

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy v rámci  
vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Cooperation between the authority for social and legal protection of children and  
primary schools in the education of socially disadvantaged pupils

Denisa Horáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha 2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 4. 12. 2023

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, panu doc. PhDr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D., za jeho čas, ochotu a odbornou pomoc při vedení mé práce. Dále také všem pedagogickým pracovníkům ze škol a sociálním pracovníkům z OSPOD, kteří byli ochotni se zúčastnit mého výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá spoluprací základní školy a OSPOD v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. V teoretické části obsahuje poznatky o jedincích se sociálním znevýhodněním nejen v rámci školy a rodiny. Dále také to, jak by měla spolupráce základní školy a OSPOD probíhat, zejména co se týče náročných situací. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím semi-strukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky, jakožto zástupci škol, a se sociálními pracovníky, jakožto zástupci OSPOD. Rozhovory byly podrobeny obsahové analýze prostřednictvím otevřeného kódování. Cílem diplomové práce bylo popsat spolupráci orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy nejen při řešení náročných situací, které se týkají žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem bylo také zjistit, jaká jsou úskalí v rámci této spolupráce a co by na této spolupráci šlo zlepšovat. Spolupráce probíhá nejčastěji ve formě telefonické komunikace a výchovných komisí. Největším úskalím v této spolupráci je zpětná informovanost školy, která ze strany OSPOD probíhat nemůže. Na spolupráci je mnoho překážek, které musí jak učitelé, tak sociální pracovníci překonávat. Obě tyto instituce by se měly pravidelněji setkávat a předávat si informace i v rámci prevence, nejen v rámci problémových situací, aby byly lépe provázané.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák se sociálním znevýhodněním, základní škola, orgán sociálně-právní ochrany dětí, náročná situace, spolupráce, rodina

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the collaboration between primary schools and the authority for social and legal protection of children in educating socially disadvantaged pupils. The theoretical part discusses the challenges faced by socially disadvantaged individuals, not only in school and family environments but also in the context of cooperation between elementary schools and social-legal protection authorities, especially in difficult situations. The practical part includes qualitative research conducted through semi-structured interviews with teachers, representing the schools, and social workers, representing the authority of social-legal protection of children. These interviews were analyzed using open coding for content analysis. The thesis aims to describe the cooperation between child protection bodies and primary schools, not just in addressing challenging situations involving socially disadvantaged pupils, but also to identify the challenges in this cooperation and suggest possible improvements. The collaboration usually occurs through telephone communication and educational committees. A major hurdle identified is the lack of feedback from schools, which hinders the effectiveness of the child protection authority. Numerous challenges impede this collaboration, requiring both teachers and social workers to work closely. Regular meetings and information exchange between these institutions are recommended, not only for managing problems but also for preventive measures, to enhance their connection.

## **KEYWORDS**

socially disadvantaged pupil, elementary school, authority of social-legal protection of children, challenging situations, cooperation, family

## Obsah

Úvod.....	8
1 Sociální znevýhodnění.....	10
1.1 Definice pojmu.....	10
1.2 Rodina a prostředí.....	10
1.3 Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání.....	20
2 Žák se sociálním znevýhodněním v prostředí základní školy.....	24
2.1 Ukotvení žáka se sociálním znevýhodněním v české legislativě.....	24
2.2 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.....	25
2.3 Instituce spolupracující se školou.....	34
3 Orgán sociálně-právní ochrany dětí.....	40
3.1 Legislativní ukotvení.....	40
3.2 Pracovníci OSPOD.....	43
4 Spolupráce OSPOD a základní školy.....	46
4.1 Krizové situace a proces jejich řešení.....	47
5 Administrace výzkumného šetření.....	57
5.1 Cíl a výzkumné otázky.....	57
5.2 Metodologie výzkumného šetření.....	57
5.3 Výzkumný soubor.....	58
5.4 Etika výzkumu.....	61
5.5 Průběh výzkumného šetření.....	61
6 Vyhodnocení výzkumného šetření.....	64
6.1 Analýza dat.....	64
6.2 Prezentace dat z výzkumu.....	102
6.3 Shrnutí hlavních zjištění výzkumu.....	106
7 Diskuse a navrhovaná opatření.....	110
7.1 Navrhovaná opatření.....	119

Závěr.....	121
Zdroje .....	122
Seznam tabulek .....	126
Seznam použitých zkratek a symbolů .....	127
Seznam příloh.....	128

## Úvod

Problematika žáků se sociálním znevýhodněním je poměrně málo řešená, vzhledem k závažnosti dopadů tohoto znevýhodnění nejen do vzdělávání, ale také do celé společnosti. Podstata problému tkví zejména v rodinách těchto žáků, tudíž by měla být opatření mířená v první řadě na rodinu žáka. K takovým opatřením mají kompetenci sociální pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Škola je rovněž prostředím, ve kterém je spousta možností, jak tuto problematiku řešit a dále neprohlubovat. Ve školním prostředí tráví žáci společně s učiteli velkou většinu svého času, je zde tedy prostor, za určitých podmínek a opatření, na identifikaci těchto žáků. Dále mohou pedagogičtí pracovníci různých specializací pomocí svých rozličných kompetencí spojit své síly a nastavit žákům vhodné podmínky, které by vyrovnávaly dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání. Spolupráce základních škol a orgánu sociálně-právní ochrany dětí je velmi důležitá, v rámci řešení náročných situací žáků, často právě žáků, kteří jsou sociálně znevýhodnění. I proto se tato práce zabývá právě spoluprací těchto dvou institucí. Každá instituce zvláště má mnoho prostředků, jak na problematiku sociálního znevýhodnění cílit, proto je jejich spolupráce klíčová, a je třeba se jí zabývat a hledat způsoby, jak by mohla být, v rámci žáků, o to více v rámci žáků se sociálním znevýhodněním, efektivnější.

Dalším důvodem, proč bylo toto téma zvoleno, je autorčina zkušenost s doučováním žáků v pěstounské péči na orgánu sociálně-právní ochrany, v rámci respitní péče, na kterou mají pěstouni nárok. Mnozí z těchto doučovaných žáků vykazovali jasné znaky sociálního znevýhodnění. Autorka tak viděla vzdělávací stranu této problematiky a rovněž stranu z prostředí sociální práce. Autorka tímto chtěla propojit toto, mnohdy, opomíjené téma speciální pedagogiky s prostředím sociální práce, se kterým bezpochyby souvisí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – praktickou a teoretickou. Teoretická část je dělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá sociálním znevýhodněním z hlediska jeho definice, jeho příčin a projevů a dopadů do vzdělávání. Druhá kapitola se soustřeďuje již přímo na žáky se sociálním znevýhodněním ve školním prostředí. Tato kapitola obsahuje legislativní vymezení žáka se sociálním znevýhodněním v české legislativě, specifika ve vzdělávání těchto žáků, možnosti jejich identifikace, možnosti podpůrných opatření u těchto žáků, roli rodiny a roli školy ve vzdělávání těchto žáků a příklad dobré praxe řešení sociálního znevýhodnění ze zahraničí. Dále tato kapitola obsahuje také výčet institucí, které se školou ohledně těchto žáků spolupracují. Další kapitola je zaměřená na samotný orgán sociálně-



právní ochrany dětí, na jeho legislativu a na popis konkrétních pozic sociálních pracovníků. Poslední kapitola teoretické části této práce je zaměřena na spolupráci základní školy a OSPOD, konkrétně na popis krizových situací, ohledně kterých školy a OSPOD mohou spolupracovat, a na popis jejich řešení. Praktická část je rozdělena na 2 hlavní kapitoly. První je zaměřena na vyhodnocení výzkumného šetření – obsahuje analýzu dat, prezentaci dat z výzkumu a shrnutí hlavních zjištění výzkumu. Druhá je zaměřena na diskuzi a na navrhovaná opatření. Pro výzkum v této práci byla využita metoda kvalitativní, konkrétně semi-strukturovaný rozhovor. Respondenty byli učitelé, kteří poskytli pohled na zkoumanou problematiku ze strany základních škol, a sociální pracovníci, kteří poskytli pohled na zkoumanou problematiku ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Cílem této diplomové práce bylo popsat spolupráci orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy nejen při řešení náročných situací, které se týkají žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem bylo také zjistit, jaká jsou úskalí v rámci této spolupráce a co by na této spolupráci šlo zlepšovat.

# 1 Sociální znevýhodnění

Pojem sociální znevýhodnění se prolíná vícero obory. Řeší ho jak sociální, tak speciální pedagogika. Tyto dva obory se od sebe sice částečně odlišují ve své teorii, praxi a institucionalizaci, ale zároveň se prolínají v oblastech svých činností. Tyto disciplíny není třeba rapidně oddělovat už jen z toho důvodu, že mají téměř stejnou klientelu, u které mají stejně formulované úkoly. Klientelou jsou zejména děti a mládež, kteří jsou z důvodu nepříznivého stavu zdravotního či nezdravotního charakteru vyloučeni z účasti v určitých životních oblastech. Tyto oblasti jsou kvůli jejich sociální situaci omezené, tedy potřebují podporu ve formě pedagogických opatření (Bartoňová, 2013).

## 1.1 Definice pojmu

Do okruhu osob se sociálním znevýhodněním spadá velká cílová skupina dána zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (Zákon o sociálních službách).

Žák je sociálně znevýhodněn v důsledku dlouhodobějšího vlivu prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Toto prostředí poté nepříznivě ovlivňuje jeho potenciál ve vzdělávání (NPI ČR, online, cit. 2023-09-11). Tento pojem souvisí především s faktory jedincova prostředí, nikoliv s personální úrovní jedince. Pro zhodnocení znevýhodnění je třeba znát individuální předpoklady jedince. Se sociálním znevýhodněním souvisí fenomén chudoby u dětí, což není rovný pojem se sociálním znevýhodněním, ale chudoba je podstatným rizikovým faktorem (Bartoňová, 2013). Konkrétně jde o děti, které žijí ve vyloučených lokalitách, mají špatné ekonomické podmínky, jejichž rodiny žijí v chudobě, jsou ohrožené sociálně-patologickými jevy, nemají kvůli své rodině příležitost rozvíjet své možnosti, jsou z jiné země či jiného etnika, jsou z mnohočetných rodin, případně jde i o děti z rozvedených rodin (PIONÝR, online, cit. 2023-10-01).

## 1.2 Rodina a prostředí

Sociální znevýhodnění je mnohotvárný jev, ve kterém se prolínají a kombinují různé okolnosti a nepříznivé jevy jak na straně žáka, tak ale na straně jeho rodiny, či širšího sociálního prostředí. Tyto nepříhodné kombinace ve výsledku nepříznivě ovlivňují využití potenciálu žáka ve vzdělávání. Faktory vzniku sociálního znevýhodnění mohou být zároveň příčinami i důsledky, protože mezi jednotlivými aspekty sociálního znevýhodnění probíhají četné interakce. Povaha sociálního znevýhodnění je velmi dynamická a proměnlivá a často pravá příčina sociálního znevýhodnění není škole zřejmá a je zaměňována za jinou (NPI ČR,

online, cit. 2023-09-11). Sociální znevýhodnění je nejčastěji spojováno se sociálním vyloučením, s životem minorit a kulturní odlišností, životem v chudobě a se společensky danými nerovnoměrnými podmínkami ve vztahu k majetku. Konkrétně může jít o problémy související s jazykovou bariérou, zdravotními omezeními, nízkým socioekonomickým postavením, kulturními, národnostními a rasovými rozdíly či o vlivy prostředí, kde se vyskytují sociálně patologické jevy (Caltová Hepnarová, 2020).

Jelikož sociální znevýhodnění představuje dlouhodobější vliv prostředí, ve kterém je dítě vychováno a které nepříznivě ovlivňuje využití jeho potenciálu, tato kapitola je věnována rodině a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá jakožto faktorů sociálního znevýhodnění.

### 1.2.1 Rodina

Rodina je pro jedince významná přirozeně existující sociální instituce. Pro zdravý vývoj jedince má důležitý význam, protože plní velké množství rolí a funkcí. Je to strukturovaný celek, jehož smyslem je utvářet bezpečné prostředí pro život jedince, kde bude mít možnost se vyvíjet dle jeho možností a potřeb jak fyzicky, tak psychicky. Rodina je pro jedince nositelem vzorů chování, norem, tradic a kultury, kterou od ní přebírá.

Rodinné prostředí má několik aspektů, kterými ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte:

- **Vztahové** – struktura rodiny, její úplnost/neúplnost, sourozenci, komunikace mezi členy rodiny, výchovné styly, atp.
- **Materiální** – vybavení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.
- **Sociálně-kulturní** – vzdělanost rodičů, druh zaměstnání rodičů.

Tyto aspekty dítě modelují vědomě i nevědomě a vstupují do jeho vzorců chování.

Stále výrazněji vnímáme, že rodina prochází hlubokou proměnou, která negativně ovlivňuje její vnitřní vztahy, tedy mění se s tím související funkčnost rodiny. Tuto změnu lze pozorovat v rámci jejich jednotlivých funkcí (Procházka, 2012).

**Biologicko-reprodukční funkce** – narozením dítěte jsou před člověka postaveny nové výzvy a cíle, posouvají se tím mezilidské vztahy na další úroveň a celkově se tím dotváří smysl lidského života. Rodičovství je dále známkou zralosti osobnosti člověka. V České republice je aktuálním trendem pokles porodnosti. V dlouhodobější perspektivě dochází nejen k odkladu porodnosti, ale také k nárůstu počtu párů, které se rozhodly potomka nemít, a také k nárůstu počtu jedinců, kteří ho z různých důvodů mít nemohou.

**Sociálně-ekonomická funkce** – navenek je rodina významným spotřebitelem, ale také tvůrcem ekonomických hodnot. Uvnitř je ekonomická funkce rodiny schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro obstarání potřeb jejích členů. Krizové situace rodin ještě stále do jisté míry řeší rodinný systém dávek sociálního zabezpečení, ale ekonomická podpora rodiny se v současné době minimalizuje.

**Výchovná funkce** – výchovné styly realizované v rodinném prostředí, které potomkům předávají hodnoty a normy společenského chování a vedou je ke vzdělávání a k sebevýchově, jsou úzce spjaty s problematikou uplatňování autority ve výchově. Autorita je vnímána jako jedna ze základních kategorií společenského bytí člověka a ovlivňuje kvalitu života a vztahů s druhými i výchovné fungování jedince ve společnosti. Autorita je zmiňována v souvislosti s otázkami kázně druhých a sebekázně, což je globální otázka současného školství. Rodičovská autorita souvisí s výchovnými styly – autoritářská, liberální a demokratická výchova (Procházka, 2012).

**Socializační funkce** – efektivní socializace v rodinném prostředí dítěti později umožní efektivně přejít do navazujících sociálních prostředí ve světě a úspěšně se v nich orientovat. S touto funkcí souvisí důležitost dostatečné podnětnosti. Jedince ovlivňuje, jaké osoby se v rodině vyskytují či nevyskytují, jaké zastávají role a celková podoba, kterou jsou dětem předávány. Socializační funkce rodiny má význam jak pro potomky, tak pro jejich rodiče, či prarodiče, které také v samotném procesu působení ovlivňuje. Velký význam má sociálně psychologické klima, které v rodině charakterizuje kvalitu vztahů mezi jednotlivými členy.

**Emocionální funkce** – rodina vytváří potřebné citové zázemí pro jedince, což zahrnuje pocit lásky, bezpečí a životní jistoty. Pokud v této funkci rodina selhává, má to na jedince obrovský vliv a těžko se mu v jiném prostředí dostane náhrady. Kladné vztahy mezi členy rodiny jsou důležité pro rozvoj emocionality člověka. Klíčové je zejména emocionální přilnutí matky a dítěte v jeho raném věku. S tím souvisí teorie citové vazby, a pokud nedojde k ranému připoutání dítěte k matce, dochází k jeho citové deprivaci. Později se tato deprivace u takového jedince projeví neschopností přijímat lásku od druhých, projevovat ji druhým či lásku vnímat k sobě. Takoví jedinci mají celoživotně problémy s emocemi, což může mít za důsledek celosvětové problémy, jako vratkost intimních vztahů, dominance materiálních životních cílů, v konečném důsledku poté hrozby válek apod.

**Ochranná a domestikační funkce** – rodina jako zázemí dává každému jejímu členovi pocit, že někam patří. Dále také zajišťuje životní potřeby jejich členů i v rámci spoluúčasti na zdravotní péči či péči o členy se speciálními potřebami (Procházka, 2012).

**Rekreační a regenerační funkce** – tato funkce spočívá v roli volného času pro člověka. To, jakým způsobem tráví rodina společně svůj volný čas, je velmi významné pro každého jejího jedince. Aktivní a společné trávení volného času má význam pro utváření pozitivního životního stylu, hraje významnou roli při utváření osobnosti jedince, podporuje jeho socializaci a také má význam pro předcházení rizikových projevů chování jedince. Volným časem se rozumí čas, kdy si jedinec svobodně, na základě svých zájmů a aktuálního citového rozpoložení, volí činnost, které se poté věnuje. Na trávení volného času je zejména podstatné se zaměřit u skupin dětí, které mají zvýšené riziko výskytu společensky nežádoucích jevů. Do takové skupiny patří děti, které mají tendenci omezovat svou sociální bublinu na „fiktivní“ internetové kamarády, děti bloudící po ulicích nebo děti, které mají tendence ke kriminalitě či k násilí.

### **Problémy související s rodinou**

V současné době se rodina potýká s krizí, která může mít mnoho příčin. Jednou z nich může být vysoká rozvodovost, která taktéž souvisí s nárůstem neúplných rodin, dále zvyšující se počet týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, vysoká sebevraždnost dětí a mladistvých, jejich kriminalita či jiné příčiny související se společensky nežádoucími jevy (Procházka, 2012).

Dle charakteristik současné rodiny lze jmenovat její konkrétní možné příčiny dysfunkce. Jednou z typických charakteristik je izolovanost, kdy se již neutužují sousedské vztahy tak, jako dříve. Za negativní následek to může mít situaci, kdy je dítě v nefungující rodině obětí domácího násilí a okolí si toho jen těžko všimne. Z důvodu zmenšujících se rodin přibývá osamělých matek s dětmi. Rodina se čím dál více dezintegruje, a to zejména z důvodu čím dál většího trendu sociálních sítí, kam se mladiství jedinci stahují. Rodině poté chybí chvíle společně stráveného času, kdy lze řešit rodinné problémy nebo se společně bavit. Rodiče jsou v současné době čím dál více přetíženi pracovními aktivitami, přičemž jim nezbývá síla na výchovu svých dětí. Další současnou problematikou je čím dál četnější rozvodovost. Rozvod často ovlivňuje psychický vývoj dítěte, navíc s rozvodem souvisí zakládání nových svazků jednotlivých partnerů, což dítě staví do komplikovaného komplexu vztahů. České rodiny jsou čím dál více sociálně, ekonomicky, kulturně a vzdělanostně rozdílné. U nezaměstnaných

rodičů dochází k zadlužení rodin, což diferencuje i jejich potomky od ostatních (Procházka, 2012).

Jedním a zásadním problémem souvisejícím s rodinou je porucha rodičovské role. Je tomu tak tehdy, když rodiče z různých důvodů nemohou, nejsou schopni, anebo nechtějí vykonávat to, co je nezbytné a potřebné pro správný vývoj dítěte. Tyto poruchy lze třídit tímto způsobem:

- Rodiče se o své dítě starat **nemohou**, a to například z důvodu nepříznivých přírodních podmínek, poruch fungování celé společnosti nebo při narušení rodinného systému jako celku (např. přírodní katastrofy, války, nemoc nebo úmrtí v rodině).
- Rodiče se o své dítě starat **neumí nebo nedovedou** v důsledku vlastní nezralosti, neschopnosti se vyrovnat se zvláštními situacemi (narození handicapovaného dítěte), v důsledku rozvodové situace (dítě používají jako prostředek pro svou nenávist vůči druhému rodiči), případně v situaci, kdy je jednomu rodiči zabraňováno se o své dítě starat rodičem druhým.
- Rodiče se o dítě starat **nechtějí**, a to z důvodu poruchy osobnosti rodičů (disharmonická osobnost, psychopatie, maladaptace). Rodiče své děti zanedbávají v oblasti somatické i psychické a v krajním případě dítě i opouštějí.
- Rodiče se o dítě starají **nadměrně a hyperprotektivně**, kdy se dítěti dostává více pozornosti, než je třeba. Důsledkem může být nepřipravenost na samostatný život, či nerespektování druhých (Fischer, 2014).

Dle funkčnosti lze rodinu dělit do čtyř skupin – rodina funkční, problémová, dysfunkční a afunkční.

**Funkční rodina** zajišťuje jedinci dobrý a optimální vývoj. Jedincova socializace a vývoj jsou v takových rodinách zajišťovány optimálně. Do této kategorie lze zařadit rodinu funkční s přechodnými problémy, které mají různou míru závažnosti, přesto je však rodina zvládne vyřešit a lze ji tak stále považovat za funkční.

