout.“*

9.3 OSPOD: moc rozhodovat

Orgán sociálně-právní ochrany dětí a škola mohou společně tvořit propojený systém. Na první pohled se sice může zdát, že má škola žáky hlavně vzdělávat a OSPOD se má starat, aby se jim dobře dařilo, ale ve skutečnosti se jeden bez druhého neobejdou. V případech, kdy je dítě nějakým způsobem vážně ohroženo, ať již zdroj nebezpečí pramení z rodinného

nebo školního prostředí, obě instituce zde hrají svou nezastupitelnou roli. Nelze se však domnívat, že by se situace, kdy musí zasahovat OSPOD ve spolupráci se školou za účelem ochrany dítěte, vyskytovaly pravidelně. Důležitý faktor zde vždy hraje prostředí, ve kterém dítě nebo žák vyrůstají. V kontextu této práce se na danou problematiku díváme z hlediska sociálně vyloučené lokality. Toto měřítko staví moji práci do situace, kde je spolupráce školy a OSPOD častým a důležitým prostředkem pomoci ohroženému dítěti.

I přes to, že bychom se k OSPOD a škole stavěli jako k rovnocenným podpůrným institucím, je to OSPOD, který má na rozdíl od školy možnost uplatňovat zásadnější pravomoci. V této kapitole se budu věnovat výsledkům svého výzkumného šetření, které dívají na orgán sociálně-právní ochrany dětí jako na stráž nad systémem a kontrolní instituci.

9.3.1 OSPOD: stráž nad systémem pomoci

Orgán sociálně-právní ochrany dětí je nástrojem, který má zajišťovat zdravý a bezpečný vývoj v životě dítěte. Zároveň však spoléhá na ostatní instituce, kterými dítě v životě prochází. Počítá s jejich vnímavostí k potřebám dítěte a v případě, kdy se mu základních potřeb nedostává nebo jsou mu upírány, tak se zapojuje do spolupráce s OSPOD. A místo, kterým si musí projít každé dítě, je škola. Sociální pedagog popisuje kooperaci školy a OSPOD a dalších institucí slovy: *„Je tady několik institucí, tj. ostrovů. U toho jednoho je propojovací most, a to jsme my a OSPOD.“* Zároveň si je vědom, že OSPOD je ten, kdo může oficiálně zakročit, a proto zdůrazňuje důležitost předávání informací. Tento svůj náhled komentuje: *„já, pokud tady budu pracovat, tak se vždycky budu snažit dodávat podklady pro OSPOD, aby mohl rozjednat další věci, aby to měl alespoň v rámci vzdělávacího procesu nějakým způsobem ucelené. Protože chápu, že já dál nemůžu nahlídnout. Mně úplně nepřísluší hodnotit, jak to mají doma.“* Tento postoj lze pozorovat i v rámci dokumentace, kterou škola vytváří a na vyžádání postupuje OSPOD. V případě, kdy se sociální pedagog věnoval zanedbávání školní docházky Kláry a jejího chování ve škole, posílal sociální pracovníci například výchovnou zprávu, zprávu o jejím chování a o spolupráci s babičkou nebo o Klářiných studijních výsledcích.

Se sepisováním zpráv a jejich poskytováním OSPOD mají zkušenost i ostatní pedagogové školy. Pro třídní učitelku Kláry není tvorba zpráv pro OSPOD ničím neobvyklým, což popisuje slovy, že: *„některým žákům píšeme vždycky vyjádření, když někdo přijde z úřadu ... nebo když mají stanovený dohled, tak také na ně píšeme.“* Výchovná

poradkyně souhlasně líčí, že ve svých sděleních odpovídá na žádost OSPOD nejčastěji na to: „*Jestli žák chodí nebo nechodí do školy, prospěch, pomůcky, svačinky a tak.*“ Například ve výchovné zprávě z konce druhé třídy se třídní učitelka vyjadřuje k chování Kláry: „*Nevhodné chování ve škole je řešeno s babičkou, která se vždy snaží sjednat nápravu.*“

Díky tomu, že si OSPOD shromažďuje informace za účelem bližšího vhledu do rodinné situace, může se následně rozhodovat, jakým směrem bude cílit svoji intervenci. V porovnání se školou má však OSPOD více nástrojů, jak si informace opatřit. Zástupkyně ředitele školy se vyjadřuje k informacím, jaké o svých žácích orgánu poskytuje: „*jsou věci nebo informace, které ze zásady neposkytujeme. Třeba různé domněnky, jak se rodič podle vás stará, jak mluví o rodině, jaké si myslíte, že jsou poměry ...na to neodpovídáme. My se vyjadřujeme k tomu, co je ve škole.*“ Výchovná poradkyně upozorňuje na to, že i sdělování informací opačným směrem není vždy vyhověno. Když se jedná o situaci, že škola potřebuje znát nějaké bližší údaje o žákovi, tak: „*my je požádáme o spolupráci, poprosíme o to ... oni nám řeknou, to jsme schopni, to nejsme schopni. Ale jestli nám dají nějaké bližší informace to nevíme, oni nemají povinnost nám to říct.*“

Sdělování informací, zjišťování údajů o dítěti, jeho rodině, vývoji a bezpečí je nekončící proces, který je jednou z charakteristik práce sociální pracovnice. I v případě řešení zanedbávání školní docházky Kláry se pracovnice věnovala zjišťování skutečného stavu věci. I přes to, že měla a má možnost získat zprávy o rodině dítěte prostřednictvím intervencí v domácnosti, pohovoru s rodiči nebo dětským lékařem, zdůrazňuje důležitost oznamování ze strany školy. Například problematika psychického týrání dětí se může stát důvodem pro oznámení ze strany školy OSPOD. Sociální pracovnice to rozvádí slovy: „*Psychické týrání se špatně prokazuje. A to doktor nikdy nepozná. To může maximálně poznat škola, ale ta škola to kolikrát ani nenahlásí, což je problém. Sami školám říkáme o oznamovací povinnosti, kterou vůči nám mají, ... že ať nám to oznámí, když mají nějaké podezření, že my to můžeme jít jenom prověřit a nemusí se ani nic prokázat, ale ať před tím nezavírají oči.*“ Z uvedeného je možné usuzovat, že i přes to, že OSPOD má mít přehled o celém systému, jehož je dítě součástí, není vždy jednoduché získat a pracovat s tak citlivými informacemi. Při hodnocení průběhu řešení případu Klárky sociální pracovnice srovnává práci základních škol slovy: „*Nepřijde mi, že bychom se školou, kterou navštěvovala Klára, měli s nějakou jinou, takový dobrý vztahy. Jinde nás vnímají jako vetřelce. Tady mají úplně jiný přístup.*“

9.3.2 OSPOD: kontrolní instituce

Na první pohled se může zdát, že orgán sociálně-právní ochrany dětí pracuje způsobem, že pouze kontroluje chování a jednání svých klientů. Sociální pracovníce si na základě informací ze školy zjišťovala, jak se Klárka chová, jaké jsou její studijní výsledky nebo jak babička plní povinnosti pečující osoby. Prostřednictvím návštěv a intervencí v domácnosti babičky a Kláry kontrolovala prostředí, kde a jak Klárka žije. Díky konzultacím se speciální pedagožkou - etopedkou věděla o tom, jak probíhají návštěvy babičky a vnučky ve středisku výchovné péče. Z takto sumarizovaných údajů lze OSPOD skutečně vnímat jako represivní instituci, která pouze zjišťuje, jak klienti plní své povinnosti a v případě jejich neplnění dochází k trestu. Bez bližšího náhledu do jednotlivých případů lze s tímto pojetím souhlasit. Delší čas, který jsem mohla strávit v prostředí OSPOD a pozorovat práci s klienty a procesy spolupráce s ostatními institucemi, mi umožnil rozšířit si náhled o skutečné činnosti sociálních pracovníků. OSPOD lze v obecném měřítku řadit do kontrolních institucí. Zároveň je jejich činnost vždy podepřena dlouhodobější intervencí s rodinou, snahou o skutečné porozumění situace, se kterou se klienti potýkají, aby mohlo být zvoleno řešení, kterým bude dítěti zajištěna v rámci možností co nejlepší péče.