**Problémová rodina** není schopná své problémy řešit vlastními silami a ohrožuje vývoj dítěte. Jsou zde zasaženy jen některé anebo také všechny rodinné funkce (Procházka, 2012).

V **dysfunkční rodině** se vyskytují vážné a dlouhodobé problémy rodinných funkcí a poškozují přitom fungování rodiny, a to zejména vývoj dítěte. V tomto případě se zvažuje náhradní rodinná péče vzhledem k zájmům dítěte. Poradenská péče u tohoto typu rodiny není vždy účinná.

Nejvíce je dítě ohroženo v rodině **afunkční**, kde rodina přestává plnit své základní úkoly a dítěti závažným způsobem škodí. V afunkční rodině dochází k týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. V tomto případě je nutné dítě z rodiny odebrat a umístit do ochranné péče (Procházka, 2012).

Zanedbávání zanechává na dítěti závažné fyzické, psychické, sociální a ekonomické důsledky. Tyto důsledky ovlivňují nejen vývoj dítěte, ale ve výsledku i celou společnost. Dítě, které je zanedbávané, hůře prospívá a dochází u něj k prokazatelným trvalým změnám ve vývoji mozku. Takové dítě je ohroženo školní neúspěšností a v dospívání častěji inklinuje k projevům antisociálního chování. Zanedbávání může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění. U zanedbávání jsou stejně jako u sociálního znevýhodnění příčiny a důsledky ve vzájemné interakci, jsou tedy ve své podstatě komplexní. Na negativní důsledky zanedbávání tedy nemůžeme pohlížet izolovaně, je třeba je vidět jako komplex vývojových handicapů. Zásadní pro další vývoj a socializaci je včasná identifikace zanedbávaných dětí a komplexní diagnostika negativních důsledků (Pemová, Ptáček, 2016).

Abychom zanedbávané dítě identifikovali, je dobré znát důsledky zanedbávání.

Na **fyzických důsledcích** je vidět provázanost dopadů – růst mozku je totiž spjat s růstem těla, pokud má tedy dítě nedostatečnou výživu, má to dopad i na vývoj jeho mentálních funkcí. Nedostatek kognitivní a sociální stimulace vede k opožděnému psychickému vývoji, který spadá do psychických důsledků (Pemová, Ptáček, 2016).

Dítě matky, která není schopna ke svému dítěti přistupovat empaticky, rovněž není dostatečně emočně zralé, tudíž špatně rozpoznává a špatně reaguje na situace s emočním nábojem – hovoříme o **důsledcích psychických**. Také dítě je často citově ploché a neumí se vcítit do druhých lidí. Mezi matkou a dítětem je v tomto případě rapidně zasažena emoční vazba, mnohdy ani žádná není. Dítě je pak citově deprivované v důsledku neuspokojování jeho základních emočních potřeb. Zanedbávání dále ztěžuje dítěti se úspěšně integrovat mezi své vrstevníky, potažmo se celkově integrovat do společnosti. Jejich chování ve společnosti jde jen stěží konkrétně definovat.

**Sociální důsledky** zanedbávání zahrnují zejména kvalitu vrstevnických vztahů, akademickou úspěšnost a sociálně-patologické až delikventní chování. V sociálním kontaktu se zanedbávané děti chovají velmi různě – některé reagují agresivně, jiné jsou pasivní. Pokud je zanedbávání viditelné na jeho fyzickém vzhledu v důsledku jeho nedostatečné hygieny, vrstevníci jím často opovrhují, což mu znesnadňuje zařazení se do vrstevnické skupiny.

Zanedbávané dítě více inklinuje k útěkům z domova, v horším případě i k trestné činnosti, oproti jeho vrstevníkům.

**Společenské a ekonomické důsledky** zanedbávání nelze přehlížet, protože neřešení situace ohrožených dětí představuje velkou ekonomickou a společenskou zátěž v podobě sociální patologie a nákladů na zdravotnický a sociální systém (Pemová, Ptáček, 2016).

### **Jednotlivé formy zanedbávání a jejich definice**

Jde o multifaktorový jev, který zahrnuje individuální podmínky na straně rodičů, sociokulturní podmínky na straně společnosti a odvíjí se také od toho, zda rodiče něco činí nevhodně, či je naopak v plnění rodičovské role nějaká absence. Zanedbávání je specifické tím, že jeho závažnější podoby jsou mnohdy mnohem lépe odhalitelné, než jeho méně závažné, které mají hlubší příčiny ve vztahu dítě-rodič. K zanedbávání dítěte dochází, pokud nejsou uspokojovány jeho základní potřeby.

Základní potřeby dětí jsou:

- Kvalitní a přiměřená strava,
- dostatek pitné vody,
- vhodné oblečení,
- vhodné hygienické podmínky,
- bezpečné ubytování = domov,
- základní zdravotní péče,
- podpora vzdělávání,
- ochrana před nebezpečím,
- podpora, láska a emoční zázemí.

### *Fyzické zanedbávání*

Tato forma zanedbávání je nejlépe detekovatelná. Může dítě přímo ohrozit na jeho životě a zdraví. Jeho diagnostika je v důsledku zdravotních obtíží dítěte, které plynou z fyzického zanedbávání, často v rukou pediatrů a dalších odborných lékařů. K této formě zanedbávání může docházet například kvůli nedostatečným rodičovským kompetencím, vlivem nedostatečné znalosti rodičů, případně špatná socioekonomická situace rodiny, která není schopná zajistit dítěti základní hmotné a materiální potřeby dětí. Dalším důvodem, který je ze všech nejzávažnější, může být absolutní nezájem rodiče o své dítě a o jeho potřeby. Do fyzické formy zanedbávání můžeme zařadit zanedbávání zdravotní péče, opuštění dítěte,



nutriční zanedbávání, zanedbávání oblékání, či nevhodné bytové podmínky (Pemová, Ptáček, 2016).

#### *Vzdělávací a vývojové zanedbávání*

Tato forma zanedbávání ohrožuje sociální integraci dítěte a jeho budoucí uplatnění ve společnosti. Vzdělávací zanedbávání souvisí s nedostatečnou podporou dítěte v povinné školní docházce a vývojové zanedbávání souvisí s nedostatečným uspokojováním potřeb, které souvisí s emoční, fyzickou a kognitivní stimulací, což v konečném důsledku může vést k závažným vývojovým poruchám dětí. Vzdělávací zanedbávání se vztahuje přímo na povinnou školní docházku, vývojové zahrnuje širší okruh problémů, které nutně nemusí souviset s rozvojem dítěte v rámci školského systému.

#### *Emoční zanedbávání*

Emoční zanedbávání se velmi obtížně diagnostikuje, zejména pokud k němu dochází již od útlého věku. Nemá jednoznačné projevy, některé děti se projevují apaticky, nejsou schopny projevovat emoce a jiné naopak hyperaktivně, agresivně a celkově emočně nevyrovnaně. Je tedy velmi obtížné identifikovat, zda jde o dítě s takovými projevy osobnosti, nebo o dítě emočně zanedbávané. K detekci je nutné znát podrobnější rodinnou anamnézu a její výchovné styly. Tato forma zanedbávání je v konečném důsledku tou nejzávažnější, protože může trvale poškodit dětskou osobnost. Do této formy spadá i situace, kdy je dítě dlouhodobě přítomno při nějaké formě domácího násilí, přestože nemusí být jeho přímou obětí. Rodiče si často neuvědomují závažnost této situace, kdy je pro dítě partnerský konflikt stále ohrožující.

#### *Rizikové chování matky v průběhu těhotenství*

I v době, kdy dítě ještě není na světě, tedy v období prenatálním, lze identifikovat formu zanedbávání. Je tomu tak tehdy, když dochází k závažným fyzickým i psychickým újmám na vyvíjejícím se dítěti kvůli rizikovému chování matky v průběhu těhotenství. Za takové se považuje zejména užívání alkoholu, drog či kouření v průběhu těhotenství. Intervenční plán na ochranu takového dítěte je vytvořen ještě před jeho narozením. Může obsahovat zařazení rodiny do preventivního programu, umístění matky do speciálního zařízení, případně umístění dítěte ihned po narození do náhradní rodinné péče (Pemová, Ptáček, 2016).

S touto formou zanedbávání souvisí diagnóza fetální alkoholový syndrom. Jde o vrozený syndrom, který je spojen s příjmem pravidelného a většího množství alkoholu v těhotenství. Zahrnuje celou řadu fyzických a psychických odchylek, které se projevují po celý život dítěte. Mezi typické projevy dítěte, které má fetální alkoholový syndrom, patří nižší porodní váha,

porucha růstu a specifické změny v obličeji. Nejvíce je však postižen vývoj mozku, což může u dítěte způsobovat epileptické záchvaty, snížení inteligence, poruchy sluchu, učení, paměti, pozornosti, změny v chování a v neposlední řadě se u dítěte mohou vyskytovat vrozené vývojové vady (Štefánek, 2011, online, cit. 2023-09-25).

## **Syndrom CAN**

Pokud dítě vyrůstá v rodinném prostředí, které vytváří společensky nepřijatelné situace, strádá ve všech oblastech vývoje. Může dojít až k takovému extrému, že dítěti toto rodinné prostředí způsobí smrt. Zde již nejde o zanedbávání jako takové, přidávají se k němu i jiné, závažnější formy ubližování. S tím souvisí pojem syndrom CAN, tedy syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Syndrom je definován jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoli úmyslného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, které je v dané společnosti bráno jako nepřijatelné. Jde o soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem, které může mít podobu aktivního ubližování nebo nedostatečné péče. U syndromu rozlišujeme důsledky vzniklé deprivací, týráním a zneužíváním, protože různé způsoby ubližování mají různé dopady na dítě. Chování pečující osoby má nejen charakter aktivní, kdy dospělá osoba zneužívá fyzické či psychické nadřazenosti, ale také pasivní, kdy dospělá osoba onomu zneužívání přihlíží a nezabrání mu. U syndromu CAN se rovněž hovoří o sekundární viktimizaci, kdy je dítě zraňováno v průběhu vyšetřování syndromu CAN. Syndrom CAN má určité diagnostické kategorie dle formy poškozování dítěte.

**Fyzické týrán**í obsahuje veškeré nepřiměřené akty násilí na dítěti. Jde například o nepřiměřené bití rukou či nástroji, kopání do dítěte, jeho popálení, vytrhávání vlasů, dušení, svazování, odepírání spánku či potravy. Zahrnuje taktéž trestání dítěte jakožto prostředek výchovy.

**Psychické týrán**í má negativní dopad na celkový rozvoj osobnosti dítěte. U syndromu CAN psychické týrání téměř vždy doplňuje ostatní diagnostické kategorie. Jde například o cílené vyvolávání strachu, ponižování či citové vydírání (Fischer, Škoda, 2014).

**Sexuálním zneužíváním** se rozumí každé nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu či chování, které především vede k uspokojování sexuálních potřeb zneuživatele. Má prokazatelný negativní dopad na psychický vývoj dítěte. Zneužívané dítě může na své okolí působit dobrým dojmem, tudíž na něm nemusí být tato realita zřejmá. Může jít například o

zneužívání bezkontaktní, kdy se dospělý před dítětem obnažuje, o zneužívání s kontaktem anebo o zneužívání komerční, kdy je dítě zneužíváno k pornografii (Fischer, Škoda, 2014).

### **Mnohoproblémové rodiny**

Tento koncept se snaží zachytit komplexní podstatu problémů, kterým určité rodiny čelí. Pracují s ním zejména sociální pracovníci z oddělení sociálně-právní ochrany dětí, terénní sociální pracovníci sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi a terapeuti, kteří se podílejí na sanaci rodin. O takových rodinách můžeme hovořit, pokud známe škálu jejich problémů a také způsob, jakým je rodina řeší či nikoliv. Rodiny, které dlouhodobě žijí v mnohoproblémové situaci, často nevyužívají nabízené sociální služby a jsou k sociálním pracovníkům apatické. Často takové rodiny vyhledávají pomoc, až když jsou v krizi. Problémem, který se zde vyskytuje, je nevhodně zkoordinovaná pomoc, kdy do situace často zasahují dvě a více institucí, které se zaměřují pouze na část velkého problému.

Takové rodiny jsou oddělené od společnosti, jejich kulturní normy a zvyklosti jsou odlišné od většinové společnosti a mezi generacemi se předávají nefunkční vzory rolí. Často se poté dostávají do střetů se svým okolím, které je nechápe a naopak. To způsobuje jejich eliminaci kontaktů s okolím, což souvisí s jejich sociálním vyloučením. Celý tento koncept doprovází téma výše zmíněné funkčnosti rodiny.

První problémy takových rodin bývají zaznamenány ve škole, poté zasahuje OSPOD, který ve formě terénní pomoci vyše své sociální pracovnice přímo do rodin. Původ problémů nemusí být pouze v rodičích, kteří se svou situací nechtějí nic dělat. Jde i o situace, kdy se ji snaží aktivně řešit, ale mají velmi omezené možnosti, jak problém řešit (Caltová Hepnarová, 2020).

### **1.2.2 Prostředí**

Na vývoj osobnosti člověka má vliv i mix geografických, environmentálních a sociálních faktorů, které s sebou vyrůstání v určitém typu prostředí nese. Je zásadní rozdíl, zda jedinec vyrůstá v městském, či venkovském prostředí. Lokální prostředí městského či venkovského charakteru ovlivňuje jedincovu sociabilitu, míru životních aspirací a ovlivňují jeho názory na život a na svět.

Městské prostředí se vyznačuje jistou mírou anonymity v mezilidských vztazích. Život ve městě na jednu stranu nabízí velké množství příležitostí pro různé druhy vyžití, ale na stranu druhou zde pozbývá pocit sounáležitosti. Na to, jak velké množství aktivit město nabízí, je městské prostředí velmi omezující.

Venkovské prostředí má taktéž svá pozitiva i negativa. Na jednu stranu jsou lidé mnohdy závislí na sousedské výpomoci v důsledku chybějících veřejných či podnikatelských služeb, na stranu druhou zde jedinci mnohem více prožívají pocit sounáležitosti. To vše díky zachování tradic a zvyků, které s sebou venkovské prostředí nese. Negativem je dále to, že je na venkovském prostředí nedostatečný ekonomický potenciál, který by do prostředí vnesl perspektivu (Procházka, 2012).

### **1.3 Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání**

Jelikož je škola prvotním sociálním prostředím, kde se mohou projevit důsledky sociálního znevýhodnění, a tedy zde lze odhalit problém, je třeba věnovat velikou pozornost sociálnímu znevýhodnění v prostředí, kde je dítě vzděláváno (Pemová, Ptáček, 2016).

V oblasti vzdělávacích potřeb se sociálním znevýhodněním zabýváme v souvislosti se vznikem bariér v učení, které žákům zabraňují v rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu a schopností. Sociální znevýhodnění je v porovnání se zdravotním znevýhodněním velmi široká kategorie. Takové znevýhodnění nemá objektivně měřitelné symptomy dle dysfunkce organismu. Má širokou škálu projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (odlišný vzhled) charakteru. Znevýhodnění může vznikat kombinací různých vlivů.

Příčiny sociálního znevýhodnění jsou většinou kombinace více faktorů, přičemž jsou spojené s širším kontextem žákova života, který mnohdy učitelé neznají. Je tedy třeba, aby se do procesu posuzování potřeb žáka zapojilo více stran, které tento kontext doplní. Klíčová pro určení příčiny školního neúspěchu a nastavení vhodných podpůrných opatření žáka, je spolupráce s rodiči žáka. Sociální znevýhodnění nemusí mít dlouhou dobu viditelné projevy, díky kterým by se mohly nastavit podpůrné nástroje, které by jeho důsledky minimalizovaly. Po nastavení opatření může být pro žáka nálepka sociálně znevýhodněného ponižující, přičemž si může připadat nedostatečný, což souvisí s možnými druhotnými projevy v jeho chování.

Svou důležitou roli při vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním má pedagogická diagnostika, která má za úkol hledat a využívat opatření, která působí preventivně, a přispívat tak k úspěšnému plnění vzdělávacích cílů, k osobnostnímu rozvoji a k celkové spokojenosti žáka (Lábusová, 2023).

Níže zmíněné charakteristiky obvyklých projevů sociálního znevýhodnění slouží v rámci vzdělávání těchto žáků k jejich základnímu porozumění a k orientaci při volbě vhodných strategií podpory.

### **Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk**

V rámci této charakteristiky hovoříme o žácích původem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáci s alternativním životním stylem, apod.

Zde je primárním projevem odlišný mateřský jazyk, případně špatná znalost českého jazyka, jedná se tedy o jasně identifikovatelnou překážku v učení. Vyžaduje konkrétní metody práce ve výuce, které musí brát zřetel i na to, že žáci z rodin imigrantů mohou mít i nedostatečnou znalost v rámci obsahu vzdělávání v české škole. Na základě jiného kulturního prostředí, ze kterého žáci pocházejí, se mohou v určitých oblastech projevat odlišnosti v porovnání se svými vrstevníky. Tito žáci mohou mít odlišné vzory chování od svých vrstevníků. Dále mohou jinak chápat role (k autoritě, v kolektivu, atd.), mohou se lišit v oblékání, stravování, v rytmu roku (svátky). Tyto projevy mohou být různého charakteru a mohou mít odlišnou míru závažnosti pro běžný chod školy. U některých dětí s odlišnou kulturou mohou nastat problémy například s některými tématy ve výuce. Bezprostředně po příchodu do nové země může dítě zažívat tzv. kulturní šok, který se projevuje například vzdorem, uzavřením se do sebe či apatií. Takový žák může být více úzkostlivý, může mít vyšší absenci, může se izolovat od kolektivu, případně se projevuje neochotou spolupracovat (Lábusová, 2023).

### **Dysfunkční rodina a psychické strádání**

V rámci této charakteristiky hovoříme například o žácích, u kterých se vyskytuje sociální patologie, kteří jsou umístěni mimo rodinu, případně o žácích z rozpadlých rodin.

Zde je překážka v učení v sociální a psychické rovině života žáka, pokud hovoříme o extrémních případech, může jít i o formu fyzického násilí, zneužívání či strádání. Nejprve mohou být žakovy projevy nulové či minimální, přestože může již delší dobu podléhat psychickému nátlaku. Mezi takové projevy ve škole lze zařadit změny v chování, ve schopnosti se soustředit, případně změny ve výkonu kognitivních funkcí. Dále se u žáka může projevit úzkostnost, emoční labilita, lhostejnost, určité psychosomatické projevy, agresivita či prudké změny prospěchu. Projevem může být i vysoká absence související se záškoláctvím, chybějící strava (nenosí svačiny), nedostačující ošacení či zanedbaná osobní hygiena. Pokud je žák ve střídavé péči rodičů, může být zjevný rozdíl mezi přípravou na školu u jednoho rodiče v porovnání s druhým.

### **Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání**

V rámci této charakteristiky jde například o žáky, jejichž rodiče nemají dostatečné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, jejichž rodiče nepovažují vzdělání za důležité, případně může jít o žáky s pracovně vytíženými rodiči (Lábusová, 2023).

Rodiny, které po více generací žijí v sociálním vyloučení, jsou specifické tím, že je zasažen vývoj kognitivních funkcí jejich členů. V takových rodinách je většinou absence vztahu ke vzdělávání, tudíž žákův stav není ze strany rodiny dostatečně reflektován (rodiče jeho stav nepovažují za negativní). Žákova výchova v rámci rodiny působí na jeho jazykovou vybavenost, což ovlivňuje jedincův vývoj již v předškolním období. Odchytky tedy jedinec vykazuje většinou již při jeho nástupu do povinné školní docházky, to ovšem nevypovídá nic o jeho vzdělávacím potenciálu. Aktuální stav žáka nesouvisí s vrozenou dispozicí. Tento typ sociálního znevýhodnění vyžaduje dlouhodobější zavedení více opatření současně. Projevem může být nezáměr v prvních rocích plnění povinné školní docházky o nové informace ze strany učitelů a také častější sklony k rizikovému chování.

### **Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny**

V rámci této charakteristiky hovoříme o žácích, kteří se odlišují od většiny fyzicky, svou sexuální orientací a řadíme sem i žáky z rodiny v tíživé ekonomické situaci.

U tohoto typu vyloučení záleží zejména na reakci žákova okolí, především ve školním prostředí, kde souvisí s klimatem třídy, případně celé školy. Tento typ vyloučení je často spojený s jiným typem sociálního znevýhodnění a nejde je od sebe oddělit. Vyskytnout se může i separovaně v případě, že žák nemá jiné překážky ve vzdělávání, okolí ho ovšem identifikuje jako odlišného, což může narušit jeho psychickou rovnováhu. Pokud má žák znevýhodnění zdravotního charakteru, mělo by se kromě opatření zmírňující dopady tohoto znevýhodnění, zároveň pracovat s třídním kolektivem a klimatem celé školy, aby k takovému vyloučení nedošlo (Lábusová, 2023).