Rozšířené povědomí o OSPOD jako kontrolní instituci potvrzují i slova speciální pedagožky - etopedky ze střediska výchovné péče, která popisuje: *„U nás možná mají klienti víc pocit bezpečí a nějaké svobody. Kdežto OSPOD může říct buď, anebo. A ti lidé to ví, že mají ty nástroje. Takže to mění ten pohled přístupu té rodiny k tomu úřadu.“* Zároveň k tomu ještě dodává, že tento pohled není u všech klientů jednotný: *„Ale mám tady také spoustu lidí, kteří oceňují práci kurátorek nebo jsou jim vděční ... OSPOD nemůže ovlivnit, že jsou někdy vnímány jako represivní orgán.“* Jednostranný pohled na práci sociálních pracovníc nemá asi školní psycholog, který oceňoval jejich práci v případě řešení zanedbávání docházky Kláry, zasazeném v kontextu její nelehké životní situace. Tento postoj komentuje slovy: *„A OSPOD v podstatě viděl ten její případ, z mého pohledu tak, že s babičkou to bylo nejstabilnější prostředí, které do té doby měla, a s tím se dalo nějak pracovat. A snažili se dost intenzivně ji tam udržet. Je to o tom, že tato filozofie asi má smysl. Ale každý případ od případu může být jiný.“*

Vývoj případu řešení Klárky v sobě odráží slova školního psychologa, že se vždy jedná o specifickou situaci, kvůli které musí OSPOD zasahovat. Individuální přístup sociální pracovníce rozkrýval, že i přes to, že se po materiální stránce babička o vnučku starala, tak

docházelo ke zhoršování chování Kláry ve škole, přidávalo se toulání, a nakonec i zanedbávání školní docházky. Sama sociální pracovnice to komentuje slovy: „*to je strašně zvláštní, že ona ji babička zvládla hezky obléct. Klára měla nový oblečení, ona chodila v Addidasových botách, teplákách, měla novou softshelovou bundu.*“ Dobrou péči o materiální zabezpečení vnučky staví sociální pracovnice nejen do kontrastu ke zhoršovanému chování a prospěchu Kláry, ale také k prohlubující se závislosti babičky na alkoholu. Problematiku závislosti babičky mohl vzít na vědomí především OSPOD. Škola nebo středisko výchovné péče mohly tušit, že zde tento vliv hraje roli, ale to již bylo za hranicemi jejich působnosti. Díky tomu, že sociální pracovnice má na rozdíl od školy významně odlišné hranice působnosti, poznávala skutečnou podobu rodinného zázemí Kláry. Skrze to zdůrazňuje vliv babičky na chování vnučky ve škole slovy: „*ona ten typ alkoholika, který dokáže fungovat navenek ... zajistí doktora, všude s ní jde, ve škole všechno je jakoby v pořádku. Takže vždycky, když byla přišla zpráva, že Klára nechodí do školy, tak v ní ale bylo, že spolupráce s babičkou je dobrá, protože babička to řeší. Ale z mého pohledu to babička neřešila. Kdyby to řešila, tak si tu práci domluví jinak, nebo si prostě někoho zajistí, kdo to Kláru každý den do té školy odvede.*“ Akcentované působení babičky na Klářino chování a jednání podporuje i sdílená zkušenost výchovné poradkyně. V rámci vztahu dítěte ke školní docházce na prvním stupni je rodina žáka toho nedílnou součástí: „*Když ho k tomu nevedou rodiče, tak nebude chtít chodit do školy, když rodiče ráno nevstanou. Pokud opravdu chtějí, tak ty rodiče donutí, aby je sem přivedli. Ano, je to globální chyba té rodiny, protože je k tomu vzdělávání nevedou. Ale pokud to dítě opravdu chce, tak si to zařídí.*“

I přes to, že hlavní poslání školy je vzdělávání žáků a orgánu sociálně-první ochrany kontrola péče o jejich rodinné zázemí a nástroje obou institucí se odlišují, vzájemná provázanost je pro jejich fungování nezbytná. Vnímání této sounáležitosti popisuje zástupkyně ředitele školy slovy: „*Pokud přijde dítě do školy a je všechno v mezích, v rovině, nemáme důvod kontaktovat OSPOD. Samozřejmě pokud máme pocit, že spolupráce s rodinou s dítětem není taková ... nebo rodič potřebuje pomoc nad rámec toho, co jsme schopni, tak pak kontaktujeme OSPOD.*“

9.4 Zanedbávání školní docházky: ukazatel míry ohrožení dítěte

Zanedbávání školní docházky může mít mnoho podob a nespočet příčin. Vždy se však jedná o situaci, kdy se dítě chová mimo akceptovatelnou společenskou normu. K jednání dítěte mohou být přidruženy faktory, kdy se z pouhého chození za školu může stát situace vážného ohrožení dítěte.

Tato kapitola se bude zabývat výsledky mého výzkumu, které popisují, jaké okolnosti zanedbávání školní docházky přispívaly k ohrožení péče, vývoje a života Kláry. Tomu se budou věnovat podkapitoly první stupeň základní školy a Klára: zraněné versus nespoutané dítě.

9.4.1 První stupeň základní školy

Jedním z nejdůležitějších faktorů, které přispívaly k ojedinělosti Klářina případu zanedbávání školní docházky, byl fakt, že se zanedbávání odehrávalo již na prvním stupni základní školy. I přes to, že se téměř všichni respondenti shodují na tom, že nízký věk Kláry byl ukazatelem vyšší míry ohrožení než u žáků druhého stupně, tak zdroj problému spatřoval každý na trochu jiném místě. Tento jev je možné přisuzovat tomu, že každý pedagog nebo pracovník přicházel do kontaktu s Klárou za jiných okolností a v jiné míře.

Pro sociálního pedagoga byl v Klářině situaci důležitý především její nízký věk, což popisuje slovy: *„Já jsem hlavně nechtěl tuto situaci podcenit, protože když přestane chodit osmák, deváták, i když se to potom řeší, tak to třeba nemusí mít takový efekt, zatímco tady, u holky, která je ve třetí třídě, můžeme udělat něco proto, abychom jí pomohli.“* Školní psycholog se věnuje příčinám, které mohly stát za dívčím zanedbáváním školní docházky. To vysvětluje slovy: *„On je to projev nějaké zátěže, že narůstá množství látky probírané ve škole a už to není tak jednoduché. Nevím, k jakým změnám konkrétně došlo v rodině ... každopádně Klára byla ráno bez péče. Ona dostala na krk klíč a šla do školy. A když se pak vrátila domů, tak ji tam nikdo nečekal. Tam si mohla dělat, co chtěla.“* Podobný pohled na věc zastává i paní zástupkyně, která doplňuje školního psychologa: *„babička musela pracovat, musela odcházet brzy ráno do práce a holčička se už od velice útlého věku vypravovala ráno sama. Takže se občas zatoulala nebo ... to se stávalo i v těch odpoledních a večerních hodinách, s pejskem. To byl problém, který se řešil.“*

Pracovníci, kteří v rámci své práce strávili s Klárkou nebo i její babičkou více času, pojednávají o jejím průběhu zanedbávání docházky konkrétnějším způsobem. To lze spatřovat u speciální pedagožky - etopedky, která akcentovala při řešení případu především nevhodný vztah mezi babičkou a vnučkou. To popisuje slovy: *„Babička měla na Kláru obrovské požadavky, až neadekvátní jejímu věku, takže hned při první návštěvě mi došlo, že to bude hodně o té babičce. Pak, když jsem zjistila, jaká je anamnéza, tak to je raně deprivované a stále deprivované dítě.“* Z této popisované zkušenosti lze usuzovat, že pracovnice střediska výchovné péče strávila množství času přímo s babičkou. Třídní učitelka s výchovnou poradkyní trávily naopak velké množství času pouze s Klárou. V porovnání s ostatními respondenty s ní byly v kontaktu úplně nejvíce. Proces odhalování Klářina zanedbávání docházky komentuje výchovná poradkyně slovy: *„Ona zjistila, že jí to jakoby projde. Do jisté doby, když nepřijde do školy, tak se to neví. Než se provalilo to, že chodí za školu. Začala využívat toho, že je babička od rána do večera v práci a škola neuhlídá, jestli má přijít, je nemocná, není nemocná, ten první den se to hned neví. Takže si myslím, že toho začala využívat, než se to zjistilo.“* Klára ke svému záškoláctví a nevhodnému chování přidávala i občasné krádeže. Třídní učitelka, která s ní trávila denně několik hodin popisuje: *„Potom už začala i krást, brát lidem věci. No ona to měla vždycky promyšlené ... mnohdy to měla úplně do detailu.“* V kontextu její nepříznivé osobní a rodinné anamnézy třídní učitelka posuzovala toto chování již jako: *„To už byla podle mě nějaká vada její osobnosti.“*

Sociální pracovnice OSPOD nestrávila s Klárkou tolik času jako učitelé ve škole, přesto se její rodinné situaci věnovala dlouhodobě. Zanedbávání školní docházky byl pro pracovníci další signál oznamující zhoršování rodinné situace. Znakem, že je potřeba co nejdříve uspokojivě zabezpečit stabilní péči o vývoj a výchovu devítileté Kláry. Kromě toho, že sociální pracovnice úzce spolupracovala se sociálním pedagogem v období, kdy se Klára nedostavovala do školy, tak se musela později věnovat jejím krátkodobým útěkům z domu. Jednu z těchto epizod popisuje pracovnice slovy: *„Babička zavolala na policii někdy odpoledne, tak se Klára hledala a o půl desáté zavolala na policii nějaká paní z té stejné lokality, že je u nich nějaké dítě, které nechce jít domů, že se bojí, že bude zbitý, a to byla Klárka.“* Eskalace nabalujících se problémů, které akcentovalo Klářino nevhodné chování ve škole, zanedbávání docházky a útoky z domova vyvrcholilo jednáním na případové konferenci. Sociální pracovnice vnímala, že je nezbytné, aby se dívence vzhledem k jejímu věku a náročné minulosti konečně zabezpečilo stabilní, přijímající prostředí. Sociální pracovnice na konané konferenci musela konfrontovat babičku, že pokud by Klára znovu utekla z domu, bude se muset nařídit ústavní výchova. Při dalším Klářině útěku popisuje

pracovnice setkání s babičkou, které bylo tentokrát změřeno 2,2 promile alkoholu v krvi „*to jsem jí řekla, že to vnímám jako velký problém a že je nejvyšší čas, aby Klárka někam šla.*“

9.4.2 Klára: zraněné versus nespoutané dítě

Klára byla hlavním aktérem celého případu řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni. I přes to, že tato práce cílí na proces spolupráce, není možné vynechat faktor vlivu samotného dítěte. Při postupném zjišťování okolností a rozboru informací z rozhovorů se zde začalo odrážet individuální chápání dívčina chování jednotlivými pracovníky. I přes to, že lze pozorovat, že každý, kdo se s Klárou setkal se s ní snažil jednat ve svém nejlepší profesním přesvědčení, náhledy na příčiny a průběh řešení jejího chování značí určitou rozdílnost. Tu je možné vnímat prostřednictvím popsání dvou kategorií, které Kláru charakterizují na jedné straně jako zraněné a na straně druhé jako nespoutané dítě.

První oblast, která vnímá Kláru jako zraněné dítě se váže k její rodinné a osobní historii. Nikdo ze zúčastněných respondentů nepopírá dívčinu anamnézu, kde je velmi těžké nalézt pozitivní období jejího života. Sociální pedagog komentuje Klářinu osobní rovinu slovy: „*Tak jak jsem pochopil i četl, tak to vůbec nebylo v pořádku, prakticky od jejího narození.*“ Výchovná poradkyně přímo zmiňuje věci, které dívka ve svém životě zažila: „*Ona byla týraná, mlácená matkou, kdoví co tam všechno bylo a jako děcko byla fakt chudák.*“ Školní psycholog zdůrazňuje v Klářině rodinné anamnéze především nestálost prostředí, ve kterém žila: „*Tak Klárka si prošla dost složitým přecházením od jedné ke druhým, ke třetím ...*“ Nestabilitu domova nebo místa, kde by Klára měla možnost plnohodnotně žít potvrzují i slova sociální pracovnice, která se v rámci své práce setkávala s biologickou matkou dívky: „*Také se zjistilo, že matka nezvládne reflektovat minulost, nepřiznává chybu, že byla odsouzená za týrání svěřené osoby a de facto je autoritativní a mocenská nad Klárou. A také o ní nedokázala říct žádné pěkné věci.*“ Z výše uvedených tvrzení lze usuzovat, že si Klára s sebou musí nést množství nejen citových zranění.

I přes to, že se speciální pedagožka ze střediska výchovné péče setkává s rodinami, kde si děti prožívají náročné zacházení, setkání s babičkou Kláry pro ni lehké nebylo. Vzpomíná na něj se slovy: „*Ona o té Kláře mluvila v takových negativních konotacích, ale tak hrozných, že lže, krade, co všechno dělá, jak je nepořádná ... a vemte si, jí bylo osm nebo devět. A když jsem se jí zeptala, co by o ní řekla a bylo by fajn, tak to nešlo.*“

Pro množství zranění, které si s sebou Klára musela a musí nést nelze ani nalézt slov. Do jaké míry ovlivnily tyto faktory její nevhodné chování ve škole i mimo ni se lze jen domnívat. To však nic neměnilo na tom, že se pracovníci školy a ostatní zúčastnění museli denně věnovat své běžné náplni práce. Druhá oblast popisující Kláru jako nespoutané dítě se váže především k jejímu chování ve škole.

Výchovná poradkyně popisuje osobní zkušenosti s Klárou ve škole. Stejně jako vnímala její nezpochybnitelná citová zranění, tak musela stejně věnovat pozornost jejímu nevhodnému chování. Balancování mezi těmito dvěma stranami dívčiny osobnosti komentuje slovy: *„Když byla malá, měla to těžký, to nezpochybňuji, ale prostě naučila se to využít a obrátit k prospěchu svému. Postupem času, jak stárla, tak se naučila využívat, že všichni okolo ní chodili, tuťu ňuňu, chudáku, tak to nedělej, když nechceš.“* Třídní učitelka, která strávila spolu s výchovnou poradkyní s Klárou nejvíce času doplňuje její výrok slovy: *„Já jsem s ní chtěla kolikrát mluvit po dobrým a to nešlo. Ona si začala vymýšlet vyložené pohádky, to opravdu byla potom taková vychytralá.“*

Školní psycholog popisuje důvody pro jeho intervenci s Klárou slovy: *„Tak ten hlavní důvod byl, že ona nebyla schopná respektovat autoritu učitele, utíkala ze třídy a chovala se nevhodně.“* Zástupkyně ředitele školy byla ve spojení s případem Kláry především skrze pracovníky školy a oficiální zprávy. I přes to i ona vnímala dívčino problémové chování. To rozvádí slovy: *„My jsme samozřejmě viděli, že je to obtížná kauza a že je občas velmi obtížné s Klárkou vyjít, ale vždycky jsme se stavěli k tomu, že my to musíme nějakým způsobem zvládnout.“* Podobně jako zástupkyně školy získával sociální pedagog informace o Kláře také zprostředkovaně. Odraz jejího nespoutaného chování se k němu dostal skrze učitele, kteří: *„mě kontaktovali, že si neví rady s Klárou, že jim odmítá pracovat v průběhu celého dne.“* Skrze informace o aktuálním dění ve třídě bylo úkolem především sociálního pedagoga vyhodnotit závažnost situace a zvážit další postup. Náročnost takového rozhodování komentuje slovy: *„Máte nějaké informace a na základě nich musíte konat. Bohužel jsem úplně časově nestíhal dojít si sám osobně něco do třídy vyzorovat. V tomto jsem byl odkázán na informace od kolegů.“*

9.5 Evaluace případu

Předchozí kapitoly věnující se výsledkům výzkumného šetření upíraly pozornost především k analýze celého případu. Prostor byl věnován dílčím částem, které společně popisují průběh a okolnosti spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni.

Poslední kapitola se však bude věnovat evaluaci celého případu spolupráce školy a orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Ohlédnutí respondentů za celým obdobím řešení zanedbávání docházky Kláry, bude zprostředkováno v podkapitolách dobrá praxe a úskalí spolupráce.

9.5.1 Dobrá praxe

Spolupráce školy a OSPOD v sobě zahrnuje komplex situací kdy dochází ke komunikaci mezi sociálním pracovníkem úřadu a pedagogy školy. V tomto případě se jednalo o propojenou síť, ve které mezi sebou jednali sociální pracovnice OSPOD a celá řada pedagogů školy. Mezi hlavní aktéry školy patřili třídní učitelka a výchovná poradkyně, sociální pedagog, školní psycholog a zástupkyně ředitele školy. Nelze opomenout vztah speciálně pedagožky - etopedky ze střediska výchovné péče, která měla možnost pozorovat celý systém řešení s větším odstupem.

Díky tomu, že se na případu řešení zanedbávání docházky podílel nemalý počet odborníků, je možné pozorovat více náhledů a postřehů. S odstupem času zástupkyně ředitele hodnotí komplexní činnost školy se slovy: *„My jsme nabízeli všechnu možnou podporu, kterou můžeme ... rozhodně od nás nešel žádný tlak, že bychom se chtěli Klárky zbavit. Naopak jsme se snažili dovolat se všech možných stran, institucí, OSPOD, ať se jí dostane pomoci a nevytrhujeme ji tady z toho prostředí, který zná.“* Podobně reflektuje snahu školy i ostatních institucí sociální pedagog. Vnímá společnou snahu angažovaných odborníků, kteří se snažili poskytnout skutečnou pomoc Kláře. To komentuje slovy: *„Jestli nás něco spojuje, tak je to snaha podpořit to dítě, chránit ho, říct si, co by mělo být v zájmu dítěte, co bychom měli udělat pro to, aby se to dítě cítilo v pohodě, bezpečně.“* Na základě uvedených výroků hodnotící průběh spolupráce je možné se domnívat, že v případě ohrožení dítěte dochází vždy k názorové shodě odborníků. Tento ideální stav však není možné uskutečnit již díky hledisku, že každý má možnost znát jiný objem informací.