### **Umístění žáka mimo rodinu**

Umístění žáka mimo rodinu má vážné dopady na žáka, jeho vzdělávání a na jeho zapojení v kolektivu. Určení míry podpory zde ovlivňuje několik faktorů – jak na reakci reaguje žák, co této situaci předcházelo a co následuje. Dítě mohlo být dlouhodobě deprivováno či týráno a záleží, jak byla situace řešena - zda je žák umístěn v ústavu, v pěstounské péči či v širší rodině. Role pedagogických pracovníků by v tomto případě měla sloužit zároveň jako zdroj podpory žáka, případně i jeho rodiny. V období, kdy je umístěn mimo původní rodinu, zažívá

žák trauma a pociťuje nejistotu a stres. Zejména pokud je žák přemístěn do jiné školy, kde je pro něj vše neznámé. Může se stáhnout do sebe a přestat komunikovat, dalším projevem může být nespavost, vysoké absence. Může nastat situace, kdy vším jedinec pohrdá, protože se upíná na minulost. Po trvalém umístění jedince do náhradní rodinné péče se jedinec adaptuje na nová pravidla a podmínky, přičemž prožívá velmi náročné procesy, které ho mohou ovlivňovat v rámci vzdělávání. Žák může inklinovat k nevhodným partám, kde se snaží upevňovat svou identitu a sebevědomí. Velmi podstatná je v tomto případě součinnost školy, OSPOD, žáka a jeho rodičů při zajišťování vhodných podmínek, které odpovídají potřebám žáka. Je důležité určit, s kým má učitel komunikovat důležité informace (rodiče či náhradní rodiče). Situace, kdy je žák v ústavní péči, je velmi specifická, protože žák žije v podmínkách, které nejsou pro jeho vývoj přirozené, včetně podmínek na vzdělávání. Chod a režim ústavu znemožňuje žákovi mít dostatečně svého soukromí, času pro sebe, vlastní zájmy a dostatečné vybití energie, což mnohdy způsobuje jejich neklid. Náhradní rodinná péče končí až na výjimky v 18 letech, proto žákovo následné vzdělávání vyžaduje specifické plánování. Pokud je žákův pobyt v ústavní péči dlouhodobý, jsou patrné důsledky tohoto nepřirozeného prostředí na jeho vývoj.

Projevy a příčiny překážek v učení v důsledku sociálního znevýhodnění je velmi těžké v plné šíři pojmenovat, je třeba přihlídnout k individuálním projevům žáka a reagovat na ně vhodnými podpůrnými opatřeními. Dále je třeba přihlídnout i k momentálním situačním vlivům, které působí na vzdělávání žáka a k jeho zapojení v kolektivu (Lábusová, 2023).

## 2 Žák se sociálním znevýhodněním v prostředí základní školy

V této kapitole je uveden žák se sociálním znevýhodněním z pohledu české legislativy, dále pak přiblíženo vzdělávání takového žáka na základní škole včetně institucí, které se školou v tomto tématu vstupují do interakce.

### 2.1 Ukotvení žáka se sociálním znevýhodněním v české legislativě

Dříve vyhláška č. 73/2005 Sb., která byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., definovala tzv. vyrovnávací opatření, která poskytovala škola ve spolupráci s poradenským zařízením za účelem vyrovnání podmínek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. *„Za žáky se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považovali zejména:*

- *žáci z prostředí, kde se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, ani spolupráce zákonných zástupců se školou;*
- *žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“*

Aktuálně je vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním ukotveno v § 16 školského zákona 561/2004 Sb. – Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, kde se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“*

Spadají sem žáci:

- *„s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu,*
- *s vadami řeči,*
- *se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,*
- *z odlišných kulturních a životních podmínek,*
- *žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština*
- *nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby“*  
(Hečková, 2017, s. 1-2).



Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek jsou zde definováni jako ti, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem nebo také ti, kteří mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. - Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jsou pojmem žáci z odlišných kulturních a životních podmínek míněni žáci se sociálním znevýhodněním (Hečková, 2017).

## **2.2 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**

Žáci se sociálním znevýhodněním jsou mnohdy ve školním prostředí lehce přehlédnutelní. Lehce se zamění s intaktními žáky, kteří vyrovnání podmínek ve vzdělávání nepotřebují. Jejich překážky ve vzdělávání totiž nejsou na první pohled tolik zjevné, tudíž není snadné takové žáky ve škole identifikovat a nastavit jim vhodnou podporu a podmínky ke vzdělávání tak, aby měli stejné vzdělávací možnosti, jako ostatní žáci.

Základním problémem ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je provázanost podpory ze strany školy s doporučením školského poradenského zařízení. Podpurná opatření, která jsou nezbytná pro vyrovnání podmínek ve vzdělávání těchto žáků, jsou doporučována na základě diagnostiky ve školském poradenském zařízení a záleží na rodičích, zda dítě do takového zařízení zavedou, byť návštěvu může rodiči doporučit škola i jiná zařízení. Pokud rodič dítě do zařízení zavede, přichází další úskalí spojené s diagnostikou žáků se sociálním znevýhodněním, a to neodhalení nějakých větších problémů dítěte, tedy podporu dítě nedostane. Může to být způsobeno i tím, že poradenská zařízení mnohdy nemají potřebné nástroje a postupy k diagnostice sociálního znevýhodnění (Němec, 2023).

Z průzkumu z roku 2020 vzešlo, že učitelé mnohdy nevědí, v jakém sociálním prostředí žák vyrůstá, což je vázáno na druh prostředí, ve kterém je žák vzděláván, konkrétně v menším městě či na vesnici se k učitelům tyto informace donesou snadněji, než ve větším městě, kde k těmto informacím mají učitelé přístup těžší (Horáková, 2021).

### **2.2.1 Specifika ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**

U žáků se sociálním znevýhodněním je třeba se zaměřit na strategii učít se, neboli jak se učit. Role učitele je u těchto žáků velmi podstatná, zejména při působení na styl jejich učení tak, aby se dosahovalo pozitivních změn. Při práci s takovým žákem je třeba zohlednit faktory ovlivňující styl učení – jeho postoj ke vzdělávání, rodinné zázemí, podmínky, ve kterých studium probíhá, atd. Variantou jak takového žáka vzdělávat je i skupinové vyučování, které lze pojmut například jako partnerské učení, kdy společně pracují dva žáci, přičemž jeden

z nich je pokročilejší a vyučuje slabšího. Dalším pojetím skupinové práce může být vrstevnická spolupráce.

U žáka se sociálním znevýhodněním je třeba dbát na jejich motivaci. Žák by neměl ve třídě sedět separován od ostatních, tudíž ne v zadní lavici a raději ne s žákem s jinými obtížemi. Je třeba konstruktivně a plánovitě podporovat začleňování žáka do kolektivu, například prostřednictvím tzv. vrstevnických skupin, trávení společného času se spolužáky i mimo školní lavici či hraní her. Dále je třeba si dát pozor na „nálepkování“ dítěte, není vhodné se vyjadřovat kriticky k věcem, které se týkají rodičů a ne žáka samotného. Není vhodné očekávat, že se automaticky budou žáci ze stejného sociálního prostředí či etnické skupiny kamarádit. Taktéž tvoření žebříčků žáků a srovnávání je vhodné se vyvarovat. Je vhodné, aby učitel vypůjčil žákovi pomůcky, které nemá zajištěné z rodiny, před započítím výuky. Žáka je dobré chválit nejen za dobré známky, ale také například za snahu či za dobrý skutek. Žák se sociálním znevýhodněním by měl vědět, na koho se může v případě potřeby obrátit o pomoc. Učitel by si měl všimnout případných změn v žakově chování či známek problémů – například šikany či posměšků. Žáky se sociálním znevýhodněním lze podpořit asistentem pedagoga, určitou formou doučování či nabídkou volnočasových aktivit. Je dobré se zaměřit na různé inovace ve vzdělávání například formou implementace rozdílných kultur a tradic do školních vzdělávacích programů (NPI, online, cit. 2023-11-07).

### **2.2.2 Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním pomocí posuzovacího schématu pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním**

Abychom mohli žákům se sociálním znevýhodněním poskytnout adekvátní podporu a nastavit vhodný systém podpory, musíme vědět, jak takové žáky ve školách identifikovat. Určitá forma identifikace ve školách již probíhá, není však tak efektivní a kvalitní, jak by bylo třeba. Existují data o počtu žáků se sociálním znevýhodněním na školách nasbíraná ministerstvem školství prostřednictvím hrubých odhadů ředitelů škol, která nejsou ani zdaleka přesná. Pro sběr dat jsou zde žáci se sociálním znevýhodněním popsáni definicí, která je zaměřena zejména na žakovy životní podmínky, což je mnohdy pro učitele, potažmo pro ředitele škol, těžko identifikovatelné, pokud učitelé neznají dostatečně žakovo rodinné prostředí (Němec, 2023).

V průzkumu z roku 2020, který byl zaměřený na žáky s poruchami chování, tedy i na žáky, kteří mají nespecifické poruchy chování vzniklé na základě sociálního prostředí, ve kterém vyrůstají, bylo zaznamenáno, že takovým žákům není poskytován žádný stupeň podpůrného opatření, přestože o nich mají učitelé povědomí. Do tohoto průzkumu byl zahrnut i pracovník

školského poradenského zařízení, který byl toho názoru, že by si s žáky se sociálním znevýhodněním učitelé měli umět poradit sami, protože mají více dostupných informací. Někteří učitelé v tomto průzkumu nevěděli, jak k těmto žákům přistupovat, jednali tak, jak uznali za vhodné, mnohdy je doučovali z vlastní iniciativy nad míru vyučovacích hodin, případně tyto žáky ani nebyli schopni identifikovat (Horáková, 2021).

Právě na takové případy reaguje například projekt Podpora rovných příležitostí, v rámci kterého může na žáky se sociálním znevýhodněním čerpat finanční prostředky více než 400 škol. Tento projekt se zaměřuje i na navazující systém, ve kterém by školám vzdělávající žáky se sociálním znevýhodněním zajišťoval podporu stát. Základem takového systému pak musí být identifikace žáků se sociálním znevýhodněním – je třeba znát počty takových žáků v jednotlivých školách a jak je rozpoznat. Na takovém základě lze školám poskytovat finanční, personální i metodickou podporu pro vzdělávání těchto žáků (Němec, 2023).

„Posuzovací schéma pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním“ by se mělo realizovat přímo ve škole, což pomůže odhalit i takové žáky, kteří se z různých důvodů nedostaví na diagnostiku do školského poradenského zařízení. V minulosti již vznikaly pokusy o zavedení testů zaměřených na žáky se sociálním znevýhodněním, tato část je věnovaná novějšímu postupu. Tento proces probíhá přímo ve školách za spolupráce poradenských pracovníků s třídními učiteli. Cílem procesu je tedy identifikovat žáky, u kterých vznikají překážky ve vzdělávání v důsledku sociálně podmíněných příčin. Vhodné je, když je osobou, která je identifikací pověřena, školní speciální pedagog, který má v popisu práce vyhledávat žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Touto osobou může být rovněž školní psycholog, sociální pedagog či koordinátor inkluze, který má přístup k informacím o sociálním zázemí žáků díky zajišťování spolupráce škol a mimoškolních institucí. Tato osoba se musí podrobněji seznámit s posuzovacím schématem, což lze prostřednictvím webinářů (Němec, 2023).

Samotný proces probíhá v několika krocích. Poradenský pracovník nejprve seznámí učitele se sledovanými oblastmi či faktory, které utvářejí sociální znevýhodnění žáků. Dále společně projdou seznam žáků v dané třídě a identifikují žáky, u kterých mají podezření na výskyt sledovaných charakteristik. Dále dochází k vyplnění údajů dle posuzovacího schématu identifikovaných žáků poradenským pracovníkem na základě informací, které má o žácích učitel. Dále se dle výsledných dat stanoví míra sociálního znevýhodnění a z ní vyplývající potřeby identifikovaných žáků. Dle těchto potřeb se stanoví požadavky na podporu, která pomůže učiteli nastavit potřebné podpůrné mechanismy pro žáky.

Možné bariéry a obtíže se u vybraného žáka hodnotí v sedmi oblastech a každá tato oblast má čtyři stupně hodnocení - žádné dopady, mírné dopady, významné dopady a zásadní dopady. Jednotlivé oblasti jsou zaměřené na překážky ve vzdělávání žáka, které jsou viditelné, což vhodně reaguje na fakt, že pedagogové nejsou sociální pracovníci a tudíž neznají žákovo rodinné zázemí, alespoň ne dostatečně pro takovou identifikaci. Oblasti jsou tedy zaměřené na dopady žákova rodinného zázemí na jeho vzdělávání. Jednotlivé oblasti jsou popsány takto:

- *„Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.*
- *Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.*
- *U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů.*
- *Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.*
- *Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb.*
- *U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.*
- *Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou“ (Němec, 2023, s. 25).*

Z výsledků posuzovacího schématu lze identifikovat žáky:

- **bez sociálního znevýhodnění** – ti ve sledovaných oblastech nemají žádné významné bariéry, maximálně se u nich projevují drobné problémy ve třech oblastech hodnocení.
- **ohrožené sociálním znevýhodněním** – tito žáci již mají drobné bariéry ve sledovaných oblastech, tedy potřebují podporu prvního stupně podpůrných opatření, kterou má ve svých rukou sám učitel. Učitel s žákem většinou realizuje podporu ve formě pedagogické intervence, tedy doučování nad rámec běžné výuky.
- **se sociálním znevýhodněním a významnou potřebou podpory** – tento žák má významné bariéry ve vzdělávání, avšak stále je možné realizovat jeho vzdělávání běžnou cestou. Tento stupeň odpovídá druhému stupni podpůrných opatření a zahrnuje již úpravy v hodnocení žáka. Zde je třeba navázat užší spoluprací s poskytovateli sociálních služeb.
- **se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory** – takový žák má alespoň v jedné sledované oblasti takové problémy ve vzdělávání, že mu znemožňují se vzdělávat běžnou cestou. Tato kategorie odpovídá třetímu stupni podpůrných opatření (Němec, 2023).

### 2.2.3 Katalog podpůrných opatření

Žáci jsou děleni do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění, kde je podstata především v posuzování míry či hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Konkrétním nástrojem pro posuzování znevýhodnění a doporučení vhodných postupů v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je katalog podpůrných opatření. Ten nastiňuje dostupné možnosti podpory žáků dle jednotlivých oblastí. V tomto katalogu se ustupuje od termínu „žák se sociálním znevýhodněním“, místo je zde užíván termín „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Tito žáci jsou v katalogu spojováni s žáky, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, přičemž nejde o žáky zdravotně postižené, dlouhodobě nemocné, nebo jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. V tomto kontextu byl používán termín školsky neúspěšné dítě, kde děti mají oslabený výkon z jiného než fyzického, psychického či mentálního oslabení. Pokud se u dítěte pojí sociální znevýhodnění s oslabením kognitivního výkonu, je pro něj poměrně snadnější dosáhnout na určitý stupeň podpůrných opatření, protože se řadí do více skupin v rámci těchto opatření.

U sociálního znevýhodnění hrají roli zejména opatření ve formě intervence nad rámec běžné výuky. Ty pomáhají vyrovnávat podmínky ve vzdělávání a zaměřují se na rozvoj dovedností. Konkrétně pedagogická intervence podporuje žáky v předmětech, ve kterých selhávají, zejména z důvodu nedostatečné domácí přípravy. U žáků vyžadujících podporu ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění je právě oblast domácí přípravy velmi spletitá. Katalog podpůrných opatření v době svého vydání vycházel z vyhlášky č. 73/2005<sup>1</sup> Sb., dle které jmenuje ohrožující oblasti, na které reagují jeho opatření. Takový žák je zde, dle rámcových příkladů nasbíraných za několik let, vymezen jako žák, který:

- Žije v prostředí, kde není dlouhodobě podporován ve vzdělávání, případně v přípravě na vzdělávání, a to například kvůli nedostatečnému materiálnímu zázemí nebo kvůli konfliktům v rodině.
- Má zákonné zástupce, kteří dlouhodobě nespolupracují se školou, přičemž je to v rozporu se zájmem žáka.
- Žije v sociálně vyloučené lokalitě, nebo v takové lokalitě, která je sociálním vyloučením ohrožená.

---

<sup>1</sup> Tato vyhláška byla později nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb.

- Je ve vzdělávání znevýhodněn z důvodu jeho příslušnosti k určité etnické nebo národnostní skupině, specifickému sociálnímu prostředí, případně je znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, z důvodu používání odlišného jazyka v domácím prostředí žáka.

Mimo tyto konkrétní situace je v katalogu na žáka se sociálním znevýhodněním pohlíženo dle určitých typových projevů – kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk, dysfunkční rodina a psychické strádání, rodina nepodporující dítě ve vzdělávání, vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny a umístění žáka mimo rodinu (Caltová Hepnarová, 2020).

#### **2.2.4 Role rodiny při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**

Je velké množství otázek týkajících se rodinného prostředí žáka, na které by učitelé v případě vyskytujících se problémů ve výuce, které by mohly souviset s žakovým rodinným zázemím, měli znát odpověď. Jsou to otázky směřující na domácí přípravu a na prostředí, ve kterém je realizována, na dostatek potřebných pomůcek nebo například na vzdělání rodičů – zda jsou schopni doma adekvátně dítěti pomáhat. Odpovědi na tyto otázky se odvíjejí od míry spolupráce rodičů dítěte se školou. Pokud nespolečně rodiny se školou znamená pro dítě problémy ve škole, jde o formu znevýhodnění. Nespolečně rodiny se školou můžeme vnímat jako nezáměr o prospěch dítěte, o jeho chování či o pravidelnost jeho docházky. Takové situace souvisí s porušováním rodičovských povinností, které zahrnuje tzv. rodičovská odpovědnost.

Rodičovská odpovědnost je zakotvená v občanském zákoníku a obsahuje práva a povinnosti rodičů ve vztahu ke svému nezletilému dítěti. Tato práva a povinnosti souvisejí s péčí o dítě, zejména tedy péčí o jeho zdraví, jeho tělesný, rozumový a mravní vývoj, s ochranou dítěte, s udržováním styku s dítětem, se zajištěním jeho výchovy a vzdělání, s určením místa jeho bydliště a se zastupováním a spravováním jeho jmění. Rodičovská odpovědnost náleží oběma rodičům stejně a její trvání a rozsah může změnit pouze soud v případě, že je to v zájmu dítěte (Ženatová, 2018).

Žáci se sociálním znevýhodněním mohou pocházet z rodin afunkčních, dysfunkčních, mnohobproblémových, ale také z rodin, které se dočasně ocitly v nepříznivé životní situaci. Pokud hovoříme o mnohobproblémových rodinách, tito rodiče jsou často v rámci školního prostředí spojováni kulturní prostředí, což má dopad na styl jejich výchovy, péče a interakce s dětmi. Takové rodiny mohou využít nabídky domácího doučování, kdy do rodiny dochází sociální pedagog, který se snaží s rodinou řešit problémy související se školou, tedy pomáhá

dětem i rodičům se školní přípravou a snaží se vytvořit lepší podmínky pro vzdělávání žáka i pro chod v domácnosti rodiny. Sociální pedagog je v tomto případě terénním pracovníkem, který se může stát prostředníkem v komunikaci mezi rodičem a školou, pokud komunikace vážně. Pomoc takových pracovníků by měla vést k uklidnění konfliktní situace, k posílení kompetencí rodičů a celkově k efektivnější spolupráci institucí s rodinou. V praxi se ovšem stává, že je pomoc takových pracovníků odmítána ze strany školy, například z důvodu, že učitelé zastávají názor, že řešení problémových situací uvnitř rodiny není úkolem učitele. V silách ani v kompetenci učitele sice není řešit problémové situace uvnitř rodin, ale musí se poté vypořádat s dopady této situace ve výuce, což vyžaduje určitou formu spolupráce a zainteresovanosti do okolností v žákově rodině (Caltová Hepnarová, 2020).

### **2.2.5 Role školy při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**

Mnohdy je právě v rukou školy takového žáka odhalit, protože zde začínají být problémy spojené se sociálním znevýhodněním více viditelné. Pokud není v rukou učitelů žákovo znevýhodnění vykompenzovat, je zde varianta doporučit rodičům žáka návštěvu ve školním poradenském zařízení, konkrétně v případě sociálního znevýhodnění v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP). Pokud bychom hovořili o již zmiňované metodě odhalení sociálního znevýhodnění pomocí posuzovacího schématu, škola zde hraje roli přímého identifikátora sociálního znevýhodnění v rámci školního prostředí. Identifikace sdělí učitelům i poradenským pracovníkům školy, kteří žáci potřebují zvýšenou míru podpory, tedy podpurná opatření a různé doplňující aktivity. Do budoucna by tato role školy měla specifikovat údaje o konkrétním počtu žáků se sociálním znevýhodněním v konkrétních školách, a tím i jakou míru personální, materiální a metodické podpory konkrétní školy potřebují (Němec, 2023).