Známka dobré spolupráce však není podmíněna tím, že se pracovníci ihned shodnou na postupu řešení, ale že jsou ochotni se tomu věnovat. To dokládá i speciální pedagožka ze střediska výchovné péče slovy: „*To se někdy děje, že se nepotkáme, že já to vidím trochu jinak ... ale to je normální, potom je to o nějaké komunikaci. Na to jsou výborné ty kulaté stoly, případovky, kde se to všechno předloží a bavíme se tom.*“

Definice, podle které by bylo možné označit kvalitní spolupráci mezi školou a OSPOD, má jistě mnoho podob. Jelikož je náplň práce každého účastníka procesu odlišná, může tak být pro každého důležitý jiný faktor spolupráce. Díky dlouhodobějšímu pozorování a poznávání prostředí školy a OSPOD a individuálním setkání s aktéry případu se mohou domnívat, že kvalitní spolupráce se nerovná šťastnému konci případu. To je také možné spatřovat ve výpovědi dotazovaných respondentů. Školní psycholog vnímá, že spolupráci na případu Kláry je možné označit za efektivní. Dále to jen doplňuje slovy: „*Je tu spíš otázka, jestli to šlo řešit nějak jinak. Já opravdu nevím.*“ Výchovná poradkyně hodnotí spolupráci s OSPOD podobným způsobem. Souhlasí s tím, že byly vyčerpány všechny možnosti dostupné pomoci v rámci spolupracujících institucí. Vytíženou práci OSPOD popisuje slovy: „*Já myslím, že v rámci jejich práce a množství práce už chudáci nemají co ... oni toho mají tolik.*“ Stejně vnímá vytížení OSPOD i třídní učitelka. Potvrzuje to obdobným názorem, že: „*já jim to nezávidím, mají té práce opravdu moc.*“ S chápacím přístupem navazuje i hodnocení sociálního pedagoga, který se zamýšlí nad společnou prací školy a OSPOD. Na případ Kláry vzpomíná: „*Já věřím, že tak, jak jsme spolupracovali s OSPOD, tak jsme to dělali proto, abychom co nejvíce ochránili to dítě. Za mě byla ta spolupráce fantastická.*“ Jelikož ze své pozice sociálního pedagoga zabezpečoval také hlavní administrativní podporu, která sloužila jako podklad pro pozdější jednání OSPOD, dodává ze své zkušenosti při řešení Klářina případu: „*Byl bych rád, abychom jim jejich práci, pokud je to možné, nějakým způsobem ulehčili. To znamená, aby od nás získali kvalitně zpracované informace, a aby s nimi mohli dále nakládat.*“ Paní zástupkyně navazuje na slova sociálního pedagoga. Obdobně vnímá, že je potřeba pracovat na vzájemném porozumění mezi institucemi: „*Tím, že my tady máme už zkušený tým, který ty zkušenosti má, tak abychom je chtěli udržet a mohli je pilovat dál.*“

Sociální pracovnice popisuje, jak vnímala spolupráci školy ze strany OSPOD. I přes to, že primárně jednala se sociálním pedagogem, hodnotí celé školy komentuje slovy: „*Oni se opravdu snaží. Za mě je spolupráce s touto školou opravdu dobrá.*“

Speciální pedagožka ze střediska výchovné péče měla možnost pozorovat spolupráci mezi školou a OSPOD s větším odstupem. Práci pedagogů a ostatních pracovníků reflektuje:

„Vnímala jsem ty lidi, že jsou angažovaní, že se snaží. Na to, co tam Klárka vyváděla, tak o ní měli zájem, chtěli jí pomoci.“ Dále speciální pedagožka rozvádí základ pro kvalitní spolupráci, kde kořen úspěchu podle ní tkví: *„Jenom v těch lidech. V tom, aby tam byl zájem. Zájem je úplně nejvíc. Můžeme se bavit o nějaké odbornosti a vzdělání, ale opravdu si myslím, že je to nepodstatný, že tam je důležitý, aby ti lidé měli zájem.“*

9.5.2 Úskalí spolupráce

V předchozí kapitole byly nastíněny obrysy úspěšné spolupráce mezi školou a OSPOD. Tato část bude věnována oblasti, která může tvořit překážky ve vzájemné kooperaci mezi institucemi.

Zástupkyně ředitele školy vnímá, že riziko spolupráce tkví v nedostatečně nastavených hranicích působnosti angažovaných osob. Konkrétně toto úskalí popisuje slovy: *„Musí se tam nastavit profesionální odstup. Nemůžeme zachránit všechny a všechno. Musíme mít čistý svědomí, že jsme udělali, co šlo.“* Z toho je tedy patrné, že paní zástupkyně zdůrazňuje hranice, které je třeba nepřekračovat. Sociální pedagog akcentuje stav, kdy je nezbytné oprostít se od výsledku. Klárka se i přes veškerou snahu ocitla nakonec v dětském domově. Pro mnoho lidí to může značit selhání v procesu pomáhání. Sociální pedagog však upozorňuje na pozitivní vliv ústavní výchovy a to konkrétně, že: *„Pro Klárku je to zatím nejlepší, že půjde do dětského domova a bude tam mít třeba konečně šanci zažít i nějakou lásku, pravidelné jídlo, režim a školní docházku.“*

Školní psycholog v procesu spolupráce zdůrazňuje velký vliv, který rodina, resp. rodiče vždy mají. I přes to, že profesionálové mohou ze sebe vydat to nejlepší, nikdy nemohou nahradit činitele rodičů. Osobně vnímá nesprávnost zacílení snahy pomáhajících: *„Zvláště v těch sociálně vyloučených lokalitách se tlačí na to, aby se dítě změnilo, všechno se klade za vinu těm dětem a často se zapomíná, že rodiče na to mají obrovský vliv, vlastně totální vliv. A že často ti rodiče by potřebovali pomoc.“*

Výchovná poradkyně spatřuje riziko při volbě způsobu pomoci dítěti. Poukazuje na to, že i přes to, že se může jednat o ve dvou případech o stejně velké množství zameškaných hodin, nesmí se zapomínat na individuální přístup. Ze svých zkušeností popisuje: *„Jsou rodiny, které chodí pravidelně a pak přijde nemoc nebo měsíční zlomenina ... tak to nebudeme hned hnát na OSPOD. Ale pak jsou zase ti, kteří pravidelně nechodí v pátky, pak*

se přidají výchovné problémy, a tak to už ženeme přes OSPOD a prosíme je o spolupráci. Je to rodina od rodiny.“

Třídní učitelka Kláry měla po celou dobu možnost úzce spolupracovat s výchovnou poradkyní. Byla zároveň zdrojem největšího množství dat o dívčině problematickém chování i snahám ze strany babičky. To vše na ni kladlo nemalé nároky. I přes to, že spolupráce s OSPOD byla zahájena a další pracovníci školy se snažili být při řešení zanedbávání docházky Kláry nápomocní, byla to jen třídní učitelka, která stála v první linii. Proces předání informací o aktuálním dění OSPOD popisuje slovy: *„S OSPOD přímo nespolupracujeme my, ale sociální pedagog. Což je někdy ... jako ano, musí mít někdo přehled, ale když to jde někdy ještě přes další osobu, tak se ztrácí čas a není to úplně tak, jako když bych to řekla sociální pracovníci já.“*

Otázky pramenící z ne zcela uspokojivého personálního zabezpečení pomáhajících složek, které mají vliv na spolupráci školy a OSPOD akcentují i slova sociálního pedagoga: *„Škola je pod hlavičkou ministerstva školství a OSPOD je pod ministerstvem práce a někdy jsou to různé ostrovy s různým náhledem na ten svět, život atd.“*

Na základě uvedených postřehů poukazující na úskalí spolupráce je možné vnímat složitost systému, ve kterém se škola a OSPOD nacházejí. Jsou to dvě instituce, které zabezpečují výchovu a vzdělávání společnosti. Jsou to také dva oficiální nástroje, které se i přes nemalé množství překážek, nepochopení a odmítání stále snaží – dle slov participantů mého výzkumu – neopouštět od cíle, který dává smysl jejich činností.

10 Shrnutí výsledků výzkumu

Prostřednictvím empirické části své práce jsem se snažila porozumět oblasti spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni. Vlastnosti případové studie mi umožnily zkoumat a zamýšlet se nad okolnostmi, které provázely spolupráci dvou institucí. Společný zájem obou stran spočíval ve snaze účinně řešit zanedbávání docházky devítileté Klárky.

Výsledky výzkumného šetření jsem zakládala na analýze rozhovorů s respondenty, kteří byli ústředními pomáhajícími v celém případě. Dále jsem měla možnost využít řadu dokumentů, které zrcadlily průběh spolupráce. Moje několika měsíční praxe mě seznámila s prostředím školy a OSPOD. Díky tomu mi čas zde strávený poodkryl realitu, ve které se zúčastnění profesionálové snaží denně uskutečňovat své povolání.

Analýza mého výzkumného šetření mi ukázala, že spolupráce školy a OSPOD není pouze záležitostí dvou institucí, ale tvoří systém, který v sobě zahrnuje řadu dalších vztahů a faktorů. Mezi ně patří kooperace Kláry a všech pracovníků, kteří s ní přišli do kontaktu. Jedná se o vztah na úrovni dvou osob. V systému spolupráce hrála dále důležitou roli babička dívky. Jelikož zastupovala Klářiny rodiče, kooperovala se všemi zainteresovanými pracovníky. Babička plnila všechny požadavky školy. Zároveň se v rodinném zázemí odráželo její nevhodné chování vůči Kláře a neléčená alkoholová závislost. Další úroveň spolupráce tvoří komunikace mezi pracovníky jedné instituce. Tu reprezentuje základní škola, kde se na řešení dívčina chování podílela řada pedagogů a pracovníků. Za OSPOD i středisko výchovné péče se jednání účastnila vždy jen sociální pracovnice nebo speciální pedagožka. Poslední stupeň tvořila spolupráce sociálního pedagoga, který se stal středobodem celého systému. I přes to, že se jedná o pozici, která se objevuje ve školách jen zřídka, v tomto případě se stal nezbytnou součástí. Jako osoba v centru dění vytvářel spojení mezi pomáhajícími pracovníky. Zároveň byl také osobou, která měla ucelený přehled o celém systému pomoci, který se utvořil kolem tohoto případu.

Do spolupráce v rámci poskytování pomoci se zapojila řada pedagogů a odborných pracovníků školy. Výsledky šetření mě díky tomu poodkryly funkci školy, o které se možná tolik nemluví. Škola se stává místem, kde je možné nalézt útočiště. Stává se bezpečným prostorem, kde mohou žáci požádat o pomoc, vyhledat ji nebo je jim sama nabídnuta. Faktor, který tuto funkci školy navíc akcentoval je skutečnost, že většina žáků pochází ze sociálně vyloučené lokality. Díky tomu se musí denně vypořádávat s vlivy, které tento fenomén

přináší. Škola na něj reaguje vytvářením bezpečného prostoru. Zároveň však musí počítat s limity a hranicemi vlastního snažení. I přes to, že se zde může odkrýt řada nefunkčních oblastí v životě žáka, škola nemá vždy možnost je všechny pokrýt. Je si vědoma toho, že je limitována omezeným časem a dostupnými nástroji pomoci.

OSPOD se stal stejně jako škola ústředním pilířem této práce. Získaná data mě nasměřovala k objevování posláním, které má v případě zanedbávání docházky. Smyslem existence tohoto orgánu je zabezpečování sociálně-právní ochrany. Jinak tomu nebylo ani v situaci řešení absence malé Kláry. Zároveň zde byl akcentován další význam práce OSPOD, který zastřešoval proces spolupráce se školou. OSPOD vystupoval jako pomyslná stráž nad systémem. Sociální pracovníce nemá k dispozici pouze informace ze školy, ale odkrývá zákulisí a okolnosti případu, aby mohla zvolit účinné řešení. Spolupráce se školou dodává OSPOD množství důležitých dat, ale nepokrývá ostatní oblasti života. Vlivem širokého spektra života dítěte a jeho rodiny, které může OSPOD ovlivňovat, je často vnímán jako kontrolní instituce. Účastníci šetření však spolupráci OSPOD naopak vítali. Rozeznávali situace, kdy je nezbytná intervence orgánu za účelem bezpečí žáka.

Výsledky šetření dále směřovaly k samotnému problému zanedbávání školní docházky. Nejvýznamnější faktor Klářina případu je připisován tomu, že navštěvovala teprve první stupeň základní školy. I přes to, že data poukazovala na shodný názor, že nízký věk žačky přidává na závažnosti případu, osobní náhled účastníků na její problémovou absenci se různil. Prostřednictvím analýzy dat jsem měla možnost dospět k závěru, že ve vnímání zanedbávání docházky hraje roli více faktorů. Vliv má jak individuální množství času, které pracovník s dítětem strávil, tak žákova osobní anamnéza, která může vést k bližšímu pochopení okolností vzniku neomluvené absence.

V poslední kapitole výsledků výzkumného šetření se zabývám evaluací případu. Hlavní účastníci, kteří se podíleli na řešení Klářiny absence hodnotí proces spolupráce. I přes to, že dívka musela po ukončení třetí třídy změnit školu vlivem nařízení ústavní výchovy, kvalitu samotné spolupráce to nesnižuje. Analýza dat poukazuje na to, že spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání docházky Kláry lze označit za dobrou praxi. Dobrá praxe není určována mírou konečné spokojenosti s výsledkem spolupráce, ale kvalitním průběhem řešení obtížné situace.

11 Diskuze a limity práce

Škola a OSPOD se v českém prostředí řadí mezi významné instituce v oblasti výchovy, vzdělávání a péče o děti. Spolupráce mezi nimi přináší možnosti, jak účinně volit nástroje pomoci. Četnost situací, kdy musí dvě složky společně kooperovat se velmi různí. Existují školy, které se s OSPOD dostanou do kontaktu pouze v ojedinělých případech. Zároveň fungují ty, pro které je komunikace se sociálními pracovníky součástí běžné náplně práce. A právě jedna z těchto škol byla součástí šetření mé diplomové práce.

Téma své práce jsem zasadila do kontextu zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. Zajímalo mě, jaké faktory ovlivňují spolupráci školy a OSPOD, když musí řešit tuto problematiku. V průběhu získávání dat a jejich analýzy se postupně rozkrývaly skutečnosti, které se mohou stát jak inspirací pro budoucí výzkumy, tak námětem pro rozšíření povědomí o práci školy a OSPOD.

Prostřednictvím realizace své práce jsem se snažila dospět ke stanovenému cíli. Mým záměrem bylo odpovědět na otázku, jaké faktory ovlivňují spolupráci OSPOD a školy při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. Jsem si vědoma toho, že způsob případové studie mi neumožňuje popsané výsledky zobecnit. Dále věřím, že by práci obohatilo, kdyby bylo možné výsledky porovnat, například s případy na jiných typech škol. Srovnání spolupráce OSPOD a školy, kterou nenavštěvují žáci ze sociálně vyloučené lokality, by jistě přineslo zajímavý náhled na fungování těchto škol. V oblasti využití výzkumných metod spatřuji také jisté limity. Do práce jsem chtěla zahrnout rozhovor i se samotnou Klárou. Zajímalo mě, jak by ona zpětně hodnotila své chování a komunikaci s učiteli a sociální pracovníci. To se bohužel nakonec díky komplikacím nezadařilo. Prostřednictvím sociální pracovnice se mi sice podařilo získat souhlas rodičů Kláry pro rozhovor, ale kvůli uzavření dětského domova v průběhu karantény jsem se s ní nemohla setkat. Po tomto období byla dívka na dlouhodobé dovolence mimo ústav, tudíž také nebylo možné se s ní sejít. Pro budoucí směřování výzkumů v této oblasti bych doporučila kombinaci s kvantitativním výzkumem. Domnívám se, že orientační znalost toho, jaké mají učitelé na základních školách zkušenosti se zanedbáváním docházky, ke které musí být přizván OSPOD, by mohlo tvořit zajímavý kontext celé problematiky.

Význam svého šetření spatřuji především v konkrétním výběru zkoumané problematiky. Díky tomu jsem měla možnost využít potenciál práce, který mi naskytl řadu zajímavých aspektů, které případ doprovázely. Mezi nejvýznamnější z nich bych zařadila

prostředí školy, kterou tvořili žáci ze sociálně vyloučené lokality a kde se také problém zanedbávání docházky odehrál. Tento aspekt zastřešoval většinu ostatních faktorů, které spolupráci mezi školou a OSPOD ovlivňovaly. Škola se musela denně vypořádávat s negativními důsledky prostředí, ze kterého její žáci pocházejí. Proto si vytvořila nástroje, které jí v tom pomáhají. Všichni učitelé a pracovníci školy spolu navzájem komunikovali a využívali ve svých nesnázích s Klárou sociálního pedagoga. Věděli, že on je ten, který může zmobilizovat další aktéry pomoci, mezi které v první řadě patřil OSPOD. Škola byla dle mých zjištění otevřená vůči spolupráci, byla ochotná vycházet za hranice fungování běžných škol. Fenomén vyloučené lokality, který školu řadí mezi ty, které se nejspíše nikdy nebudou pyšnit excelentními výsledky svých žáků, jí však pomohl vybudovat účinné nástroje pomoci. Mezi ně patří jak pozice sociálního pedagoga, tak nebojácnost učitelů. Ti se neobávají komunikace s rodiči žáků i s vědomím, že se bude jednat o jejich napomenutí či pokárání. Díky tomu se škola uměla vypořádat se zanedbáváním docházky malé Kláry. I přes to, že denně řešila problematiku záškoláctví, tak případ dívky nezapadl do rutinní činnosti sociálního pedagoga. Opravdový zájem pracovníků stál za rychlým vyhledáním pomoci sociální pracovníce a následnou dobrou spoluprací mezi ostatními zúčastněnými.

Ve výsledcích mého šetření lze spatřovat podobnost se zjištěními Tobias (2018), která se věnovala vlivu rodiny a efektivity intervence na zanedbávání školní docházky. Sama dospívá k závěru, že je důležité při řešení této problematiky přispívat k budování bezpečného prostředí pro děti a že by se na tomto cíli měli podílet také lékaři, pracovníci školy a další odborníci. To je v souladu také s mým zjištěním. I když Tobias (tamtéž) zdůrazňuje především budování bezpečí v rodině, já jsem dospěla k tomu, že i škola se může stát místem, kde se děti mohou takto cítit. Význam spolupráce dalších odborníků moje práce potvrzuje. Bez komunikace se sociální pracovníci OSPOD a školním sociálním pedagogem by se Klárčina absence řešila jen velmi obtížně.