V prostředí školy lze takovým žákům nabídnout určité služby, které jsou spojovány zejména s činnostmi neziskových organizací působících v rodině. Dále také pak služby, které nabízí samotná škola – zaměstnání asistenta pedagoga, sociálního pedagoga, nabídka doučování či školního klubu. Pokud je rodinné prostředí žáka materiálně nedostatečně vybavené, právě takové aktivity mohou toto znevýhodnění alespoň do určité míry kompenzovat. Učitelé hrají roli v komunikaci se zákonnými zástupci žáka, která je mnohdy u sociálního znevýhodnění problematická. Při komunikaci s rodiči by učitelé potřebovali silněji zastoupenou podporu. Bylo by třeba zvýšit zastoupení sociálních pedagogů na školách, kteří by zejména v komunikaci s rodiči hráli důležitou roli. V českých školách je klíčová zejména pedagogická intervence. S pomocí sociálně znevýhodněným žákům ve školách bývali spojováni zejména

asistenti pedagoga. Učitel má v aktuálním systému složitou roli, zejména při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, kdy má za úkol hledat takovou formu výuky, tempo, objem vědomostí a komunikační styl, aby žák zvládl hlavní vzdělávací proud. Učitelé zaměřují svou pozornost nejen na výuku takového žáka, přičemž se podílejí na výběru vhodného spektra dovedností, které si zvládnou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami osvojit, ale i na komunikaci s rodinou, která mnohdy nespolupracuje. Škola je brána jako instituce, která má schopnost vstřebat různá sociokulturní zázemí a rovněž kompenzovat handicap. Jedná se i o kompenzaci handicapů vznikajících v socializačním prostředí žáka, ve které české školy nemají nastavenou tak efektivní systematiku, jako například při kompenzaci handicapů zdravotního charakteru (Caltová Hepnarová, 2020).

Je třeba zmínit roli třídního učitele a výchovného poradce, kteří jsou podstatnou součástí vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Pokud se u žáka vyskytnou kázeňské či závažnější problémy, právě jeho třídní učitel je ten, na koho se obracejí učitelé ostatní. Sleduje přítomnost žáků ve třídě, potažmo zjišťuje příčiny jejich absence. Komunikuje s rodiči a poskytuje jim pravidelnou zpětnou vazbu o dění ve třídě. Měl by mít přehled o jejich rodinném zázemí. Mezi úkoly výchovného poradce patří péče o zdravý psychický a sociální vývoj žáků ve škole. Zaměřuje se i na oblast prevence a řešení sociálně-patologických jevů. V oblasti výchovy se zaměřuje zejména na žáky s poruchami chování, se znaky sociálního znevýhodnění a na žáky nacházející se v náročných životních situacích. Navazuje na činnost třídních učitelů. Právě výchovný poradce je v úzkém kontaktu s PPP, s OSPODem a dalšími institucemi, které se zaměřují na pomoc žákům, kteří ji potřebují.

Dále je vhodné v této souvislosti zmínit výchovnou komisi, která je důležitým nástrojem k řešení vzniklých problémů a k jejich dalšímu neprohlubování. Výchovnou komisi svolává škola, pokud na žákovo chování nezabírají výchovná opatření a špatné chování přetrvává, případně se zhoršuje. Účastníky výchovné komise jsou nejčastěji třídní učitel, výchovný poradce, ředitel školy, žák a jeho rodiče. Pokud jde o závažnější jevy, ohledně kterých se komise svolává (šikana, záškoláctví, apod.), je přizván i OSPOD (Bendl a kol., 2016).

### **2.2.6 Anglická studie**

V Anglii navrhuje snížit nerovnosti mezi studenty v oblastech s vysokou chudobou a jejich vrstevníky podporou strategie zmírňování chudoby. Zmiňuje, že tyto nerovnosti začínají být nejvíce viditelné mezi 11. a 16. rokem. V článku je obsažen koncept přístupu založeného na schopnostech, vyvinutý Senem a Nussbaumem, který sahá až do roku 1992. Jeho záměrem je dosažení rovnosti ve vzdělávání pro sociálně a ekonomicky znevýhodněné studenty. Tento



přístup uznává lidskou rozmanitost a skutečnost, že tyto rozdíly mohou být zdrojem nerovnosti. Rozmanitost je zde nastíněna z hlediska osobních charakteristik, vnějších okolností (sociální, kulturní podmínky) a z hlediska toho, čeho jsme schopni.

Sociálně a ekonomicky znevýhodnění studenti mají v porovnání s ostatními vrstevníky na celém světě špatné studijní výsledky. Vzdělávací model, o kterém pojednává článek od autora Cockerilla (2021), byl zaveden v pěti anglických okresech a jeho cílem je poskytnout spravedlivé vzdělání všem studentům bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí. Model vychází z přístupu založeného na schopnostech, který se zaměřuje na rozvoj schopností žáků a poskytuje jim příležitosti k plnému využití jejich potenciálu. Zahrnuje několik složek, jako jsou individuální vzdělávací plány, školení učitelů a zapojení komunity. Jsou zde uvedeny údaje, které ukazují, že model vedl ke zlepšení studijních výsledků socioekonomicky znevýhodněných žáků. Tento vzdělávací model může sloužit jako příklad pro ostatní školy a okresy, které by jej mohly následovat, aby zlepšily studijní výsledky všech studentů bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí.

Tato studie probíhala v letech 2015 až 2016 po dobu 12 měsíců v regionu s vysokou chudobou v Anglii v 5 okresních oblastech. Zahrnuje vzorek 30 základních škol, kde byly provedeny semi-strukturované rozhovory s učiteli. Výsledky této studie ukazují, že všechny školy ve vzorku použily 7 klíčových faktorů k podpoře učení a výsledků u sociálně a ekonomicky znevýhodněných žáků (Cockerill, 2021).

### **Sedm klíčových faktorů a jejich charakteristiky**

1. *„Strategie jsou řízeny spravedlivým modelem poskytování škol.*
2. *Škola pracuje na souboru nesmlouvavých měřítek v rámci dobře vybroušené kultury vysokých očekávání ohledně výkonu všech skupin (včetně chování a postojů) a platí stejně pro děti i dospělé.*
3. *Součástí práce škol je inteligentní analýza a protokoly odpovědnosti.*
4. *Školy mají zakotvenou diferencovanou kulturu profesního zlepšování, která investuje značné zdroje do rozvoje zaměstnanců na všech úrovních, včetně výzkumu.*
5. *Každá škola má zavedenou kulturu sdílené odpovědnosti zaměstnanců za výsledky studentů.*
6. *Vedoucí dodržují zásadu „licencované autonomie“ (pro učitele a vedoucí na všech úrovních), která uznává schopnosti zaměstnanců a podporuje inovace.*

7. *Do zajištění akademického pokroku studentů, jejich osobního rozvoje a duševního zdraví se investuje značné, ale inteligentní investice. Významné zdroje jsou zaměřeny na poskytování rodinné podpory s cíleným zapojením nejzranitelnějších rodin“ (Cockerill, 2021, s. 4-5).*

Zjištění této studie realizované v Anglii lze shrnout tak, že školy kladou velký důraz na budování úspěšných vztahů s rodiči, často za účasti dalších institucí. Prioritou je pro ně podpora budování důvěry mezi domovem a školou a rodičovských dovedností, které umožňují zapojit dítě do učení (jak studijního, tak výchovného). Práce s rodinami a externími agenturami je zaměřena na udržení stability v okolí každého dítěte minimalizací negativních vlivů na jeho učení a pokrok. Zkušení pracovníci jsou využíváni k přímé spolupráci s nejzranitelnějšími rodinami se zvláštním zaměřením na docházku žáků a jejich zapojení do učení. Tyto školy disponují účinnými lokálními informačními zdroji, takže mohou být upozorněny na měnící se rodinnou situaci, což umožňuje proaktivní přístup a specializovanou podporu při řešení vznikajících problémů. Učitelé zmínili, že je zapojení rodičů nezbytné pro podporu učení a pokrok žáků. Uvedli, že pro práci s nejzranitelnějšími rodinami jsou nasazováni specializovaní pracovníci. Dále se zmínili o programech pro školení rodičů, které zajišťují, že do obohacujících aktivit jsou zapojeni jak žáci, tak i rodiče. Učitelé běžně organizují neformální akce, aby odstranili překážky a povzbudili rodiče k účasti na vzdělávání svých dětí. Některá z těchto setkání se konají mimo pracoviště, včetně místních kaváren, kde se rodiče cítí pohodlněji (Cockerill, 2021).

## **2.3 Instituce spolupracující se školou**

V rámci **Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** spolupracují se školami ohledně žáků se sociálním znevýhodněním speciálně pedagogická centra (dále SPC), zejména pokud má takový žák zároveň přidružené znevýhodnění zdravotního charakteru, PPP, střediska výchovné péče a zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

### **2.3.1 Speciálně pedagogické centrum**

SPC spadá spolu s PPP mezi školská poradenská zařízení, která jsou podrobněji vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. SPC se zaměřuje zejména na zajištění služeb pro žáky se zdravotním znevýhodněním (mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým, vícečetným, s vadami řeči, poruchou autistického spektra) zejména ve věku od 3 do 19 let. Mezi služby SPC patří komplexní diagnostika, zpracování doporučení pro stanovení podpůrných opatření,

konzultace pro rodiče, učitele, přímá práce s žákem ve formě edukace, reedukace, intervence, apod.

### **2.3.2 Pedagogicko-psychologická poradna**

Hlavní činností PPP je práce s jedinci od tří let do ukončení vyššího odborného vzdělání, případně i s jejich rodiči. PPP se zabývá psychologickou a speciálně-pedagogickou diagnostikou a intervencí. Mezi jejich služby patří psychologické vyšetření a poradenství pro děti s výchovnými problémy, vyšetření školní zralosti, diagnostika výchovných a výukových obtíží, doporučení vhodných metod ke zmírnění takových obtíží, diagnostika specifických poruch učení a chování, konzultace s rodiči a učiteli, případně metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence. V PPP pracují speciální pedagogové, psychologové, sociální a administrativní pracovníci. Poradny jsou v České republice dostupné téměř v každém kraji. Služby v PPP jsou poskytovány na základě žádosti zákonných zástupců, přičemž škola může být element, který zákonným zástupcům dítěte návštěvu v PPP doporučí. Po skončení vyšetření v PPP se s rodiči konzultují výsledky a následně jsou navržena opatření, která z vyšetření vyplývají. Výstupem je písemná zpráva, která je předána zákonnému zástupci, který má možnost ji předat škole, kam dítě dochází či jiným zainteresovaným institucím (Bendl a kol., 2016).

PPP dále zpracovává vyžádané odborné zprávy určené například pro Policii ČR, soudy nebo orgány sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD). PPP tvoří doporučení, které je podmínkou pro stanovení podpůrných opatření a pro vzdělávání žáka. Doporučení PPP je tvořeno pro účely školy či školského zařízení, ve které je žák vzděláván a je takovému zařízení z PPP zasíláno. V daném období se vypracovává jedno doporučení na žáka, přičemž nové se může zpracovat, pokud v daném období došlo ke změně vzdělávacích potřeb žáka nebo k potřebě změny doporučeného podpůrného opatření. Před skončením doby platnosti doporučení je třeba nově posoudit speciální vzdělávací potřeby žáka na nové období. Příjemcem doporučení může být i orgán veřejné moci, pokud má od něj zákonný zástupce uloženou povinnost využít PPP a rovněž OSPOD, pokud o to písemně požádal (PPP České Budějovice, online, cit. 2023-10-10).

### **2.3.3 Středisko výchovné péče**

Středisko výchovné péče je školské zařízení. Poskytuje služby ambulantní, celodenní, pobytové a terénní. Středisko navštěvují osoby do 26 let věku (pokud stále studují), které se chovají problematičtě, případně mají přímo poruchy chování či osoby, o jejichž pobytu ve

středisku rozhodl soud. Své služby poskytuje i zákonným zástupcům dítěte a pedagogickým pracovníkům. O pobytovou či celodenní službu může požádat zákonný zástupce dítěte nebo přímo osoba zletilá. O ambulantní službu může požádat osoba starší 15 let, příslušná škola či školské zařízení (PPP). Středisko výchovné péče poskytuje poradenství ve formě konzultací přímo s dítětem, jeho zákonnými zástupci, OSPOD, školou či jinou institucí, kterou dítě navštěvuje. Dále poskytuje diagnostiku, terapeutické, speciálně pedagogické a psychologické služby.

#### **2.3.4 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu**

Ústavní a ochranná výchova je v České republice ukotvena v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dle tohoto zákona mohou být děti umístěné do diagnostického ústavu, dětského domova, dětského domova se školou či výchovného ústavu. Tato zařízení jedincům poskytují plné přímé zaopatření – stravování, ošacení, učební pomůcky či věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení. Zařízení mají povinnost spolupracovat s rodinou a poskytnout dítěti podporu při přechodu do jeho původního rodinného prostředí či do náhradní rodinné péče. Dále musí spolupracovat s OSPOD v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte, přičemž pracovník OSPOD (sociální pracovník či kurátor) je povinen dítě v ústavním zařízení navštěvovat a zabezpečovat jeho práva.

##### **Diagnostický ústav**

Jedná se o školské pobytové zařízení, kde jedinec pobývá zpravidla cca 6 až 8 týdnů. Umístění jedince do zařízení probíhá na základě rozhodnutí soudu či rodiče, případně může jít i o dobrovolný pobyt. Diagnostický ústav má roli diagnostickou, vzdělávací a výchovnou, terapeutickou, sociální, organizační a koordinační, v rámci které sjednocuje postupy ostatních organizací při péči o dítě. Z diagnostického ústavu dítě přechází do dalších zařízení (např. dětský domov) nebo se vrací zpět do rodiny. Soud ovšem může umístit dítě do ostatních ústavních zařízení i bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavě. Soud je povinen přezkoumat nejméně jednou za 6 měsíců, zda je pobyt dítěte v ústavním zařízení stále ku prospěchu dítěte, případně zda není možné dítěti zajistit jinou formu náhradní rodinné péče (Bendl a kol., 2016).

##### **Dětský domov**

Jde rovněž o školské pobytové zařízení. Tento typ ústavního zařízení je určený pro děti, jejichž rodiče se o ně nemohou či nechtějí starat, případně se o ně starat z různých důvodů nesmějí. Do tohoto zařízení se vždy umísťují děti bez závažných poruch chování na základě rozhodnutí soudu. Dle novely o sociálně-právní ochraně dětí lze ústavní výchovu nařídit na maximálně 3 roky, případně ji lze pro přetrvávající důvody prodloužit. Dětský domov zajišťuje především výchovnou, vzdělávací a sociální oblast jedinců, přičemž vzdělávací oblast probíhá ve školách mimo zařízení.

### **Dětský domov se školou**

Jde o školské pobytové zařízení pro jedince, kteří mají nařízenou ústavní výchovu či uloženou ochrannou výchovu. Na rozdíl od dětského domova je zde součástí i škola.

### **Výchovný ústav**

Toto školské pobytové zařízení zajišťuje péči jedincům starším 15 let (respektive dětem po ukončení povinné školní docházky), které mají závažné poruchy chování při nařízené ústavní výchově či uložené ochranné výchově. Výchovný ústav má vzdělávací, výchovnou a sociální funkci. Do tohoto typu ústavního zařízení lze umístit i dítě starší 12 let, pokud se u něj vyskytují závažné poruchy či extrémní poruchy chování, které neumožňují jeho umístění do dětského domova se školou. Jedinci jsou do zařízení umísťováni na základě rozhodnutí soudu do 18 let (případně do 19 let pokud stále studují). V rámci pobytu dítěte v tomto zařízení má pracovník OSPOD určitá práva a povinnosti. Mezi jeho pravomoci patří například rozhovor s dítětem bez přítomnosti ostatních osob, nahlížení do dokumentace dítěte či rozhovor s pracovníky ústavu ohledně dítěte a jeho rodinném zázemí. O propuštění jedince ze zařízení rozhoduje soud, vždy k tomu však musí dát souhlas OSPOD. Pár měsíců před jeho propuštěním vyplní zařízení formulář, který zašle kurátorovi z OSPOD. Kurátor provede šetření v prostředí, do kterého se dítě po pobytu vrací. Takto nastavený systém má zajistit spolupráci mezi všemi zainteresovanými institucemi při zařazení jedince, který opustil ústavní zařízení, zpět do společnosti (Bendl a kol., 2016).

V rámci rezortu **Ministerstva práce a sociálních věcí** spolupracuje se školou zejména OSPOD.

### **2.3.5 Sociálně-právní ochrana dětí**

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí zajišťuje dítěti ochranu jeho práv na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu jeho zájmů včetně ochrany jeho jmění. Veškeré aktivity OSPOD mají směřovat směrem k obnovení narušených funkcí rodiny. Je poskytována dítěti, které má

na území České republiky trvalý pobyt, dítěti cizinci, které má na území ČR hlášen pobyt po dobu nejméně 90 dnů, dítěti, které podalo návrh na zahájení řízení o udělení azylu, případně dítěti cizinci na základě předběžného opatření. Více o OSPOD viz. kapitola 3 - *Orgán sociálně-právní ochrany dětí*.

V rámci **Ministerstva vnitra** spolupracuje se školou ohledně žáků se sociálním znevýhodněním nejčastěji Policie ČR a Obecní policie (Bendl a kol, 2016).

### **2.3.6 Policie ČR**

Spolupráci škol s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mladistvých páchané upravuje metodický pokyn MŠMT. Policie může nezletilého předvolat nebo předvést do policejní služebny. V rámci školy lze od nezletilých žáků požadovat vysvětlení, provádět výslech svědka, osoby podezřelé či obviněného poté, kdy je ředitel školy seznámen s důvodem návštěvy policie. Je třeba zajistit pedagogický dohled nad jednáním a zjistit, zda policie informovala zákonné zástupce žáka, případně zajistit jejich informování. Osobu mladší 15 let lze předvolat k podání vysvětlení pouze prostřednictvím zákonného zástupce, sociálně-právní ochrany, školy či jiného obdobného zařízení. Pokud jde o závažnou situaci lze žáka odvést přímo na útvar policie.

### **2.3.7 Obecní (městská) policie**

Strážníci městské policie nemají ve vztahu k neukázněným žákům příliš velké pravomoci, ale například v případě vandalismu mohou pomáhat Polici ČR při vyšetřování. Městská policie se podílí na prevenci kriminality a prevenci rizikového chování jedinců například ve formě různých výukových programů.

V rámci **Ministerstva spravedlnosti** spolupracují se školou ohledně žáků se sociálním znevýhodněním zejména Soudy pro mladistvé, Věznice a vazební věznice pro mladistvé a Probační a mediační služba (Bendl a kol., 2016).

### **2.3.8 Soudy pro mladistvé**

Soudní řízení ohledně mladistvého probíhá u speciálních soudů určených pro mládež.

### **2.3.9 Věznice a vazební věznice pro mladistvé**

V případě mladistvého se využívá zákon o soudnictví mládeže. Mladistvému se vazba nařizuje jen v krajním případě. Pokud je mladistvý zadržen, zatčen či vzat do vazby, je povinnost o tom informovat jeho zákonného zástupce, zaměstnavatele, probační a mediační službu a OSPOD. Vazba mladistvého nemá trvat déle než 2 měsíce, v případě závažného

provinění maximálně 6 měsíců. Ze závažných důvodů ji lze prodloužit až o 8 měsíců. Vazbu lze u mladistvého nahradit například jeho svěřením do péče důvěryhodné osoby. Trestní opatření přichází na řadu, až když jiná opatření (například dohled probačního pracovníka) selhávají. Sociální kurátor je přítomen na hlavním líčení, kde má právo se vyjádřit k situaci mladistvého a podat návrh na její řešení. V České republice neexistují věznice výhradně pro mladistvé, ve věznicích jsou zřízená samostatná oddělení pro výkon trestu mladistvých. Věznice by měla být zaměřená zejména na výchovu a na zabezpečení přípravy na výkon budoucího povolání osoby mladší 18 let. Mladistvému, který má plnit povinnou školní docházku, musí věznice zajistit vyučování. Dále se mohou mladiství vzdělávat v některých učebních oborech. Ohledně přípravy mladistvého na budoucí povolání se vyjadřují jeho zákonní zástupci a OSPOD. S odsouzenými pracuje speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, vychovatel a dozorcí. Při dovršení 19 let je odsouzený přeřazen do věznice pro ostatní odsouzené (Bendl a kol., 2016).

### **2.3.10 Probační a mediační služba**

Smysl probační a mediační služby tkví ve výkonu alternativních trestů. Jejím úkolem je nejen řešit vzniklé konflikty, ale také jim předcházet. Tuto službu vykonávají probační a mediační úředníci, neboli sociální pracovníci, při soudech. Probační a mediační služba intervnuje v rámci přípravného řízení a řízení před soudem a dále po rozhodnutí soudu, kdy pachatel vykonává trest na svobodě. Tato služba působí nejen na pachatele trestného činu, ale i na jeho oběť. Práce takového sociálního pracovníka spočívá zejména v obnově mezilidských vztahů narušených trestným činem, v nápravě škod, v co nejranější intervenci a ve spolupráci s dalšími subjekty či odborníky. Probační a mediační služba má dohlížet na mladistvého po propuštění z vazby například při uložení obecně prospěšných prací za současného uložení výchovných opatření (Bendl a kol., 2016).