Zajímavé je pozorovat také srovnání s prací Jud a Gartenhauser (2015). Ti zdůrazňují, že je potřeba se na případy, kdy se objevuje podezření z násilí páchaném na děti dívat kritičtěji. I přes to, že se v mém případě jednalo o zanedbávání docházky Kláry, a ne o přímé násilí, lze vnímat podobnost v závažnosti problému ohrožující život dítěte. V tom mé šetření souzní s výsledky autorů, kteří akcentují, že při spolupráci školy a OSPOD je nezbytný opravdový zájem zainteresovaných odborníků. Sama ve výsledcích zdůrazňuji nezbytnost ochoty a otevřenosti vůči kvalitní komunikaci mezi institucemi. I přes to, že popis vzniku pozice školního sociálního pracovníka není předmětem výzkumu, domnívám se, že se jedná o poznatek, který nesmí být vynechán. Autoři velmi pozitivně hodnotí fungování školního

pracoviště obohacené o tohoto nového pracovníka. V mém výzkumu se stejně kladně vyjadřují všichni respondenti o činnosti sociálního pedagoga.

Sociálně vyloučená lokalita tvořila kontext celé mé práce. Je přitom zřejmé, že se jedná o problematiku, která není specifická jen pro české prostředí, ale se kterou se potýká celá řada zemí a oblastí. Například z výzkumu Cochran, Siennick a Mears (2018) spatřují podstatu problému vyloučení v omezeném sociálním kontaktu. Problém vyloučení nevztahují přímo na specifickou územní oblast. Přesto však lze projevy této podoby vyloučení spatřit v lokalitě samotné. Autoři se věnovali otázce dopadu uvěznění rodičů na pozdější vyloučení jejich dětí. Výsledky ukazují, že potomci těchto rodičů mají sklony k antisociálnímu chování. V mém šetření Klára neměla uvězněné rodiče. Rodiče se však o ni nestarali a v útlém dětství si prošla nevhodným zacházením, zejména ze strany matky. Zanedbávání docházky dívky doprovázelo i její velmi nevhodné chování, až nezvyklé pro její nízký věk. Toto srovnání proto poukazuje na zamyšlení, zda existuje spojení mezi uvězněnými a nestarajícími se rodiči a pozdějším rozvojem antisociálního chování.

Spolupráce ze strany OSPOD se může zdát rutinní záležitostí. Sociální pracovníce se ve své práci setkávají s celou řadou institucí, se kterými komunikují. Mezi ně patří také škola. Význam spolupráce se školou má své nezastupitelné místo, jelikož se jedná o prostor, kde děti tráví čas mimo rodinu. Důležité faktory ovlivňující spolupráci ze strany OSPOD se týkají především komunikace a důvěry, na základě, které se mohou volit důležitá opatření. Sociální pracovníce musí brát zřetel na všechna oznámení ze strany školy. Ani v množství jiných ohlášených sdělení nesmí zapadnout žádost sociálního pedagoga při řešení zanedbávání školní docházky. Pracovnice OSPOD vždy pohotově reagovala na kontaktování sociálního pedagoga školy. Ochota, otevřenost a opravdový zájem tvořily dle mých zjištění opěrné body spolupráce OSPOD při řešení zanedbávání docházky Kláry.

Činnost OSPOD v českém prostředí je možné srovnávat s náplní práce *Child Protection Services (služby ochrany dítěte)*. Autoři Armfield a Gnanamanickam (2020) s týmem se zabývali souvislostí mezi zanedbanou docházkou a zkušeností dětí se *službou ochrany dětí*. Výsledky této studie ukazují, že děti, u kterých byla nutná intervence této služby, mají ve své anamnéze několikanásobně vyšší neomluvenou nebo problémovou absenci. Můj výzkum je s tímto zjištěním v souladu. OSPOD zasahoval v rodině Kláry již od jejího narození.

Spolupráce školy a OSPOD může být ovlivněna řadou faktorů. Tato práce pouze na jednom příkladu ukazuje, jak může spolupráce probíhat. Snaží se poukázat na to, jakým způsobem se může řada profesionálních pracovníků podílet na řešení zanedbávání docházky

na prvním stupni. Empirická část rozkrývá komplexitu vztahů dvou institucí, které významně figurují v životě dítěte. V teoretické části jsem utvářela základ, na kterém jsem se snažila stavět a realizovat výzkumné šetření. Zaměřila jsem se na představení postavení instituce školy, jejích funkcí a personálního zázemí. Stejně tak jsem postupovala v kapitolách s tématem OSPOD. Zdůrazňovala jsem nepříznivé sociální situace, které mohou stát v pozadí zanedbávání docházky. V případě Kláry figurovala sociálně vyloučená lokalita, alkoholová závislost, částečně chudoba a rozpad rodiny. Při zpětném ohlédnutí však vnímám, že pro spolupráci při řešení zanedbávání docházky není až tak nezbytné znát přesný kontext rodiny dítěte. Snaha pracovníků o účinnou, efektivní a profesionální spolupráci mezi institucemi, kde je ve středu zájmu bezpečí dítěte, se mi jeví jako základ.

Závěr

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma související se školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Díky tomu, že jsem měla možnost absolvovat praxi v těchto institucích, jsem poměrně detailně nahlédla do jejich každodenní reality. Jsem vděčná, že mi tato příležitost byla poskytnuta. Čas strávený pozorováním přímé práce sociálních pracovníků OSPOD, školního sociálního pedagoga a ostatních učitelů mi poskytl řadu cenných zkušeností. Mnoho situací, kterých jsem byla součástí, mi ukazovaly, jak se teorie proměňuje v praxi. Učila jsem se opět novým způsobem nahlížet na sociální situace. Všichni profesionální pracovníci, se kterými jsem se potkala, mi ochotně odpovídali na množství mých – možná i naivních – otázek. Znovu jsem se mohla přesvědčovat, že pomáhající povolání je velmi náročné i smysluplné zároveň.

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematikou spolupráce školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky na prvním stupni základní školy. Zpracovávala jsem ji formou případové studie. To mi umožnilo hlouběji uvažovat nad formou práce pomáhajících pracovníků a nad hodnotou života dítěte v systému spolupráce institucí. Nikdy bych však neměla možnost toto vše podniknout bez úžasné pomoci a podpory zúčastněných respondentů. Každému z nich patří mé veliké díky!

Proces řešení zanedbávání školní docházky nebude nikdy identický. Faktory ovlivňující tento komplex pramení z individuálních vlastností jak konkrétních aktérů, tak i samotných institucí, školy a OSPOD. I přes to, že se jedná o státem oficiálně zřízené instituce, vnitřní politika, způsoby práce a zkušenosti mají velký vliv na řešení konkrétního případu.

Věřím, že moje práce věnující se spolupráci školy a OSPOD při řešení zanedbávání školní docházky může přispět k inspiraci pro budoucí výzkumy. Ukázka spolupráce dvou institucí, v jejichž zájmu je dle mých pozorování dobro a bezpečí dítěte, se může odehrát kvalitním a efektivním způsobem. Obava z následků kontaktování sociálních pracovníků OSPOD může být na místě. Nesmí se však stát překážkou pro snahu zabezpečení ochrany života dítěte.

Byla bych moc ráda, kdyby moje práce pomohla ukázat světu důležitost spolupráce školy a OSPOD. Přála bych si, abych prostřednictvím těchto stran dala najevo, že kritické posouzení případu je vždy lepší než jeho bagatelizace v mylné snaze ochrany před intervencí OSPOD. I přes to, že se může často jednat o situace nepříjemné, vzájemná snaha a profesionální přístup se může stát ukazatelem na cestě ke kvalitní spolupráci.

Navzdory tomu, že školy věnující se dětem ze sociálně vyloučených lokalit mohou být společnostmi podceňované, mají vybudované účinné nástroje pro řešení nestandardních situací. Díky tomu se mohou stát inspirací pro školy a instituce, které se s takovými případy setkávají jen výjimečně.

Seznam literatury

- Armfield, J. M., Gnanamanickam, E., Nguyen, H. T., Doidge, J. C., Brown, D. S., Preen, D. B., & Segal, L. (2020). School absenteeism associated with child protection system involvement, maltreatment type, and time in out-of-home care. *Child Maltreatment*. Online first, doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077559520907682>
- Bechyňová, V., Bubleová, V., & Dušková, Z. (2008). *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: Ireas.
- Bělík, V., Hoferková, S., & Kraus, B., et al. (2017). *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada.
- Bendl, S., Hanušová, J. & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním. Cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton.
- Beranová, E., Janderková, D., & Krejčová, L., et al. (2014). *Metodický průvodce výchovného poradce*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Biank, N. M., & Werner-Lin, A. (2011). Growing up with grief: Revisiting the death of a parent over the life course. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 63(3), 271-290.
- Bořkovcová, M., Bořkovec, M., & Gajdošová, J., et al. (2013). *Mají na to!* Praha: Člověk v tísní, o. p. s., Programy sociální integrace.
- Bréda, J., Čapek, R., & Dandová, E., et al. (2017). *Třídní učitel jako kouč*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Bréda, J., Dandová, E., & Prokop, F. (2019). *Alfa a omega ředitele školy*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Cimrmannová, T., Stretti, S., & Kotrč, R. (2013). *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu – aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Karolinum.
- Cochran, J. C., Siennick, S. E., & Mears, D. P. (2018). Social exclusion and parental incarceration impacts on adolescents' networks and school engagement. *Journal of Marriage and Family*, 80(2), 478-498.
- Council of the European Union (2016). *Council recommendation of 15 February 2016 on the integration of the long-term unemployed into the labour market* (2016/C 67/01) Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:32016H0220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:32016H0220(01))
- Csémy, L., Nešpor, K., & Sovinová, H. (2001). Problémy s alkoholem v rodině. *Zpráva*

vypracovaná pro Evropskou unii. Dostupné na:

<http://cindi.cz/wp-content/uploads/2016/03/alkoholarodina.pdf>

- Čada, K., Büchlerová, D., Korecká, Z., Samec, T., Ouředníček, M., & Kopecká, Z. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: CAC spol. s ro.
- Čapek, R., Navarová, S., & Ženatová, Z. (2017). *Žák v krizové situaci*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Čech, O. (2011). *Domácí násilí z pohledu pracovníků v oblasti sociálních služeb*. České Budějovice: Theia.
- Felcmanová, A. (Ed.). (2013). *Rodiče – nečekání spojenci*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B., & Ford, T. (2019). Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-14.
- Grätz, M. (2015). When growing up without a parent does not hurt: Parental separation and the compensatory effect of social origin. *European Sociological Review*, 31(5), 546-557.
- Hájek, Z. (2004). *Rizikové a patologické těhotenství*. Praha: Grada.
- Hanák, P. (2008). *Analýza současných úkolů speciálně pedagogických center podle druhu postižení v České republice*. Dizertační práce: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havlík, R., Halászová, V., & Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2009). Jak být dobrý třídní učitel. *Třída – návod k použití*. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf
- Jackson, D., & Saltman, A. M., D. C. (2011). Recognising the impact of social exclusion: The need for advocacy and activism in health care. *Contemporary Nurse*, 40(1), 57-59.

- Jakobsen, B., & Råkil, M. (2017). *Násilí je možné zastavit – Terapie pro osoby, které se dopouštějí násilí v blízkých vztazích*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha.
- Jedlička, R. (2010). Aktuální úloha středisek výchovné péče při prevenci sociálně patologických jevů a poskytování poradenských služeb. *Speciální pedagogika*, 20 (1), 32-50.
- Ježková, V., Dvořák D., & Chapman, Ch. et al. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
- Jud, A., & Gartenhauser, R. (2015). The impact of socio-economic status and caregiver cooperation on school professionals' reports to child protection services in Switzerland. *European Journal of Social Work*, 18(3), 340-353.
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., & Erola, J. (2020). Child's age at parental death and university education. *European Societies*, 1-23. Online first, doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2020.1719179>
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Kniha, B. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kupka, P., Brendzová, Walach, A., Plachý, O., Toušek, L., Lupták, L., Tvrdá, K., & Vanková, K (2018). Obchod s chudobou: obsahová analýza českých zpravodajských médií v období 2006-2017. *Středoevropské Politické Studie*, 20(2), 124-146.
- Kyaricou, Ch. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
- Laca, S. (2011). *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Lorenzová, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 4(1), 21-35.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65 (2), 113-142.
- Mareš, P. (2000). Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis*, 36 (3), 285-297.
- Matoušek, O., & Pazlarová H. (2017). Návrh systému vzdělávání pracovníků OSPOD. *Fórum sociální práce*, 1, 39-58.
- Matoušek, O. & Pazlarová, H., et al. (2014). *Podpora rodiny*. Praha: Portál.
- Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2016). *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá*

- praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L., et al. (2015). Katalog podpůrných opatření. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
- Mertin, V., & Krejčová L., et al. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Monahan, K. C., VanDerhei, S., Bechtold, J., & Cauffman, E. (2014). From the school yard to the squad car: School discipline, truancy, and arrest. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1110-1122.
- Moravcová, I. (2012). *Sociální vyloučení v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2013). *Příloha záškoláctví*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/19633?highlightWords=z%C3%A1kol%C5%A1kol%C3%A1ctv%C3%AD>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. *Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept*. Příloha č. 20. Čj.: MSMT-44400/2014
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Murali, V., & Oyebode, F. (2004). Poverty, social inequality and mental health. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10(3), 216-224.
- Ministerstvo vnitra ČR. (2019). Úřednická zkouška. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/urednicka-zkouska.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>
- Národní ústav pro vzdělávání. (2011). Školská poradenská zařízení (ŠPZ). Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
- Nichols, A., Mitchell, J., & Lindner, S. (2013). *Consequences of long-term unemployment*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Olecká, I., Přecechtěl, P., & Skarupská, H. (2019). Abúzus alkoholu pečujících osob jako rizikový faktor smrti dětí do pěti let: Limity statistických přehledů kriminality. *Sociální Pedagogika*, 7(1), 8-20.
- Pellegrini, D. W. (2007). School non-attendance: Definitions, meanings, responses,

- interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Roberts, jr., W. B. (2017). *Working with kids who bully – new perspectives on prevention and intervention*. London: Corwin.
- Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2013). *Primary and secondary education*. Our World in Data. Dostupné z: <https://ourworldindata.org/primary-andsecondary-education>
- Sahin, S., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Sirovátka, T., Kofroň, P., & Jahoda, R. (2011). *Rizika příjmové chudoby a materiální deprivace v České republice*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Skarupská, H. (2016). Selected methods of intervention suitable for work social educator with children at risk of social exclusion. *Sociální pedagogika*, 4(1), 87-103.
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic school absenteeism and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*, 17(8), 837-843.
- Stoecker, R. (1991). Evaluating and rethinking the case study. *The Sociological*
- Svoboda, Z., Morvayová, P., Lábusová, A., Hirtová, M., Mikulková, G., Nikolai, T., Smolík, A. & Rendl, M. (2010). *Schola excludus*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Šotola, J. (Ed.). (2012). *Systémová spojení – spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodňování ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s.
- Špeciánová, Š. (2007). *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Vzdělávací Institut ochrany dětí.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Teyber, E. (2007). *Děti a rozvod – Jak pomoci dětem vyrovnat se s rozvodem rodičů*. Praha: Návrat domů.
- Tobias, A. (2019). A grounded theory study of family coach intervention with persistent school non-attenders. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 17-33.
- Trojan, V. (2015). *Ředitel současné školy. Pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.

- Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor*. Praha: Karolinum.
- Tuček, M. (2019). *Romové a soužití s nimi očima české veřejnosti – duben 2019*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR.
- Uhlíková, Š., Rysová, Z., Pravdová, M., & Veselá Vondrášková, A. (2011). *Děti, škola a problémy aneb bez školy to nepůjde*. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku. Dostupné z:
http://www.arkadacentrum.cz/downloads/publikace/Deti_skola_a_problemy_aneb_%20bez_skoly_to_nepujde_2012.pdf
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005). Zlín: *Zákony pro lidi*. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Vykopalová, H. (2016). Social risk management as a strategy in the fight against poverty and social exclusion. *DANUBE: Law, Economics and Social Issues Review*, 7(2), 123-129.
- Wilson, S., Hean, S., Heaslip, V., & Abebe, T. (2020). Children's experiences with Child Protection Services: A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review*, 113. Online first, doi:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919311697>
- Yin, R. K. (2009) *Case Study Research – design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zákon č. 108/2006 Sb. (2004). *Zákon o sociálních službách*. Zlín: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. (2002). Zlín: *Zákony pro lidi*. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
- Zákon č. 401/2012 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Zlín: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-401?text=359%2F1999%20Sb.#TopZ>
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Zlín: *Zákony pro lidi*. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

(2004). Zlín: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese.

Pedagogika, 51(5), 37-46.

Zavadilová, K. (2006). Sociálně vyloučení v procesu celoživotního učení. *Studia*

paedagogika, 54(11), 189-198.

Přílohy

Příloha č. 1 – Úryvek z polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2 – Schéma spolupráce

Úryvek z polostrukturovaného rozhovoru se sociálním pedagogem

A co je tedy specifikum těchto dětí, že jsou ze sociálně vyloučené lokality? V čem se to třeba nejvíce projevuje?

V každé třídě řešíme hlavně docházku do školy, s tím související omluvenou i neomluvenou absenci. Mnohdy ty děti přicházejí do školy unavené, cítíte z nich, že tam řeší nějaké další věci, které samozřejmě dále ovlivňují to vzdělávání. Takže typicky ta hodina může začínat tím, že je tam jiná skladba dětí než přechází den. Že nejsou připravené na hodinu, nemají sešity, nemají učebnice, nemají propisy, psací potřeby.