### **3 Orgán sociálně-právní ochrany dětí**

V následující kapitole je obsažen zákon, ve kterém je ukotvena sociálně-právní ochrana, konkrétně všechna její důležitá opatření, dále pak hlavní orgán sociálně-právní ochrany, dokument a zákon s ní související. Poté navazuje kapitola, v níž jsou specifikovány pozice pracovníků orgánu sociálně-právní ochrany.

#### **3.1 Legislativní ukotvení**

##### **Ministerstvo práce a sociálních věcí**

Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále MPSV) je hlavním orgánem státní správy v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. V rámci tohoto vztahu vykonává zejména legislativní, metodickou a kontrolní činnost. MPSV spolupracuje s institucemi na mezinárodní úrovni, provádí monitoring v oblasti práv dětí a podílí se na naplňování Úmluvy o právech dítěte a dalších mezinárodních úmluv (MPSV, 2023, online, cit. 2023-10-02).

##### **Úmluva o právech dítěte**

Úmluva souvisí se sociálně-právní ochranou dětí v mnoha směrech. Úmluva je právně závazná mezinárodní dohoda, která stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva každého dítěte bez ohledu na jeho rasu, náboženství nebo schopnosti. Stanovuje práva dětí na vhodnou péči vzhledem ke své fyzické a duševní nezralosti. V úmluvě je obsažen rovněž způsob zacházení s mladistvým obviněným, který má být v souladu se zachováním jeho důstojnosti, s jeho věkem a má klást důraz na jeho opětovné začlenění do společnosti. Úmluva o právech dítěte tedy poskytuje rámec pro sociálně-právní ochranu dětí tím způsobem, že stanovuje jejich práva, která je třeba dodržovat a chránit (Úmluva, 2016).

##### **Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách**

Zákon o sociálních službách upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, který vykonává činnost v sociálních službách, tedy sociálně-právní ochranu. Provázanost zákona o sociálních službách s výkonem sociálně-právní ochrany je dále v situaci, kdy má poskytovatel sociálních služeb povinnost sdělit OSPOD údaje ohledně odborné poradenské pomoci. Dále je poskytovatel sociální služby povinen sdělit OSPOD, zda má s osobou uzavřenou smlouvu o poskytování sociální služby a informace s ní související (Zákon o sociálních službách).



### **3.1.1 Legislativa sociálně-právní ochrany dětí**

Orgány sociálně-právní ochrany zajišťují sociálně- právní ochranu dětí, která je ukotvena v zákoně č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně právní ochraně. Zákon upravuje sociálně-právní ochranu dětí a zaopatření zletilých nebo plně svéprávných fyzických osob po zániku pěstounské péče nebo ústavní výchovy. Sociálně-právní ochrana zahrnuje:

- Ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu.
- Ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění.
- Působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.
- Zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.

V zákoně se používá pojem dítě, kterým se rozumí nezletilá osoba, tedy osoba do 18 let věku (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí). Orgánem sociálně-právní ochrany dětí je pro účely této práce myšleno příslušné oddělení obecního úřadu obce s rozšířenou působností. Toto oddělení se většinou nazývá odbor sociálních věcí (Matoušek, 2016).

Sociálně-právní ochrana se zabývá dětmi, jejichž rodiče zemřeli, neplní rodičovské povinnosti anebo nerespektují či zneužívají práva, která plynou z rodičovské odpovědnosti. Dále pak dětmi, které vedou zahálčivý či nemravný život, tedy požívají návykové látky, páchají trestné činy, zanedbávají školní docházku, případně nepracují nebo se dopouští opakovaných přestupků. Zájemem OSPOD jsou také děti, které utíkají z domova, je na nich pácháno násilí a děti, které jsou opakovaně, na žádost jejich zákonných zástupců, umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči.

#### **Opatření sociálně-právní ochrany**

Do opatření sociálně-právní ochrany řadíme:

- preventivní činnost OSPOD,
- poradenskou činnost OSPOD,
- výchovná opatření,
- opatření na ochranu dítěte,
- zprostředkování osvojení a pěstounské péče.

Co se týče opatření, která v náležitých situacích sociálně-právní ochrana dětí volí, musí na sebe vhodně navazovat a vzájemně se ovlivňovat. Zároveň mají přednost taková opatření, která zabezpečí řádnou výchovu a příznivý vývoj dítěte v jeho rodinném prostředí. Pokud to

není v nejlepším zájmu dítěte, přichází na řadu opatření směřující k náhradní rodinné péči (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí).

V rámci **preventivní a poradenské činnosti** je sociálně-právní ochrana povinna působit na rodiče, aby plnili povinnosti, které vyplývají z rodičovské odpovědnosti, projednat s rodiči a dítětem nedostatky ve výchově a v jeho chování, sledovat nepříznivé vlivy působící na děti, zjišťovat jejich příčiny a činit opatření k jejich omezování. Sociálně-právní ochrana je dále povinna pravidelně vyhodnocovat situaci dítěte a jeho rodiny a vypracovat na tuto situaci individuální plán ochrany dítěte, ve kterém jsou obsaženy příčiny ohrožení dítěte. Dále stanoví časový plán pro provádění opatření ve spolupráci s rodiči, dítětem a odborníky, kteří se podílejí na řešení problému dítěte a jeho rodiny – například pedagogičtí pracovníci. Mezi tato opatření patří i případová konference (dále PK) (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí).

**Případová konference** je plánované a koordinované setkávání dítěte, jeho rodiny, blízkých osob a odborníků. Cílem této konference je výměna informací, zhodnocení situace dítěte a jeho rodiny, zároveň hledání optimálního řešení této situace a plánování vhodného postupu, který povede k naplňování potřeb dítěte. Výstupem PK je individuální plán péče. Rodiči je na PK nabídnuta podpora a možnost se účastnit společně s ostatními zúčastněnými, včetně dítěte, na tvorbě plánu. PK se svolává v případě, kdy je třeba zhodnotit situaci z různých úhlů pohledu, určit míru ohrožení dítěte a také pokud je třeba co nejdříve rozhodnout, jak zajistit bezpečí dítěte. Realizuje se i v případě, pokud je rodina či dítě v péči více organizací a je třeba nastavit jednotný postup. V procesu PK se vyskytují určité role. Navrhovatelem PK může být pracovník OSPOD, rodina nebo pracovník jiné instituce, která souvisí s dítětem či jeho rodinou. Svolavatelem a organizátorem je většinou pracovník OSPOD, který mapuje situaci dítěte, vyhodnocuje ji a celkově zajišťuje průběh PK. Dále se PK účastní zapisovatel, který realizuje písemný záznam celého setkání, rodina, dítě, případně podpůrná osoba, na kterou mají právo všichni členové rodiny (Klečková, 2019).

Pokud je to v zájmu dítěte a situace si to žádá, je sociálně-právní ochrana povinna nastavit **výchovná opatření**. Forma záleží na závažnosti chování dítěte a na závažnosti celé situace – napomenutí, stanovení dohledu nad dítětem, omezení související s návštěvou určitých míst, či s určitými činnostmi nebo například uložení povinnosti se účastnit terapií. Pokud výchovná opatření nevedou k nápravě, může soud dočasně odejmout dítě z péče osoby odpovědné za jeho výchovu. Dítěti je v tomto případě nařízen pobyt po dobu nejdéle tří měsíců ve středisku výchovné péče, v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, v zařízení poskytovatele

zdravotních služeb nebo v domově pro osoby se zdravotním postižením (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí).

Dalším opatřením sociálně-právní ochrany je **péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost**. Péče o děti, na které je zaměřena sociálně-právní ochrana, spočívá v překonávání nepříznivých sociálních podmínek a výchovných vlivů, kde je hlavním cílem jejich začlenění do společnosti. Péče o takové děti je zajišťována prostřednictvím sociální kurately pro děti a mládež, konkrétně ji vykonává kurátor pro děti a mládež. Spočívá v realizaci takových opatření, která zmírňují, zamezují, případně odstraňují vzniklé poruchy psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte. OSPOD zaměřuje v rámci skupiny dětí vyžadující zvýšenou pomoc svou pozornost na trávení jejich volného času, na děti, které se stýkají s osobami požívajícími návykové látky, či páchající trestnou činností. Věnuje se zejména dětem z rodin s nízkou sociální úrovní a spolupracuje při tom se školami, pověřenými osobami, zájmovými sdruženími a s dalšími subjekty (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí).

### **3.2 Pracovníci OSPOD**

OSPOD reprezentují sociální pracovníci. Dítě, které potřebuje sociálně-právní ochranu, podléhá konkrétnímu OSPODu a konkrétnímu sociálnímu pracovníkovi, který je jeho klíčovým pracovníkem. Klíčový pracovník vede práci s konkrétním dítětem a celý jeho případ. Někteří sociální pracovníci na OSPOD mohou mít i nějaké specializace – například na náhradní rodinnou péči, či na týrané děti. Dále zde pracují také terénní sociální pracovníce (Smrž, 2016, online, cit. 2023-10-02).

#### **3.2.1 Kurátor pro děti a mládež**

Kurátor pro děti a mládež je specializovaný sociální pracovník. Pracuje s dětmi a mladistvými do 18 let věku. Zaměřuje se zejména na výchovné problémy dětí, které vedou zahálčivý anebo nemravný život. Jde tedy o děti, které se dopouští záškoláctví, utíkají od rodiny, užívají alkohol či jiné omamné látky, páchají trestnou činností nebo přestupky. Role kurátora nastává, když si s takovým dítětem nedokáže škola nebo rodina poradit vlastními prostředky. Ke spolupráci kurátora s rodinou (dítětem) musí být určitý důvod. Jedním z důvodů může být například oficiální oznámení školy o neplnění povinné školní docházky. Oznámení, kterým se zahajuje spolupráce kurátora a rodiny (dítěte), může přijít také ze strany samotných rodičů, kteří si nevědí rady s chováním svého dítěte, lékařů, kteří mají podezření na užívání návykových látek, policie, kdy se kurátor účastní v případě trestné činnosti výslechu a je přítomen u soudu, případně další instituce jako jsou střediska výchovné péče, ústavní zařízení,

poradenská zařízení, apod. (Smrž, 2016, online, cit. 2023-10-02). Kurátor se při své práci zaměřuje na analyzování situace v oblasti sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, navrhuje preventivní opatření, účastní se přestupkového řízení vedeného proti mladistvému, navštěvuje děti s nařízenou ústavní výchovou či s uloženou ochrannou výchovou, děti vzaté do vazby a ve výkonu trestního opatření odnětí svobody. Dále spolupracuje se střediskem Probační a mediační služby. Kurátor vypracovává individuální plán mladého dospělého (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí).

### **Příklady v kurátorské práci**

Pokud má dítě problémy s alkoholem, útky z domova, gamblerstvím apod. jako řešení se nabízí pohovor kurátora s rodiči, dítětem či zástupci školy. Pokud toto opatření nefunguje, lze ustanovit dohled nad dítětem či jeho omezení. Pokud i toto řešení selže, lze dítě umístit do střediska výchovné péče či diagnostického ústavu. Pokud kurátor uzná za vhodné, že není v nejlepším zájmu pobyt dítěte v dosavadní rodině, podá návrh soudu na nařízení ústavní výchovy.

Pokud se dopustí dítě do 15 let jinak činu trestného, je předáno sociálnímu kurátorovi, který s ním a jeho rodiči provede výchovný rozhovor. Pokud toto opatření selže, lze dítěti nařídit například preventivní, výchovná a sankční opatření dle zákona o sociálně-právní ochraně dětí.

Pokud se mladistvý dopustí přestupku, sociální kurátor se účastní přestupkového řízení proti mladistvému. Mladistvému lze uložit sankce ve formě peněžité pokuty, napomenutí, zákazu činnosti, či propadnutí věci (Bendl a kol., 2016).

### **3.2.2 Pracovník OSPOD – sociální pracovník**

Pracovník OSPOD se zaměřuje na sociálně-výchovnou prevenci, sociálně-právní poradenství, sociální práci s problémovými jedinci, či rodinami. Dále spolupracuje s vazebními věznicemi, věznicemi pro mladistvé a se zařízeními ústavní a ochranné výchovy. Zároveň se podílí na analýze situace sociálně-patologických jevů u mládeže, spolupracuje s nestátními organizacemi, se soudy a se školami. Pracovník OSPOD také vykonává funkci opatrovníka a poručníka.

### **3.2.3 Pracovník náhradní rodinné péče**

Pracovník náhradní rodinné péče zprostředkovává osvojení a pěstounskou péče. Vyhledává děti vhodné k osvojení nebo ke svěřením do pěstounské péče a zároveň osoby, které by mohli být potencionálními osvojiteli či pěstouny. Takto specializovaný sociální pracovník vede spisovou dokumentaci o dítěti a žadateli. Může vykonávat funkci opatrovníka a poručníka.

### **3.2.4 Pracovník pro týrané, zneužívané a zanedbávané děti, syndrom CAN**

Takto specializovaný sociální pracovník provádí sociální práci s jedinci, kteří jsou ohroženi domácím násilím a syndromem CAN. Realizuje prevenci negativních sociálních jevů. Pracuje zároveň s celými rodinami, kde se vyskytuje domácí násilí a syndrom CAN. Dále také spolupracuje se zařízeními ústavní a ochranné výchovy, se soudy, se školami a s vazebními věznicemi pro mladistvé (OSPOD, 2023).

## 4 Spolupráce OSPOD a základní školy

OSPOD je hlavním účastníkem systému včasné intervence v rámci škol. Shromažďuje a vyhodnocuje informace, které tento systém obsahuje. V tomto systému spolupracuje OSPOD především se soudy, probační a mediační službou, státními zastupitelstvími, policií, školami, dětskými lékaři, neziskovými organizacemi a dalšími zainteresovanými institucemi. Každá z těchto institucí má jasně stanovené kompetence. OSPOD, soudy, státní zastupitelství a probační a mediační služba si mohou mezi sebou v rámci systému vyměňovat informace týkající se nezletilých dětí, ke kterým vede OSPOD spisovou dokumentaci. Ostatní instituce mají funkci jednosměrného vkladatele informací ve formě oznámení, která jsou vždy vyřizována OSPOD.

Základní školy tedy mohou formou oznámení informovat OSPOD o výskytu sociálně-patologických jevů ve škole. Oznámení mohou být:

- **Oznámení výchovné** – například záškoláctví, zneužívání návykových látek, atd.
- **Oznámení CAN** – při podezření na syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.
- **Oznámení obecné** – zprávy k soudním dohledům, zprávy k výkonu náhradní rodinné péče, atd.

Doporučuje se, aby oznámení podával jen jeden pracovník školy, obvykle je to školní metodik prevence, který stanovuje, jaké informace mu mají ostatní pedagogové předávat. OSPOD reaguje na oznámení zpětnou vazbou. Oznámení buď čeká na vyřízení, je přijato, vyřízeno anebo odmítnuto. Vyřízeno je obvykle tehdy, když si pracovnice OSPOD pozve zákonného zástupce, případně dítě k rozhovoru a výsledkem může být pravidelné docházení dítěte ke kurátorovi, terapie, případně návštěva či pobyt ve středisku výchovné péče. Oznámení je odmítnuto zejména když OSPOD není k vyřizování dané věci místně příslušný (Gagolová, 2011).

Škola má zákonem danou oznamovací povinnost vůči OSPOD, pokud skutečnosti nasvědčují tomu, že by se mohlo jednat o ohrožené dítě. Pokud OSPOD vyhodnotí na základě získaných informací, že se nejedná o dítě ohrožené, nemůže realizovat žádné kroky nad rámec poradenství. Další povinností školy je podat na základě žádosti OSPOD zprávu o chování a prospěchu dítěte pro potřeby sociálně-právní ochrany. Tato zpráva je klíčová při vyhodnocování situace dítěte, zejména její detailnost a kvalita. OSPOD je oproti škole ze zákona vázán povinnou mlčenlivostí, což způsobuje mezi OSPOD a školou nerovné

postavení. OSPOD může škole sdělit konkrétní postupy s dítětem a rodinou pouze za podmínek, kdy je těchto postupů škola součástí. Výjimkou je PK, kdy učitel podepisuje mlčenlivost a je s žakovou situací seznámen více do hloubky, aby došlo k její stabilizaci. Co se týče umístění dítěte mimo rodinu, OSPOD musí podat návrh soudu na takové opatření, přičemž předem musí vyčerpát veškeré jiné a mírnější formy práce s rodinou. Škola nemůže automaticky žádat OSPOD o umístění dítěte mimo rodinu, OSPOD má toto oprávnění za předem daných podmínek. Před podáním návrhu soudu musí proběhnout PK, kde vzejde jednoznačné vyhodnocení, že je umístění dítěte mimo rodinu v nejlepším zájmu dítěte.

Výjimkou v povinnosti OSPOD v postupné práci s rodinou je akutní ohrožení dítěte na životě, zdraví nebo dalším vývoji. V takovém případě je OSPOD povinen realizovat okamžitá opatření k zajištění jeho bezpečí. Takové situace podléhají oznamovací povinnosti. Jde například o týrání, zanedbávání či sexuální zneužívání, nikoliv o agresivní chování či trestná činnost.

OSPOD vždy musí jednat s ohledem na nejlepší zájem dítěte a jeho právo na rodinu a rodinný život. V rámci školy to například znamená, že OSPOD je povinen chránit zájem konkrétního dítěte, nikoliv zájem dětí ostatních. V praxi se občas stává, že škola žádá OSPOD o učinění jistých kroků, na která však nemá oprávnění. Může tomu tak být tehdy, když žák ohrožuje sebe nebo okolí, ale OSPOD nemá tzv. represivní funkci, aby mohl zasáhnout. Tato funkce spočívá v omezení nebo zbavení osobní svobody a je jí oprávněna pouze Policie ČR a Systém zdravotnické záchranné služby ČR. Vliv na ohroženost dítěte má i snaha a spolupráce rodiny s dalšími institucemi. Pokud totiž rodina využívá odborných služeb a nějakým způsobem se situaci snaží řešit, OSPOD nemůže vyhodnotit dítě jako ohrožené (KÚ Středočeského kraje, 2019).

#### **4.1 Krizové situace a proces jejich řešení**

S touto problematikou úzce souvisí pojem rizikové chování. Jde o takové vzorce chování, kvůli kterým může docházet k nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních a dalších rizik spojených se samotným jedincem a dokonce i s celou společností. Dalším pojmem jsou pak sociálně patologické jevy, které porušují historicky vybudované hodnoty a normy dané společností. Rizikovým chováním se zabývá sociální patologie. Chápeme ji jako souhrn pro takové projevy chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují sociální, morální či právní normy společnosti. Vedle pojmu sociální patologie se používá pojem

sociální deviace. Je to jakákoliv odchylka chování od sociální normy, kdy dochází k porušení požadavků, které jsou kladeny na lidské chování v dané společnosti. Tento pojem je úzce svázán s růzností lidského chování a jeho vazbou na různě vymezené sociální normy. Sociální deviace je tedy pojem širší, než pojem sociální patologie. Neříká nám, které jaké chování je špatné a které dobré a klade důraz na provázanost a proměnlivost chování s určitou kulturou, prostředím, situací a i s tím, jakou má člověk osobnost.

Ve vztahu k sociálním normám lze chování rozdělit na jednotlivé typy:

- **Normokonformní** – chování je v souladu s normami dané společnosti.
- **Nonkonformní** – chování je nápadné, ale stále v rámci tolerančního limitu.
- **Deviantní:**
  - *Disociální* – sem můžeme zařadit projevy jako zlozvyky, nekázeň, nekázeň, vzdorovitost, egoismus, úzkost, strach.
  - *Asociální* – zde jde zejména o záškoláctví, útěky z domu a toulky, šikana, toxikomanie, sebepoškozování.
  - *Antisociální* – sem patří delikvence, krádeže, vandalismus, týrání (Procházka, 2012).

Sociálně patologických jevů, které prostupují školou, je nepřehledné množství. Nejdůležitější ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním je výčet z dokumentů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) - Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (MSMT, 2016) a Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MSMT, 2010).

#### 4.1.1 Šikana

Šikana označuje agresivní chování ze strany žáka vůči jinému žákovi, skupině žáků či učiteli, které je opakované a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně nebo také profesionálně (v případě, kdy je obětí učitel).

Lze rozlišovat šikanu:

**Přímou**, která se dále dělí na fyzickou (např. bití, plivání, tahání za vlasy), verbální (např. vulgární nadávky, zraňující komentáře týkající se rasy, sexuality, náboženství, atp. a násilné a manipulativní příkazy) a neverbální (např. urážlivá gesta a zvuky, zírání, zastrašující řeč těla, ničení učebních pomůcek).



**Nepřímou**, která má za cíl způsobit emocionální a psychologické utrpení, případně poškodit sociální status oběti. Útočník v tomto případě působí bolest tak, aby nebylo zjevné, že má takový záměr. Nepřímá šikana je většinou nefyzického charakteru, nicméně manipulací lze dojít k fyzickému ublížení. Nefyzickou formou nepřímé šikany může být záměrná ignorace nebo izolace žáka či učitele prostřednictvím rozšiřování pomluv a lží (MSMT, 2016).

**Kyberšikanu**, což je označení pro elektronickou šikanu. Může být ve formě zakládání falešných profilů na jméno určitého žáka či učitele s obsahem, který má onu osobu zostudít. Tento typ šikany má oproti šikaně realizované v reálném prostředí mnohem větší dosah, což oběť zostuzuje mnohem rapidněji. Kyberšikana bývá u dětí školního věku doplňkem přímé a nepřímé šikany. Je tedy vhodné zjistit, pokud probíhá šikana tváří v tvář, zda není doplněna také o kyberšikanu ve virtuálním prostředí.

### **Řešení šikany**

Pro volbu správného způsobu řešení šikany je třeba nejprve posoudit závažnost šikany, tedy v jakém stadiu se nachází. Po zhodnocení je třeba určit, zda je v rukou škol, aby situaci zvládla, případně požádat o pomoc PPP, střediska výchovné péče či neziskové organizace (MSMT, 2016).

Počáteční šikanu by měl zvládnout školní metodik prevence. Školní metodik prevence realizuje Minimální preventivní program na školách a ve školských zařízeních, jehož hlavním úkolem je zprostředkování poradenských služeb žákům a jejich rodičům. Metodik prevence koordinuje přípravu tohoto programu, jeho zavádění, dle potřeb jej inovuje a vyhodnocuje jeho účinnost. Jde o povinně zavedenou funkci na každé škole, přičemž ji většinou přiděluje ředitel školy vhodnému pracovníkovi. Metodik prevence svou odborností pomáhá učitelům, kteří realizují předměty, ve kterých jsou obsaženy oblasti preventivní výchovy (etická výchova, výchova ke zdraví, atp.). Spolu s dalšími pedagogy sledují případné projevy sociálně nežádoucích jevů vyskytujících se v rámci školy. Na tyto projevy následně reaguje vhodnými opatřeními. Školní metodik prevence spolupracuje taktéž s institucemi mimo školu – například s poradenskými zařízeními, s OSPOD. Zároveň zajišťuje informovanost žáků a jejich zákonných zástupců o činnostech institucí navazujících na školu (Bendl a kol., 2016).

Pokud se na škole řeší šikana pokročilejší, je třeba se obrátit na externí odborníky na šikanu, až na těžké případy, kdy nelze na odbornou pomoc čekat a je nutné zasáhnout ihned dle krizového plánu školy, kterým musí každá škola disponovat. Součástí procesu řešení šikany musí být nápravná práce realizována nejen s agresorem a s obětí, ale také s celým třídním

kolektivem, který byl u šikany přítomen. Pokud je třeba, lze dítěti doporučit péči v PPP, u psychologa, psychoterapeuta, případně psychiatra. Při řešení šikany lze využít nápravná opatření, která slouží k zastavení násilí agresora (individuální výchovný plán, důtka ředitele školy, vyloučení ze školy, případně podání návrhu OSPOD k zahájení práce s rodinou či řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy) (MSMT, 2016).

#### **4.1.2 Kyberšikana**

Kyberšikana je úzce spjata s šikanou a oba tyto pojmy souvisí s agresí. Základní rysy a projevy šikany a kyberšikany jsou podobné, avšak v online světě nabývají trochu jiných forem. Jde o formu šikany probíhající prostřednictvím elektronických médií, jako internet a mobilní telefony, které v této situaci slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. O kyberšikaně hovoříme tehdy, pokud jde o opakované chování a o nepoměr sil mezi agresorem a obětí (Černá, 2013).

#### **Řešení kyberšikany**

Pokud se jedná o jakékoliv ohrožení mimo školu, škola může zasáhnout až v případě, pokud se takové chování odráží i v rámci školního vyučování. Škola je povinna v první řadě tuto skutečnost oznámit rodičům žáka a projednat s nimi další možnosti řešení. Případně škola kontaktuje Policii ČR, Městskou Policii nebo OSPOD. Preventivní postupy k zamezení vzniku kyberšikany jsou obsaženy v metodickém pokynu. Patří mezi ně například doporučení na zavedení pravidel používání informační a komunikační technologie, internetu a mobilních telefonů do školního řádu, v rámci vyučování, přestávek, prostorů školy, atd. Při vyhodnocení školy, že se jedná o kyberšikanu, je třeba situaci oznámit Policii ČR, která následně situaci řeší. Pokud škola identifikuje agresora a oběť, informuje o tom OSPOD.

OSPOD při oznámení vždy situaci prověří a dle vyhodnocení poskytne buď poradenství, případně pokud jde o dítě ohrožené, zahájí s ním aktivní spolupráci. Při kyberšikaně OSPOD vždy zahajuje primárně spolupráci s Policií ČR, v rámci které je OSPOD účastníkem trestního řízení, kdy pracuje s dítětem. OSPOD pracuje jak s agresorem, tak s obětí, a to v oblasti poradenství a formou doporučení na další odborné služby a subjekty podílející se na stabilizaci situace.

Spolupráce OSPOD a školy funguje u kyberšikany stejně jako například v situaci, kdy se škola dozví, že žák požívá alkohol, případně se dopouští drobné trestné činnosti. Při podezření na rizikové chování dětí škola oznámí skutečnost OSPOD (KÚ Středočeského kraje, 2019).

### 4.1.3 Záškoláctví

Jednou z forem zanedbávání je zanedbávání vzdělávací. Zasahuje tedy do školního prostředí a ovlivňuje tak žáka při plnění povinné školní docházky. Vzdělávací zanedbávání lze rozdělit na tři formy vyplývající z konkrétnosti situace:

- Situace, kdy dítě není zapsáno do školy nebo má bez závažného důvodu či přiměřené omluvy rozsáhlou absenci.
- Situace, kdy má dítě řádně omluvenou absenci, ale důvody, kterými je omluveno, nejsou legitimní.
- Situace, kdy rodiče nenaplní speciální vzdělávací potřeby dětí.

Za absenci dítěte ve škole vždy zodpovídají jeho zákonní zástupci. Záškoláctví nemusí souviset pouze se selháním rodičů, příčinou může být například to, že je dítě ve škole šikanováno, což nás přivádí k tomu, že se zde opět příčiny i důsledky velmi ovlivňují. Na škole je určit, zda je zanedbávání povinné školní docházky způsobeno nedostatečnou péčí rodičů, zda na tuto situaci adekvátně reagují a nějak ji řeší, například prostřednictvím nabízených psychosociálních služeb (Pemová, Ptáček, 2016).

#### Řešení záškoláctví

O neomluvené či zvýšené omluvené absenci žáka ve třídě informuje třídní učitel výchovného poradce, který situaci z údajů vyhodnocuje. Pokud je absence omluvená, ale je příliš četná, tak je ověřována věrohodnost omluvy. Neomluvená nepřítomnost do deseti vyučovacích hodin je řešena se zákonným zástupcem žáka (případně přímo se zletilým žákem) formou pohovoru jeho a třídního učitele. Zákonný zástupce je poučen o důsledcích absence žáka ve výuce, které plynou z povinnosti plnit docházku stanovenou zákonem, a zároveň se projednává důvod této absence. Společně se domluví na nápravě této absence a zákonní zástupci jsou poučeni, co by nastalo, pokud by počet neomluvených hodin přesáhl deset.

Pokud se tak stane a počet přesáhne 10 neomluvených hodin, svolává ředitel školy školní výchovnou komisi. Školní výchovné komise se účastní ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce OSPOD, školní metodik prevence, případně další odborníci, jeli třeba. V případě, že je absence žáka ve výuce vyšší, než 25 vyučovacích hodin, ředitel školy zašle oznámení o záškoláctví s příloženou dokumentací OSPOD, případně pověřenému obecnímu úřadu. Ředitel školy má v tomto případě ohlašovací povinnost. Pokud nastane situace, kdy již rodiče byli postiženi pro přestupek, dle ustanovení zákona, a stále dochází k záškoláctví, je třeba případ posunout na Policii ČR, kde je řešen jako trestní

oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže (MPSV, 2009).

#### **4.1.4 Neplnění školních povinností, agresivní chování, duševní onemocnění**

Neplnění školních povinností či porušování školního řádu souvisí se situacemi, kdy je OSPOD oznamováno žákovo nevhodné chování k vyučujícím, nenošení pomůcek, agresivní projevy, kouření, apod.

##### **Řešení neplnění školních povinností**

Primární odpovědnost za řešení situace a případné uložení výchovných opatření je na straně školy. Při zaznamenání takového chování žáka provede třídní učitel záznam do třídní knihy, případně žákovi udělí poznámku do žakovské knížky. Pokud dojde k hrubému porušení školního řádu, případně k opakovanému porušování, může třídní učitel či ředitel školy využít výchovných opatření (napomenutí třídního učitele, třídní či ředitelská důtka), případně může dojít k uložení snížené známky z chování po projednání s pedagogickou radou (KÚ Středočeského kraje, 2019).

OSPOD může začít pracovat s rodinou, pokud je v této situaci prokázána její trvalost nebo intenzita, která ohrožuje další vývoj nezletilého. OSPOD není oprávněn zasahovat do situací, které škola zatím neřešila uložení výchovných opatření, neznamenají výrazné ohrožení nezletilého na dalším vývoji, případně náleží plně do rodičovské kompetence (nenošení svačiny). V případě, že škola již žádá OSPOD o pomoc, je třeba zaslat zprávu, kde jsou obsažena opatření, která již škola doposud provedla. Škola musí vyčerpat tato opatření: projednání situace s rodiči, doporučení odborných služeb a uložení výchovného opatření dítěti. Dále je vhodné svolat výchovnou komisi s přizváním OSPOD, který se tímto lépe zajímá o situaci. Pokud OSPOD nevyhodnotí ohroženost dítěte, poskytne rodině a dítěti poradenství.

U dětí s duševním onemocněním platí, že pokud má škola podezření, že rodiče nedodrží léčebný režim dítěte, škola může kontaktovat OSPOD na prošetření situace. V tomto případě lze odkázat na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, kam duševní onemocnění spadá a je třeba takovému dítěti poskytnout pomoc přiměřenou jejich zdravotnímu stavu a věku (KÚ Středočeského kraje, 2019).

#### **4.1.5 Návykové látky**

Alkohol je nejužívanější psychoaktivní látkou. Dětský organismus, který je ve vývinu, může i menší dávka alkoholu poškodit. Čím dál více narůstá počet dětí do věku 15 let, které mají

problémy spojené s pitím alkoholu, užíváním drog a kouřením. Různé druhy závislostí spolu souvisí a často již při jedné se na sebe nabalují. K závislostem inklinují zejména děti v partách, kde ostatní berou drogy nebo nadměrně pijí alkohol. Takové dítě může začít krást, ztrácí své dobré přátele, zanedbává péči o zevnějšek, inklinuje k hazardním hrám, horší se mu prospěch, může být náladové, nesoustředěné, případně agresivní (MPSV, 2009).

### **Řešení požívání návykových látek**

U problematiky užívání omamných a psychotropních látek (dále OPL) záleží v rámci způsobu řešení situace, zda je žák v akutním stavu po jejich požití, případně zda jde o podezření na jejich užívání či distribuci. V případě akutního stavu po užití OPL, kdy je žák ohrožen na zdraví nebo na životě, volá škola Policii ČR nebo Rychlou záchrannou službu. Když žák není akutně ohrožen na zdraví, volá se zákonný zástupce dítěte, aby si žáka vyzvedl. O celé situaci škola informuje OSPOD společně se zápisem celé situace. V případě, kdy je podezření na užívání či distribuci OPL, škola zrealizuje pohovor s žákem nebo zákonnými zástupci žáka, kdy se řeší vyhledání odborné pomoci. Škola má až na výjimku kouření tabáku oznamovací povinnost vůči OSPOD. Pokud jde o podezření na distribuci OPL, jedná se o trestný čin, o kterém je OSPOD informován ze strany Policie ČR.

OSPOD je v tomto případě účastníkem výslechnů a případného soudního řízení. Vždy je třeba zvažovat intenzitu, trvalost a ohrožení dítěte, ne v každém případě užívání OPL OSPOD využívá další opatření. OSPOD situaci vždy řeší s přihlédnutím k věku žáka. Kouření tabáku či marihuany a užívání alkoholu může tedy v jistých situacích OSPOD řešit pouze poradenstvím (KÚ Středočeského kraje, 2019). Vždy, když již situaci řeší OSPOD, tak je důležitý konkrétní a podrobný popis celé situace ze strany školy. OSPOD za žádných okolností není oprávněn dítě testovat na přítomnost OPL, může však tento krok doporučit rodičům. Tuto kompetenci má Policie ČR, případně lékař.

#### **4.1.6 Syndrom CAN**

Syndrom CAN je popsán v kapitole 1.2 Rodina a prostředí.

#### **Řešení syndromu CAN**

V případě zjištění ze strany školy možného týrání, zneužívání nebo zanedbávání dítěte či domácího násilí, je postupem školy oznámení na OSPOD a Policii ČR. Školám je v metodickém pokynu doporučeno prošetřování situace formou rozhovoru s dítětem nebo rodičem, což ovšem v některých případech může znamenat ohrožení či oddálení účinné pomoci dítěti (KÚ Středočeského kraje, 2019).

Dítě je ze strany OSPOD v takovém případě automaticky vyhodnoceno jako ohrožené a situace je naléhavě řešena. Dle akutnosti řeší OSPOD situaci v nejlepším zájmu dítěte s ohledem na zajištění jeho bezpečí. OSPOD je oprávněn kontaktovat Policii ČR. Pokud je dítě ohroženo akutně, OSPOD je oprávněn činit kroky k ochraně života a zdraví dítěte.

OSPOD i v této situaci obdrží písemné zpracování informací, které škola o situaci ví, a to včetně informací, které podal škole sám žák. OSPOD je v případě akutního ohrožení dítěte oprávněn podat návrh na jeho umístění do bezpečného prostředí. Zejména v případech možného týrání či zneužívání dítěte je důležitá velmi úzká spolupráce mezi školou, OSPOD a Policií ČR (KÚ Středočeského kraje, 2019).

#### **4.1.7 Protiprávní jednání**

V rámci protiprávního jednání hovoříme například o krádežích či vandalismu. Krádež je takové jednání, při kterém se někdo zmocní věci, která není jeho za účelem si ji nechat, případně ji používat apod. Drobné krádeže se vyskytují ve všech školách a je třeba se jimi zabývat. Důvody pro takové jednání jsou různé (MSMT: krádeže, 2010).

Vandalismus je jev rizikový a škodlivý, který jde proti společenským normám. Jde o svévolné poškozování a ničení veřejného i soukromého majetku či podobných statků. Pachatel tak většinou koná pro vlastní potěšení či pro potřebu se odreagovat. Často je vandalismus spojen s požíváním alkoholu či drog. Tento pojem zahrnuje ničení hmotných věcí, věcných hodnot, ničení přírody či kulturních a společenských objektů. Lze ho vnímat jako projev provokace, upozornění na sebe či jako specifickým projev agrese. Ve škole se jedná nejčastěji o ničení školního majetku či věcí spolužáků (MSMT: vandalismus, 2010).

#### **Řešení protiprávního jednání**

Škola může v souladu s doporučením Metodického pokynu do školního řádu zpracovat sankce reagující na krádeže související se školou, kterých se jedinci dopustí. Škola při zjištění, že proběhla krádež, informuje rodiče i oběti i pachatele. Při podezření na spáchání trestného činu, přestupku či jiného protiprávního jednání, škola ihned kontaktuje Policii ČR, která toto protiprávní jednání prošetří.

Policie při prošetřování žádá OSPOD o zpracování zprávy o poměrech, v rámci které je využívána i zpráva školy o chování a prospěchu dítěte. Zpráva o poměrech je dále jedním z důkazů při soudním řízení.

Jak již bylo řečeno, OSPOD nemá pravomoc prošetřovat možné protiprávní jednání a není orgánem trestním a represivním, škola tedy nemůže očekávat, že bude OSPOD dítě sankcionovat, tuto pravomoc má pouze soud. Škola informuje OSPOD, že na základě vyhodnocení oznámila vzniklou situaci Policii ČR. Škola nejprve vyčerpá všechny své možnosti (pozvání rodičů, projednání, svolání výchovné komise, udělení výchovných opatření) a poté písemně informuje OSPOD (KÚ Středočeského kraje, 2019).

#### **4.1.8 Spory mezi rodiči**

Škola je prostředí, kde je často řešena rozvodová konfliktní situace rodičů.

##### **Řešení sporů mezi rodiči**

Oba rodiče mají stejné právo na informace o svém dítěti ze strany školy, pokud jeden z rodičů není omezen na své rodičovské odpovědnosti, není soudem vydán zákaz styku či není vydáno Usnesení o vykázaní, kde je dítě uvedeno jako osoba ohrožená domácím násilím. Pokud je dítě ohroženo domácím násilím, platí pro rodiče zákaz styku s ním. V případě, že by takový rodič chtěl své dítě vyzvednout, je třeba kontaktovat Policii ČR.

OSPOD hraje při řešení konfliktních situací rodičů zejména roli kolizního opatrovníka dítěte, kdy je jeho pracovník jmenován soudem pro zastupování dítěte ve věci určení péče o dítě. Opět zde hraje roli, zda OSPOD vyhodnotí dítě jako ohrožené, pokud totiž ne, do konfliktní situace rodičů nevstupuje (KÚ Středočeského kraje, 2019).

Pokud se rodiče nedokáží mezi sebou v jistých situacích dohodnout, případně škola zaznamená jejich konflikty, může je odkázat na OSPOD, který jim zprostředkuje základní poradenství. Pokud dojde k přímému konfliktu rodičů ve škole před dítětem, škola volá Policii ČR.

#### **4.1.9 Zanedbávání hygieny**

Pokud dítě v rodině strádá, může se to projevit na jeho vzhledu (špinavé oblečení, špatná hygiena). Škola je prostředí, kde může být tento projev viditelný.

##### **Řešení zanedbávání hygieny**

Pokud má škola podezření na zanedbávání dítěte, které by mohlo být ohroženo na zdraví nebo na jeho dalším vývoji, kontaktuje nejprve rodiče, se kterými se pokusí situaci stabilizovat. Je tomu tak i v případě nesprávných hygienických návyků, případně při podezření na parazity (vši, svrab). Škola se při této situaci může obrátit na pediatra. Lékař případně určuje, zda se může dítě vyskytovat v kolektivu (KÚ Středočeského kraje, 2019).

OSPOD musí respektovat právo na výchovu dítěte ze strany rodičů, jeho možnosti pomoci jsou tedy omezené a většinou jde, v případě nesprávných hygienických návyků, o formu poradenství. OSPOD situaci začne vyhodnocovat v případě ohrožení dítěte. Takovým případem je například dítě podvyživené, na ulici či opuštěné.

#### **4.1.10 Nenastoupení do povinné školní docházky**

##### **Řešení nenastoupení do povinné školní docházky**

Škola v takovém případě kontaktuje zákonného zástupce a vyzve ho k plnění povinnosti vyplývající ze zákona. Pokud rodič na takové vyzvání nereaguje, může dojít k přestupkovému řízení s rodiči, které zahájí příslušný odbor úřadu obce s rozšířenou působností, případně při uznání viny dojde k rozhodnutí o přestupku, kterého se rodiče dopustili. Pokud rodič nadále povinnost nerespektuje, škola věc oznámí Policii ČR pro možné páčání trestného činu. OSPOD je v této situaci součinný v případě žádosti Policie ČR o prošetření poměrů (KÚ Středočeského kraje, 2019).



## 5 Administrace výzkumného šetření

V rámci této kapitoly je představen cíl této diplomové práce a dílčí výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi prostřednictvím praktické části této práce, která je níže rozebrána a specifikována.

### 5.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce bylo popsat spolupráci orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy nejen při řešení náročných situací, které se týkají žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem bylo také zjistit, jaká jsou úskalí v rámci této spolupráce a co by na této spolupráci šlo zlepšovat.

Aby bylo dosaženo cíle, byly stanoveny 4 dílčí výzkumné otázky:

1. Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu základních škol?
2. Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu OSPOD?
3. Jaké náročné situace v rámci žáků se sociálním znevýhodněním musí základní škola a OSPOD řešit?
4. Co by základní škola a OSPOD na vzájemné spolupráci zlepšily?

### 5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro praktickou část diplomové práce byla využita metoda kvalitativního výzkumného šetření, konkrétně metoda semi-strukturovaného rozhovoru. Vzhledem k charakteristice zkoumané problematiky se jevila jako vhodná. Díky semi-strukturovaným rozhovorům bylo možné odbočit od předem daných otázek a získat tak rozsáhlejší data, která byla cenná pro realizaci výzkumu do větší hloubky. Zároveň se tak více prolínaly a doplňovaly odpovědi obou skupin respondentů – sociálních pracovníků OSPOD a pedagogických pracovníků základních škol. Výzkum probíhal v období září – listopad 2023.