A vnímáte rozdíl mezi prvním a druhým stupněm?

Na prvním stupni bych řekl, že se neřeší tolik kázeňské potíže. Myslím si ale, že to, co se týká docházky, tak je to dost obdobné. Je docela zajímavý proč na druhém stupni je v podstatě ta absence stejná, ale překlápí se do většího množství neomluvených hodin. Pro mě je to otázka, jakým způsobem, nebo proč to tak je. Moje odpověď je, co jsem zjišťoval, tak je to z toho důvodu, že tam ještě ty rodiče vodí děti do školy, že mají užší kontakt s třídním učitelem a mohou tu absenci hnedka vyřešit. Zatímco na druhém stupni už dochází ty děti do školy sami a ty rodiče se zase starají o nějakého toho mladšího sourozence, a tudíž tak už pouští to straší dítě. Mnohdy tady máme početné rodiny, takže má o svoji logiku, že ty rodiče už nestíhají všechny děti úplně obhospodařit.

...

A ve chvíli, kdy se intenzivně tato situace řešila, spolupracoval jste i s babičkou? ...

Ano. Ta spolupráce se školou nebyla úplně špatná. Ona na ta jednání chodila. Já jsem ji potkával i na ulici. Takže jsme občas pohovořili s Klárou i tak nezávazně, mimo veškeré zápisy. Za mě ... ona už přestala na tu Kláru stačit, že jí přerůstala přes hlavu a řešila se tam ta rodinná situace, která bohužel nikdy nebyla v pořádku. Babička byla jediná, která se o ni nějakým způsobem chtěla starat, ale asi to už časem nezvládala. A asi pak také trochu spadla do nějakého alkoholu, no bylo to tak zvláštní ...

A v případě řešení Klárky, myslíte si, že jste byli s ostatními pracovníky na stejné vlně, že vám šlo o stejný záměr? ... A když spolupráce někdy není dobrá, tak v čem to je?

Tak ono je to těžký. Škola, tak je pod hlavičkou ministerstva školství a OSPOD je pod MPSV a někdy jsou to různé ostrovy s různým náhledem na ten svět, život atd. Jako, jestli nás něco spojuje, tak je to podpořit to dítě, chránit ho, říct si, co by mělo být v zájmu dítěte, co bychom měli udělat pro to, aby se to dítě cítilo v pohodě, bezpečně. V tomto smyslu se mi s OSPOD spolupracuje zdaleka nejlépe, co se týče všech institucí, protože se v mnoha věcech dokážeme podpořit a chápat. I já věřím, že oni naši školu berou jako takovou, která se snaží spolupracovat, jak s těma rodiči, zákonnými zástupci i s tím dítětem, že to není o tom, jenom to hodit na ten OSPOD, nebo dělat všechno proto, abychom vyštvali nějaké dítě nebo typicky kopneme balon na stranu OSPOD, OSPODe vyřeš si to, my tady máme problém na který nestačíme ... já, pokud tady budu pracovat, tak se vždycky budu snažit dodávat i podklady pro ten OSPOD, aby mohl rozjednat nějaké další věci, aby to měl alespoň v rámci vzdělávacího procesu nějakým způsobem ucelené. Protože chápu, že já dál nemůžu nahlídnout. Mně úplně nepřísluší hodnotit, jak to mají doma, tady ta rodina. Nicméně nějaké indicie rád, nebo je to i moje povinnost to tomu OSPODu sdělit. Pochopitelně ty zprávy čte i vedení školy, takže se někdy se stane, že nějaká věta vyškrtnutá ale já nechci, aby na OSPOD šly zprávy nějaké vágní. Chtěl bych, aby tam bylo obsaženo, že ta docházka je špatná, že máme tyto informace. Za mě, to jsem slíbil každé sociální pracovníci a kurátorovi, pokud já naznám nějaký větší problém, který by škola úplně nechtěla řešit, tak já sám za sebe budu ctít tu ohlašovací povinnost, takže v tomto bych nějaké podezření nahlásil sám. Já ale doufám, že něčemu takovému nikdy nedojde. Co se týče Kláry, tak bych řekl, to, jak jsem sdělil vedení, jak to budeme řešit, tak v tom mě podpořili a paní zástupkyně na druhém stupni řekla, že uděláme všechno proto, abychom zachránili Kláru, nebo udělali pro ni všechno nejlepší.

Takže v rámci vedení školy ... on je váš zadavatel. Představuje si, jak tu práci budete dělat a v tom vás i kontroluje ...?

Veškerý zprávy jsou pod kontrolou minimálně zástupce nebo ředitelky. A ano, některé zprávy se mi vrací, že mají pocit, že bychom se měli zaměřit více na to ... psát tak jenom to, co se týká vzdělávání a co je skutečně ověřené, takže ... neříkám, že by se to mělo hodit všechno do pytle jedna paní povídala, ale kolikrát ... když tam učitel napíše, slyšela jsem od spolužáků, že rodina je taková maková, tak vedení to nerado vidí, že se to tam tak nepíše. Třeba i toto může být zajímavá informace pro toho kurátora a sociální pracovníci.

A když se stane nějaká událost a vy máte možnost to oznámit na OSPOD, policii, přestupkovou komisi ... je to na vašem uvážení anebo i toto konzultujete s vedením?

Jakákoliv zpráva, kterou by měla řešit policie ČR nebo OSPOD, nějakou závažnou situací, tak to jdu za vedením. Zaplat' Pán Bůh, co se týká závažných situací, tak to jsme tam za jedno a nic se nezametá pod koberec. Prostě, pokud nám tady dítě nahlásí, že je tady bité, tak hlásíme. Což se bohužel stalo ve dvou, třech případech, že jsme museli okamžitě kontaktovat OSPOD. Sdělili jsme dítěti, že mu takto pomůžeme. A jsem až překvapený z rychlé reakce toho OSPOD, protože jsou tady hned. Kdokoliv, kdo má ruce, nohy a je ve statusu sociální pracovníce nebo kurátora, tak dojde do školy, což je úplně fantastické. Tady ta reakce je takhle rychlá, že to dítě třeba převezmou a dají ho do zařízení, do nějakého krizového centra, než se situace vyřeší, uklidní, zjistí se, co a jak. A i já v tomto, jak mnoho věcí nestíhám, tak jsem schopný napsat nějakou oficiální zprávu nebo zatelefonovat. Jak říkám ... a u té Kláry to bylo typické. Pokud není ve škole, přišla až na třetí hodinu nebo prostě babička nahlásila, že neví, kde je, tak jsme ihned kontaktovali OSPOD.

A u Kláry to byla ta čistá spolupráce složek, které jsou státem dané?

Ano ano. Ale pořád mě tam hnala ta touha, možná OSPOD, že pořád je ještě čas něco pořešit pro dobro toho dítěte. Nebavili jsme se o holce, která má 14,15 a už to má za pár, kdy už cítíte, že už to nebude úplně dobré ... a máme tady takové děti. Pořád řešíme docházku, ale když to řešíme u deváťáka, tak co tím, když třeba za půl roku odejde.

...

Takže tak, jak probíhala spolupráce s OSPOD v rámci Klárky, lze označit jako dobrou praxi ...?

Velmi dobrou. Měli jsme na sebe i telefonní kontakty, takže tam to byla vždycky velmi rychlá informace a spolupráce.

Takže vaše spolupráce s OSPOD v rámci Kláry skončila tím, že přestoupila na jinou školu? Tak, bohužel většinou končí všechna spolupráce s OSPOD. Naštěstí ta sociální pracovníce, která řešila Kláru, tak má tady další lidi. Za mě je ta spolupráce fantastická. Ale většinou máte pravdu. Ta spolupráce tady na tom končí, oproti sociální pracovníci, která povede Kláru na OSPODu min do jejích 18 let. ... možná dýl, když bude studovat na VŠ ... kdo ví :)

Tak už se blížíme ke konci. Máte pocit, že jsem nezeptala na něco důležitého? ... nebo nějaký poznatek, co byste rád sdělil světu?

Mám, jednu větu. Možná jich bude víc. Já vycházím z toho, co mě tady naučil bývalý pan zástupce. Ten vždycky říkával, že Rom není vzdělávací potřebou. Vzdělávací potřeba je třeba dítě pocházející z vyloučené lokality. Na to on se dokáže docvaknout, dokáže reagovat a shánět peníze. Dítě pocházející z vyloučené lokality. To znamená, že může chodit do školy nevyspané, bez pomůcek. Dítě z vyloučených lokalit se častěji setkává s problematikou drog a není to jednoduchý. A do tohoto rance by spadala třeba i Klára. Takže my neřešíme ani tak, jestli patří k majoritě nebo minoritě, řešíme ...je tady dítě, které evidentně, i podle PPP má vzdělávací potřeby na které bychom se měli snažit nějakým způsobem docvaknout. Takže asi za mě tady to.

Schéma spolupráce