#### 5.2.1 Kvalitativní výzkum

Definice termínu kvalitativní výzkum je rozrůzněná. Každá definice totiž zdůrazňuje jiný znak kvalitativního výzkumu jako zásadní odlišující aspekt. Existují definice stavěné na metodě sběru dat, na použité metodě usuzování, na typu dat, anebo na způsobu analýzy. Pokud bychom měli do definice zahrnout všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu, zněla by takto: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a*

*specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, s. 17).*

### **5.2.2 Semi-strukturovaný rozhovor**

Rozhovor je nejčastěji používaná metoda kolekce dat v rámci kvalitativního výzkumu. Konkrétně jde o dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Díky otevřeným otázkám se badatel snaží porozumět pohledu jiných lidí tak, aniž by tento pohled omezoval na předem dané odpovědi. Rozhovor zachycuje výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Rozhovor je složen ze dvou částí, a to ze samotného rozhovoru a následného přepisu.

Semi-strukturovaný, nebo také polostrukturovaný rozhovor, vychází z předem připravených témat a otázek. Cílem semi-strukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, 2007).

Semi-strukturovaný rozhovor je užitečný, pokud badatel o tématu něco ví, ale zároveň může dát respondentům příležitost nastolit nová témata. Tento typ rozhovoru je užitečný, když se pracuje se složitým problémem, protože lze použít spontánní otázky k prozkoumání, prohloubení, porozumění a objasnění odpovědi na otázky. Semi-strukturovaný rozhovor by se měl využít, pokud se shromažďují fakta, postoje či názory. Silnou stránkou tohoto typu rozhovoru je například to, že oproti tomu strukturovanému může odhalit dříve neznámé problémy. Dále také zajišťuje, že se v rámci výzkumu proberou konkrétní body, zároveň však mohou respondenti přinést další obavy či témata. Slabou stránkou semi-strukturovaného rozhovoru může být to, že tazatel může velmi ovlivňovat to, jaké informace jsou lidé ochotni při rozhovoru odhalit. Dále také to, že je vyžadováno určité školení či zkušenosti, aby tazatel nevkládá respondentům slova do úst (Wilson, 2014).

### **5.3 Výzkumný soubor**

Výzkumným souborem v této diplomové práci se rozumí respondenti ze základních škol a z OSPOD. Celkem přispělo k výzkumu deset respondentů prostřednictvím rozhovorů, z toho šest učitelů základních škol a čtyři sociální pracovníci OSPOD.

### **5.3.1 Výběr respondentů**

Vzhledem ke zkoumané problematice byly osloveny dvě cílové skupiny – pedagogové základních škol a sociální pracovníci z OSPOD. Pro výzkum byli vybráni učitelé základních škol, kteří se již alespoň jednou setkali s žákem se sociálním znevýhodněním. Pedagogové byli vybráni tak, aby bylo docíleno různorodosti v pohledech na tuto problematiku. Vybráni tedy byli jak řadoví učitelé, tak i třídní učitelé, zároveň výchovní poradci a metodik prevence. Šlo o pedagogy z prvního i druhého stupně základních škol. Konkrétní zaměření respondentů OSPOD bylo rovněž různorodé. Výzkumu pro tuto diplomovou práci se účastnilo celkem deset respondentů. Ze základních škol se výzkumu zúčastnilo celkem šest pedagogických pracovníků a z OSPOD celkem čtyři sociální pracovníci. Všechna tato zařízení se nacházela v Libereckém kraji.

### **5.3.2 Charakteristika respondentů – základní škola**

#### **Respondent 1**

Učitelka druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou. Zároveň na škole vykonává pozici výchovného poradce. Škola, na které učí, se nachází v městysi. Její kapacita je cca 170 žáků, jedná se tedy o spíše menší školu. Její délka praxe ve školství je přes 20 let. Má zkušenost zejména s žáky s cizojazyčným rodinným prostředím, kterých za poslední roky na škole přibýlo.

#### **Respondent 2**

Učitelka druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou. Zároveň na škole vykonává pozici výchovného poradce. Škola, na které učí, se nachází ve větším městě a její kapacita je cca 500 žáků, jedná se tedy o větší školu. Její délka praxe ve školství činí 25 let. Odhadovaná četnost žáků se sociálním znevýhodněním na této škole je 15 procent. Žáci s jakýmkoliv znevýhodněním, včetně sociálního, bývají této škole přiřazováni.

#### **Respondent 3**

Učitel druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou. Jeho aprobace je tělesná výchova a zeměpis. Již rok na škole zároveň vykonává pozici metodika prevence. Škola, na které učí, se nachází na vesnici a její kapacita je cca 220 žáků, jde tedy spíše o školu menší. Jeho délka praxe ve školství činí 13 let. Na škole, na které učí, se vyskytuje velký počet ukrajinských žáků.

#### **Respondent 4**

Učitelka druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou. Vyučuje tělesnou výchovu, zeměpis a anglický jazyk. Učí na škole, která se nachází ve větším městě. Kapacita školy je cca 600 žáků, jedná se tedy o školu větší. Její délka praxe ve školství činí celkem 31 let. Žáků se sociálním znevýhodněním je na této škole velký počet. Respondent 4 uvedl, že jakožto třídní učitelka má ve své třídě celkem 3 takové žáky. Odhadovaný počet žáků se sociálním znevýhodněním na škole je celkem 20 žáků.

#### **Respondent 5**

Učitelka druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou doplněnou o obor speciální pedagogika s konkrétním zaměřením psychopedie. Na škole aktuálně učí český jazyk, tělesnou výchovu a zeměpis. Zároveň na škole vykonává pozici speciálního pedagoga. Základní škola, na které učí, se nachází v menším městě, její kapacita je cca 200 žáků, jedná se tedy o spíše menší školu. Její délka praxe ve školství činí 55 let. Aktuálně škola vzdělává cca 30 žáků se sociálním znevýhodněním, přičemž jsou do tohoto čísla započítáni i žáci z cizojazyčného rodinného prostředí.

#### **Respondent 6**

Učitelka druhého stupně základní školy s vystudovanou vysokou školou pedagogickou. Má aprobaci chemie a zeměpis a před několika lety si dělala dvouletý kurz na výchovného poradce. Škola se nachází ve větším městě, její kapacita je cca 500 žáků, jedná se tedy spíše o větší školu. Její délka praxe ve školství činí 18 let. V každé třídě mají cca 2-3 cizince a spoustu žáků ve střídavé péči vykazující problémové chování.

### **5.3.3 Charakteristika respondentů – OSPOD**

#### **Respondent 7**

Vedoucí OSPOD s magisterským vysokoškolským vzděláním v oblasti sociální práce. Její délka praxe na OSPOD činí přes 30 let včetně mateřské dovolené. Konkrétním zaměřením této respondentky na OSPOD je kromě vedení OSPOD terénní sociální práce. Z minulosti má zkušenost s pozicí kurátora pro děti a mládež a rovněž s pozicí sociální pracovnice náhradní rodinné péče. Tento OSPOD se nachází ve středně velkém městě.

#### **Respondent 8**

Vedoucí OSPOD s bakalářským vysokoškolským vzděláním v oblasti sociální práce. Její délka praxe na OSPOD činí 20 let. Konkrétním zaměřením této respondentky je kromě vedení

OSPOD náhradní rodinná péče a terénní sociální práce. Tento OSPOD se nachází spíše v menším městě.

### **Respondent 9**

Kurátor pro děti a mládež v rámci OSPOD s bakalářským vysokoškolským vzděláním v oblasti sociální práce. Jeho délka praxe na OSPOD činí 15 let. Konkrétním zaměřením tohoto respondenta kromě kurátorské práce je i terénní sociální práce, má tedy dělený pracovní úvazek. V minulosti pracoval 5 let na OSPOD ve větším městě, aktuálně pracuje ve městě menším. Tento OSPOD se nachází spíše v menším městě.

### **Respondent 10**

Terénní sociální pracovnice OSPOD s magisterským vysokoškolským vzděláním v oblasti sociální práce. Její délka praxe na OSPOD činí 7 let. V náplni práce má dále dohody o výkonu pěstounské péče. Tento OSPOD se nachází spíše v menším městě.

## **5.4 Etika výzkumu**

V rámci výzkumu bylo dbáno na dodržování obecných základních etických zásad a taktéž na individuální normy osob, které se výzkumu účastnily. Při sběru dat byla zachována anonymita respondentů, byl kladen důraz na ochranu jejich osobních dat. Se získanými informacemi bylo zacházeno citlivě. Všichni respondenti, se kterými byl rozhovor realizován po telefonu, souhlasili s nahráváním hovoru pro účely výzkumu, takových bylo celkem sedm. Zbylí tři respondenti souhlasili s nahráváním přímého rozhovoru.

## **5.5 Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření pro tuto diplomovou práci probíhalo ve školním roce 2023/2024. Co se týče vyhledávání vhodných respondentů, jakožto zástupců základních škol, byli kontaktováni 2 pedagogové, o kterých měla autorka informaci, že k tématu o žácích se sociálním znevýhodněním mohou přispět svými zkušenostmi s nimi, na základě předešlého průzkumu z roku 2021, který se uskutečnil v rámci její bakalářské práce – šlo o Respondenta 1 a Respondenta 4. Tito dva respondenti poté odkázali na další dva vhodné respondenty – Respondent 2 a Respondent 6. Dále byl kontaktován jeden pedagog, se kterým se autorka zná, který ji odkázal na vhodnějšího pedagoga, který se stal Respondentem 3. Posledním respondentem, jakožto zástupcem základních škol, se v tomto výzkumu stal Respondent 5, který byl vyhledán prostřednictvím telefonického kontaktu ředitele nejmenované základní školy. Tento ředitel autorku odkázal na vhodného pedagoga, který na škole vykonává pozici

speciálního pedagoga. Celkem bylo pro výzkum získáno šest pedagogů, kteří v tomto výzkumu zastupovali pohled na zkoumanou problematiku očima učitelů.

Co se týče respondentů, jakožto zástupců OSPOD, kontaktováno bylo celkem devět OSPODů, konkrétně třináct pracovníků OSPOD prostřednictvím telefonického hovoru, protože záměrem bylo, aby byl součástí výzkumu vždy alespoň jeden pracovník z každého OSPOD v Libereckém kraji. Z toho ochotni k rozhovoru byli pouze dva kontaktovaní sociální pracovníci – Respondent 7 a Respondent 8. Dalšími dvěma respondenty se stali sociální pracovníci OSPOD, se kterými autorka několik let brigádně spolupracovala – Respondent 9 a Respondent 10. Šlo o zástupce posledního, tedy desátého OSPOD v Libereckém kraji. Celkem byli pro výzkum získáni čtyři sociální pracovníci, kteří v tomto výzkumu zastupovali pohled na zkoumanou problematiku očima OSPOD.

Celkem sedm rozhovorů proběhlo prostřednictvím telefonického hovoru, kdy byli respondenti dotázáni, zda souhlasí s nahráváním hovoru, přičemž byli obeznámeni s tím, že veškeré informace, které pro výzkum poskytnou, budou zpracovány zcela anonymně. Všech sedm respondentů s nahráváním souhlasilo. Celkem tři rozhovory probíhaly prostřednictvím sjednané schůzky – dva v kanceláři OSPOD a jeden na půdě základní školy. Tito respondenti byli rovněž dotázáni před započítím rozhovoru, zda souhlasí s jeho nahráváním. Všichni tři respondenti souhlasili. Rozhovory byly nahrávány z důvodu usnadnění jejich přepisu, který byl potřebný pro analýzu vzniklých dat. Nahrávány byly také pro přesnější interpretaci respondentů.

Rozhovor byl veden dle předem připravených otázek, které pro něj poskytly jistou strukturu. Pro účely výzkumu diplomové práce byly vytvořeny dva typy rozhovorů – jeden, jehož otázky byly zaměřeny na pedagogy základních škol – viz. příloha č. 1 – *Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s pedagožkou základní školy* a druhý, jehož otázky byly zaměřeny na sociální pracovníky OSPOD – viz. příloha č. 2 – *Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s kurátorem pro děti a mládež OSPOD*. Struktura rozhovoru pro pedagogy základních škol byla rozdělena do tří částí – obecné informace, práce s žáky se sociálním znevýhodněním ve škole a spolupráce školy a OSPOD. Struktura rozhovoru pro sociální pracovníky OSPOD byla rozdělena do dvou částí – obecné informace a spolupráce OSPOD a školy.

Vedení rozhovoru probíhalo tak, že na úvod byli všichni respondenti seznámeni s tématem této diplomové práce a s jejich úlohou ve výzkumu. Rovněž jim byl sdělen cíl diplomové práce. Poté již probíhal samotný rozhovor, přičemž bylo respondentům sdělováno, z jaké části

rozhovoru jsou otázky kladeny. Jelikož šlo o semi-strukturovaný rozhovor, pořadí otázek bylo přizpůsobováno průběhu rozhovoru a rozhovor byl taktéž doplňován spontánními otázkami, v reakci na respondentovy odpovědi na otázky předem dané. Všechny předem dané otázky byly všemi respondenty zodpovězeny. Průběh rozhovorů byl o něco delší, než bylo očekáváno. Jeden rozhovor s pedagogem trval v průměru jednu hodinu a jeden rozhovor se sociálním pracovníkem trval v průměru půl hodiny. Ke konci byl rozhovor směřován do neformální roviny, aby se lépe ukončoval. Všechny přepsané rozhovory byly následně vytištěny. Přepis rozhovorů byl velmi časově náročný.

## 6 Vyhodnocení výzkumného šetření

V této kapitole je popsána analýza dat získaných ze semi-strukturovaných rozhovorů s respondenty. Následně jsou v kapitole popsány výsledky výzkumného šetření. Rozhovory byly, jak již bylo uvedeno výše, nahrány, následně sepsány do elektronické podoby a poté vytištěny. Vznikly tak tištěné dokumenty, které byly podrobeny důkladné analýze. Analýza dat byla realizována prostřednictvím **otevřeného kódování přepisů rozhovorů**.

Kódování hraje významnou roli ve výzkumném procesu. Strategie kódování tkví v neustálém porovnávání dat, které redukuje a slučuje. V procesu kódování postupně vyplývají na povrch důležitá témata (Williams, 2019). Jedná se o způsob zápisu konkrétních informací, konkrétně jde o přiřazení určitých částí textu ke kódům. *„Kódování je procesem identifikace a systematického označování významových celků podle předem stanovených kritérií. Kódy, nejčastěji jako zkratky kategorií (počáteční písmena nebo symboly), ulehčují výzkumníkovi orientaci v kódovacím systému.“* (Baum a kol., 2014, s. 191). Jednou z fází tohoto procesu je analýza dat, kdy dochází k propojování, doplňování a zobecňování dat. Rozšiřují se tak existující data, která jsou uváděna do kontextuálních vztahů, a tím zpřesňují analýzu. Data lze propojovat dle tématu (Baum a kol., 2014).

Otevřené kódování je první úrovní kódování, v rámci kterého výzkumník identifikuje odlišné pojmy a témata pro kategorizaci. Aby mohlo dojít ke shromažďování dat, je nejprve třeba sestavit široké tematické oblasti. V praxi musí výzkumník projít odpovědi respondentů a uspořádat podobná slova či slovní spojení a indikátory konceptů do širokých výchozích tematických oblastí. Při tomto procesu je třeba postupovat organizovaně a systematicky (Williams, 2019).

### 6.1 Analýza dat

Semi-strukturovaných rozhovorů se, v rámci výzkumu této diplomové práce, účastnilo šest pedagogických pracovníků základní školy a čtyři sociální pracovníci OSPOD, tedy celkem deset respondentů. Rozhovory prošly důkladnou analýzou prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě dat z rozhovorů byla vytvořena níže uvedená struktura o 45 kódech zařazených do 12 kategorií. Struktura obsahuje 4 hlavní témata.



Tabulka 1 Témata, kategorie a kódy

Témata	Kategorie	Kódy
<p>Informace o žácích se sociálním znevýhodněním</p>	<p>Povědomí o žácích se sociálním znevýhodněním</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informovanost o žácích se sociálním znevýhodněním</li> <li>• Množství sociálně znevýhodněných na škole</li> <li>• Znalosti o sociálním znevýhodnění</li> </ul>
	<p>Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chování</li> <li>• Vzhled</li> <li>• Spolupráce OSPOD a ZŠ při identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním</li> <li>• Přidružené znevýhodnění</li> <li>• Podpůrná opatření</li> </ul>
<p>Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci školy</p>	<p>Náročné situace</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Záškoláctví</li> <li>• Týrané a zneužívané dítě</li> <li>• Náhradní rodinná péče</li> <li>• Kyberšikana</li> <li>• Rvačky</li> <li>• Řešení</li> <li>• Ostatní žáci</li> </ul>
	<p>Ostatní žáci</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolektiv a sociálně znevýhodněný žák</li> <li>• OSPOD a kolektiv</li> </ul>

	Podpora ze strany učitele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čas mimo výuku</li> <li>• Hodnocení OSPODem</li> <li>• Práce s žáky ve třídě</li> </ul>
	Distanční výuka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situace po koronaviru</li> <li>• Notebooky</li> <li>• Doučování</li> <li>• Tištěné materiály</li> </ul>
Spolupráce s rodinou a institucemi	Rodina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikace</li> <li>• Znalost rodinného zázemí</li> <li>• Vedené na OSPOD vs. nevedené</li> </ul>
	Instituce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odborníci, kolegové</li> <li>• PO</li> <li>• PPP</li> <li>• Policie</li> </ul>
Spolupráce základní školy a OSPOD	Průběh spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivní spolupráce OSPOD se školami</li> <li>• Kontaktování OSPOD</li> <li>• Kontaktování školy</li> <li>• Četnost</li> </ul>
	Opatření v rámci spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociální pracovník na škole</li> <li>• Případová konference</li> <li>• Výchovná komise</li> <li>• Preventivní programy</li> <li>• Pokud dítě není ohrožené</li> <li>• Účinná opatření</li> </ul>

	Výzvy ve spolupráci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povinná mlčenlivost</li> <li>• Rozpory škola OSPOD</li> </ul>
	Zhodnocení spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funkčnost</li> <li>• Co zlepšit</li> <li>• Účinná opatření</li> </ul>

### 6.1.1 Informace o žácích se sociálním znevýhodněním

Tabulka 2 Téma: Informace o žácích se sociálním znevýhodněním

Téma: Informace o žácích se sociálním znevýhodněním	
Kategorie	Kódy
Povědomí o žácích se sociálním znevýhodněním	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informovanost o žácích se sociálním znevýhodněním</li> <li>• Množství sociálně znevýhodněných na škole</li> <li>• Znalosti o sociálním znevýhodnění</li> <li>• Cizinci</li> <li>• Jiný typ sociálního znevýhodnění</li> </ul>
Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chování</li> <li>• Vzhled</li> <li>• Spolupráce OSPOD a ZŠ při identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním</li> <li>• Přidružené znevýhodnění</li> <li>• Podpůrná opatření</li> </ul>

#### Povědomí o žácích se sociálním znevýhodněním

Všichni respondenti mají povědomí o žácích se sociálním znevýhodněním. Respondenti z řad učitelů mají většinou zkušenosti zejména s žáky z cizojazyčného rodinného prostředí, konkrétně s Ukrajinci a s Vietnamci. Respondent 6 uvedl, že se v každé třídě vyskytují v průměru 2-3 cizinci. Respondent 1 má zkušenost s tím, že jsou Ukrajinci na jejich škole velmi dobře přizpůsobiví, co se týče jazyka, ale problém má s vietnamskými dětmi, protože

s nimi rodiče doma česky nemluví, což je velký problém při jejich porozumění. Respondent 6 porovnává přizpůsobivost Ukrajinců a Vietnamců – *„Když bych měla porovnat, jak se přizpůsobují ti Ukrajinci vs. Vietnamci, tak ti Vietnamci jsou poměrně hodně namotivovaní z domu a to zejména na prvním stupni. Jejich mentalita je taková, že oni jsou zvyklí pracovat. U těch Ukrajinců je veliký problém, jestli jsou to Ukrajinci, kteří přišli teď, nebo jestli tu byli už předtím. I mezi těmi, kteří přišli teď, jsou ale značné rozdíly. U těch Vietnamců je to o tom, že už česky umí spoustu let. U některých je problém, že někteří ještě v té vietnamské komunitě a doma mluví vietnamsky, takže ti žáci mají problém s tím, že se jim to hodně míchá s češtinou.“* Někteří respondenti se snažili odhadnout četnost žáků se sociálním znevýhodněním na škole prostřednictvím čísel. Respondent 1 odhaduje počet na cca 3 žáky na škole, každý školní rok – kapacita školy je cca 170 žáků. Nyní jim však přibyli 2 Ukrajinci, je jich tedy na škole celkem 5, včetně žáků znevýhodněných jazykem. Respondent 2 odhaduje, že je takových žáků na jejich škole 15 % - kapacita jejich školy je cca 500 žáků. Respondent 4 uvádí číslo 20 – kapacita školy je cca 600 žáků. Respondent 5 odhaduje číslo 37, kde jsou z převážné většiny žáci z cizojazyčného rodinného prostředí – kapacita školy je 200 žáků. Respondenti uvádějí, že do těchto žáků započítávají zejména cizince, žáky ve střídavé péči, žáky v náhradní rodinné péči a poté vidí jako další skupinu „sociálně slabé“. Respondent 6 uvádí, že „sociálně znevýhodněný“ je velmi složitý pojem a že nikoho přímo s touto diagnózou na škole nemají, přičemž žáky, kteří znaky sociálního znevýhodnění vykazují, na škole mají. Tři respondenti z řad učitelů, respondent 1, respondent 2 a respondent 6 se o žácích se sociálním znevýhodněním učili zejména na kurzu výchovného poradce. Respondent 5 nasbíral díky své dlouholeté praxi ve školství mnoho zkušeností o těchto žácích. Tento respondent uvedl: *„35 let jsem dělala ředitelku zvláštní školy, tam byli skoro všichni ze sociálně znevýhodněného prostředí. Také jsem prošla mnoha kurzy.“* Respondent 2 se o těchto žácích učil rovněž na vysoké škole, stejně tak i respondent 4. Respondent 2 si dále doplňuje své znalosti prostřednictvím školení. O žácích se sociálním znevýhodněním měl tento respondent kurz, který zařizovala PPP. Respondent 4 uvedl, že si učitelé musí doplňovat znalosti školením, protože je těchto žáků čím dál více. Respondent 1 se o těchto žácích na vysoké škole nejspíše neučil: *„Informace o těchto žácích jsem si určitě musela doplňovat během mé pedagogické praxe, protože se to vyvíjí. Během studia na výchovného poradce jsme se o takových žácích učili, ale u těchto žáků je to u každého jinak. Jsou znevýhodněni, ale každý úplně jinak.“* Tohoto názoru je i respondent 3: *„Vysoká škola mi toho až tolik nedala, většinu věcí jsem pochytil dodatečně od zkušenějších kolegyně, případně na seminářích, ale to spíše co se týče učení. Ohledně těchto žáků načerpávám informace z poradny a z rozhovorů*

*s pracovníky na škole. “ Tento respondent rovněž uvedl souvislost povědomí o těchto žácích s tím, když se škola nachází na vesnici: „Vesnická škola funguje trošku jinak, všichni o všech vše vědí, je to daleko otevřenější, takže se o těchto jevech ví a ví se o tom, jaký žák z jakých podmínek přichází. “*

Pohled respondentů z řad sociálních pracovníků byl zaměřen na jejich informovanost o aktuálních potřebách a vývoji situace žáků se sociálním znevýhodněním ve škole. Většina respondentů uváděla, že se informují v případě rodin, se kterými dlouhodobě spolupracují, tedy mají je na OSPOD zavedené. Žádají od škol písemné zprávy o těchto dětech, případně jsou v pravidelném telefonickém kontaktu se školou ohledně těchto dětí. Respondent 7 se vyjádřil takto: *„Je to složitější, sociálně znevýhodněný žák není pro OSPOD termín, ze zákona spolupracujeme s dětmi, které jsou ohrožené dle paragrafu 6, zákona o sociálně právní ochraně dětí, zahrnuje to ohrožení na zdraví, na životě na vývoji atd. Nebo když jsme ustanoveni opatrovníkem dětí v soudním řízení, to je taková druhá velká skupina dětí. Ale nemáme speciálně agendu, kde by byl přímo pojem sociálně znevýhodněné, to je termín pro školy. U těchto dětí vedeme spisovou dokumentaci, zajímáme se od lékařů, navštěvujeme rodinné prostředí, školy, ... Jde o běžnou terénní práci - udržování kontaktu s třídní učitelkou, pediatrem, práce s rodinou dítěte včetně eventuálního zprostředkování služeb jako je například sanace rodiny.“* Je zřejmé, že se jejich informovanost o těchto žácích odvíjí od jejich specializace na OSPOD. Respondent 9, který je na OSPOD kurátorem pro děti a mládež, navštěvuje pravidelně školení, kde je prý občas téma žáka se sociálním znevýhodněním dílčím tématem školení. *„...ale že bych vyhledával takto tematicky zaměřené školení, to si nepamatuji.“*, dodává.

### **Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním**

Respondenti z řad učitelů zmiňují zejména vzhled, jakožto identifikátor sociálního znevýhodnění. Respondent 3 a respondent 5 uvedli, že jde hlavně o vzhled těchto žáků, přičemž respondent 5 dodal, že jde někdy i o oděr. Na tomto základě kupují některým žákům učitelé na Velikonoce a na Vánoce kosmetické balíčky. *„..., ale ta maminka to neřeší, protože jí nepřijde, že je něco v nepořádku s jeho hygienou a říká, že ho v koupelně kontrolovat nemůže.“*, uvedl respondent 5. Respondenti zmiňovali, že jde zejména o oblečení, dle kterého žáka se sociálním znevýhodněním poznají. Respondent 3 učil žáka, který chodil stále ve stejném oblečení, hygienu také neměl řádnou, a tak se rozhodl mu darovat své vyřazené oblečení. Respondent 6 k tématu „horšího“ oblečení zmínil: *„To těžko paušalizovat takto. Některé žáky můžete poznat podle toho, že mají třeba horší nebo špinavé oblečení například*

*ale co to dnes znamená horší oblečení? Když by to bylo dříve, tak by to byly třeba tepláky, dnes to běžně nosí. Spíše pokud to dítě nosí pořád jednu věc dokola a je to třeba od pohledu špinavější.“* Respondenti dále uvádí práci v hodině a nepřipravenost pomůcek, jakožto identifikátor sociálního znevýhodnění. Respondent 6 kromě výše zmíněných identifikátorů zmiňuje fakt, že u těchto žáků doma není nikdo, kdo by na ty žáky dohlédl, proto má neupravené sešity, anebo je do školy vůbec nenosí. Podobně reaguje respondent 1, který si všimne, že jde o tyto děti tak, že nenosí svačiny, rodiče jim nekontrolují bakaláře, nekomunikují přes ně, nenosí splněné úkoly. *„Maminky nám i často píšou vzkazy ve stylu „Nestihla jsem dceru učesat, učešte ji prosím“, což nejspíše souvisí s tím, jaké máme bližší vztahy na té vesnici, které jsou více rodinné. Takové děti také hodně chybí, poté je to zejména o doplňování učiva a to je mnohdy veliký problém.“*, uvádí respondent 1, který dále zmiňuje, že díky vesnici, kde se všichni se všemi znají, si mezi sebou učitelé řeknou, odkud dítě pochází a jak na tom je. Respondent 5 rovněž uvedl, že těmto žákům často chybí pomůcky, které jim tento respondent vždy půjčí. Respondent 4 si nemyslí, že by byl vzhled identifikátorem sociální znevýhodnění. Uvádí, že jde spíše o nedocházku do školy. Respondent 2 a Respondent 5 popsali chování takových žáků, přičemž oba dva uvedli, že jejich chování nelze generalizovat a každý takový žák je individuum. Respondent 5 uvádí, že také záleží, kolik těm žákům je a v jakém jsou kolektivu. V deváté třídě je prý ne moc vlídný kolektiv, kde se taková žáci drží spíše stranou a u malých dětí se to moc nepozná. Respondent 2 zmiňuje dva protipóly v chování těchto žáků, se kterými se setkal, kdy na jedné straně jsou tito žáci zamlklí, nejsou vidět a nezúčastňují se a na straně druhé jsou hyperaktivní a strhávají na sebe pozornost. Respondent 2 uvádí: *„Některé sociálně znevýhodněné děti jsou klidné hodné, zastrčené, „ušmudlané“ a naopak některé vystrkují růžky, snaží se být středem pozornosti, jsou hyperaktivní, zapojují se do kolektivu, až do věcí, které by mohly spadat do porušování školního řádu.“*

Co se týče otázky nějakého systému identifikace těchto žáků, tak žádná škola nemá nastavený jasný systém identifikace žáků se sociálním znevýhodněním. Respondent 5 vychází z porad a celkově z dialogů s kolegy, kde si o těchto žácích sdělí vzájemně informace, protože třídní učitel zná vždy nejlépe žáky ve své třídě. Respondent 3 má o těchto žácích povědomí rovněž na základě situací ve škole: *„Pokud nastane nějaká problémová situace, tak se s těmi žáky musí řešit, někdy i s jejich rodiči, tudíž si o tom uděláme obrázek.“* Respondent 4 uvádí, že při určování těchto žáků vychází spíše z PPP. Respondent 2 a respondent 6 zaznamenali, že z poradny mají doporučení, ze kterého mohou vycházet při vzdělávání, pouze u žáků, kteří

mají přidružené jiné znevýhodnění. „Žádný konkrétní systém nemáme, a když přijde z poradny, například žák cizinec, tak to není jen o tom, že je tam ta jazyková bariéra, ale i nějaké SPU nebo SPCH a pak je tam specifikováno – žák cizinec.“, zmiňuje respondent 6. Respondent 2 shrnuje proces určování těchto žáků velmi široce a obsahuje téměř všechny výše zmíněné varianty: „Pokud je to dítě, které je vyšetřené a rodiče jsou schopné s ním do té poradny dojít, tak vycházíme z toho. Ale samozřejmě spousta těchto dětí není vyšetřených a mají problémy vůbec s tím, aby do té školy chodily, celkově s docházkou. Myslím si, že se to prvotně projevuje tím, že nechodí do té školy a s tím se nese X věcí, které s tím souvisí, X dalších problémů. To, co nám poskytne poradna to je jasné a to, co my vidíme z toho, když nám jsou přiděleni. Měli jsme i sociálně znevýhodněné dítě z normální rodiny a tam se to vůbec neví, u takového případu to odhadujeme pocitově. Přizpůsobuji se velmi situaci. Záleží i na tom, co učíte, učitelé, kteří mají nějaké výchovy – občanku nebo třeba češtinu, tak ti mají možnost toho o žákovi zjistit více, protože i když se jim to dítě v některých situacích neotevře, tak se jim naopak v nějakých situacích uzavře a z toho lze vycítit, že se dítě necítí úplně komfortně. Jsou různé druhy her, při kterých lze zjistit, zda je to dítě nějakým způsobem znevýhodněné nebo má nějaký problém. V běžných předmětech to asi úplně nejde, je to hodně o pocitu. My máme hodně dobrou komunikaci v pedagogickém sboru, takže si tam spoustu věcí sdílíme.“ Občas mají tito žáci přidružené znevýhodnění zdravotního charakteru. Nejčastěji zmiňované přidružené znevýhodnění byly specifické poruchy učení, dále pak ADHD a lehké mentální postižení, při kterém mají vždy nárok na asistenta pedagoga. Specifické poruchy učení zmiňovali konkrétně respondent 1 a respondent 2. Respondent 5 zmiňuje, že skoro všichni tito žáci mají podpůrné opatření 1. anebo 2. stupně. Respondent 1 uvádí, že pokud mají tito žáci přidružené i jiné znevýhodnění, tak mají doporučení z PPP, jak s žákem pracovat. Pokud přidružené znevýhodnění nemají, dostanou podpůrné opatření 1. stupně, které škola většinou realizuje i bez poradny. Respondent 4 a respondent 2 uvádí, že tito žáci mají podpůrná opatření pouze, pokud mají přidružené znevýhodnění zdravotního charakteru. Pokud nemají, pracují s dítětem instinktivně. Respondent 6 se vyjadřuje k nastavení podpůrných opatření u žáků se sociálním znevýhodněním následovně: „Jedině, když to přijde z poradny, my bychom mohli jako škola nastavit PO stupně 1, když to ten žák potřebuje, ale my máme z těch cca 500 žáků 50, který mají nějaký PO, takže sami si to nenastavujeme, vždy nám přijde doporučení a dle něj postupujeme. Už takhle si myslím, že jsou ty poradny zavalené a nestíhají, jsou i personálně oslabení a kdyby měli ještě diagnostikovat všechny žáky se sociálním znevýhodněním, tak to by bylo obrovské množství.“

Na sociální pracovníky OSPOD byla kladena otázka ve smyslu, zda je nějaká možnost spolupráce OSPOD se školou v rámci identifikace žáků se sociálním znevýhodněním. Respondent 8 o žádném způsobu neví a respondent 10 si myslí, že v tomto smyslu spolupracovat se základní školou nelze. Respondent 7 odpověděl následovně: „*Je to o tom, že škola identifikuje nějaké signály o problému, my pak můžeme prověřovat, jak to vypadá a následně je ta spolupráce, jak jsem popisovala. Pokud my identifikujeme dítě, že je ohrožené, tak tu školu přibíráme jako partnera, co se týče informací, nějaké další spolupráce a zase to je stejně z obou směrů, jen škola nemá možnost od nás získat nějaké detailnější informace, třeba o fungování rodiny, které se netýkají jen školních záležitostí.*“ Respondent 9 uvedl jeho názor na identifikaci učitelů v rámci školy: „*Já si myslím, že ta škola většinou má docela dobrý vhled do toho, jak ty děti žijou. Nedokážu si představit, že by si škola nevšimla, že je to dítě zanedbané, že nějak strádá hmotně, myslím si, že to ti učitelé vidí. Poté je otázka, co s tím ta škola je schopná udělat. Často jde totiž ta informace od nich k nám, že tam takové dítě mají. Samozřejmě nejdřív vidí takové znaky jako, že nemají peníze, chodí špinavé, nemá pomůcky nebo je má ve špatném stavu, toho si školy všimnou rychle. Pak si všimnou peněz, jestli má zaplacené obědy nebo dluží, další věc, kterou řeší je SRPŠ. Ne vždy nám informaci, že tam takové dítě mají a že si něčeho všimli, předají, ale někdy ano.*“

### 6.1.2 Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci školy

Tabulka 3 Téma: Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci školy

Téma: Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci školy	
Kategorie	Kódy
Náročné situace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaškoláctví</li> <li>• Týrané a zneužívané dítě</li> <li>• Náhradní rodinná péče</li> <li>• Kyberšikana</li> <li>• Rvačky</li> <li>• Řešení</li> </ul>
Ostatní žáci	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolektiv a sociálně znevýhodněný žák</li> <li>• OSPOD a kolektiv</li> </ul>



Podpora ze strany učitele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čas mimo výuku</li> <li>• Hodnocení OSPODem</li> <li>• Práce s žáky ve třídě</li> </ul>
Distanční výuka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situace po koronaviru</li> <li>• Notebooky</li> </ul>

## Náročné situace

Dle výpovědí všech respondentů, nejčastěji řešenou situací ohledně žáků se sociálním znevýhodněním je záškoláctví. Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD byli dotázáni, jakým způsobem jaký způsobem řeší záškoláctví a jak je to pro ně náročné na vyřešení. To zejména z toho důvodu, že je to nejčastěji řešená situace ve spolupráci se školou ohledně žáků se sociálním znevýhodněním. Respondenti uváděli, že záškoláctví řeší na OSPOD kurátor pro děti a mládež, respondent 9 tuto pozici vykonává, poskytl tedy pohled přímo z jeho strany: *„Řešíme ho dle metodického pokynu, v první fázi je nějaký pohovor učitel-rodíč-dítě, tam je cílem dát najevo rodině, že tady nějaký problém je a že ho ten učitel identifikoval a upozornit na to, že pokud se to nějak bude prohlubovat, tak jsou tady kroky, které jsou v metodickém pokynu. Druhá část je výchovná komise, kam si nás školy většinou zvou, třetí fáze je přestupkové řízení a čtvrtá fáze je trestní řízení, pokud to dál pokračuje. To, jak budeme my postupovat, záleží, co ta rodina řeší ještě okolo, jaký je věk dítěte (jinak se řeší na ZŠ jinak na SŠ). Je to hlavně o nějakých rozhovorech z naší strany, kdy je seznámíme s důsledky a můžeme na ně nějakým způsobem vyvíjet tlak, aby se chopili té své rodičovské zodpovědnosti. To, při kolika hodinách nám to ohlásí je na zvážení školy, můžou ohlásit i jednu hodinu. Může to totiž vypovídat i o nějakém hlubším problému. Když to přesáhne 25 hodin, tak to oni hlásí na přestupky a buď škola, nebo ty přestupky se s námi o tu informaci podělí, že běží nějaké přestupkové řízení kvůli záškoláctví, a že to může znamenat, že je třeba s tou rodinou pracovat.“* Respondent 9 se vyjádřil rovněž k časové náročnosti situace, co se týče jejího vyřešení: *„Časově to asi nejde nějak zobecnit. U těch malých dětí, kde ty rodiče fungují, tak to může být poměrně rychlé – cca do 1 měsíce se to během 2-3 setkání dá nějak vyřešit tím, že to malé dítě získá tu zkušenost a dospělí o tom vědí, i jaké to má důsledky a když ty rodiče tu školní docházku berou jako nějakou hodnotu, tak většinou to dítě dotlačí k tomu, aby respektovalo ty pravidla. Samozřejmě jsou tu i rodiče, kterým je to úplně šumák, tam to trvá velmi dlouho vyřešit – trvá dlouho, než ty rodiče to uznají za problém.“* Respondent 8 uvedl, že škola prvotně záškoláctví oznamuje na přestupky, což je jiné

oddělení, než OSPOD. Tento respondent rovněž zmiňuje podstatný faktor v rámci záškoláctví, a to věk žáka: „*Někdy záleží, zda je to záškoláctví například u malých dětí – to je způsobené výchovou těch rodičů nebo záškoláctví u starších dětí, které chodí za školu a rodiče to často ani nevědí, to jsou dva různé pohledy na to záškoláctví.*“ Respondent 7 uvedl, že pokud jde o starší děti, které se rozhodují samy, zda půjdou nebo nepůjdou do školy, tak je to v gesci kurátora pro děti a mládež. Pokud jde o malé děti, jde spíše o selhávání ze strany rodičů, v tom případě to řeší terénní sociální pracovníci. Respondent 8 má zkušenost s rodiči, kteří jsou odsouzeni za to, že opakovaně svých několik dětí neposílali do školy. Vyjádřil se také k tomu, že má, rovněž jako většina respondentů z řad učitelů, pocit, že proces prošetřování a řešení záškoláctví trvá velmi dlouho, což ve výsledku není ku prospěchu samotného žáka, rodiny ani školy: „*Někdy mám pocit, že ty děti vidí, že se strašně dlouho nic neděje, protože to prošetřování trvá, než se něco stane, ony za to nemají žádné postihy, když to tak řeknu, dítě do školy nechodí, rodiče jsou doma, neposílají ho do školy a není tam žádný postih.*“ Respondent 8 rovněž uvedl, že se na OSPOD setkal s případem, kdy škola volala ohledně příliš velké absence v hodinách a přišlo se na to, že jde o skryté záškoláctví, kdy rodič všechny zameškané hodiny dítěti omluvil, přičemž dítě chodilo za školu. Respondenti z řad OSPOD mají dobrou zkušenost se sociálně-aktivizační službou, která, jak uvedl respondent 8, chodí do rodin a v podstatě „tahá děti z postele“. Dále zmiňuje, že by to měl být prvotně úkol rodičů, kteří třeba ani nepracují, jsou doma a nejsou schopni děti do té školy dovézt. Respondent 5 zmínil, že je to velmi složitá situace pro ty děti, když vidí, jak rodiče nemusí ráno nikam vstávat a spí, tak se dětem také vstávat nechce. Respondent 7 podotknul náročnost definování toho, co záškoláctví je, a co není. Zmínil, že do tohoto procesu detekce vstupují i lékaři, kteří kolikrát omlouvají hodiny i zpětně. Možná návazná řešení záškoláctví zmiňuje respondent 7: „*Funguje to tak, že se poté doporučuje psychologické vyšetření, nějaká spolupráce s terapeutem, pokud jsou už děti starší, eventuálně podpora a sanace rodiny, pokud se to týká nějaké nedostatečnosti ze strany rodičů.*“

Respondent 6 uvádí spojitost mezi problematickými situacemi a střídavou péčí: „*Pokud nějaký žák vykazuje nějaký problém, tak se poté mnohdy ukáže, že je ve střídavé péči, protože je to obecně problém.*“ Mezi další zmiňované náročné situace ve škole v rámci žáků se sociálním znevýhodněním patří situace, kdy se žák dostane do afektovaného stavu. Respondent 1 v této souvislosti uvedl, že se takové stavy u těchto dětí dějí, když pocítí nějakou nespravedlnost. Situaci poté řeší následovně: „*V tom případě nemá smysl na něj křičet nebo mu psát poznámky. Spíše je třeba se zeptat, jak se to dítě cítí, popovídat si s ním a*

*těmto situacím je třeba předcházet, o čemž musí vědět i ostatní učitelé.*“ Respondent 1 dále uvedl, že je náročné řešit zapominání těchto dětí: „... a je jim jedno, že jim píšeme poznámku, je třeba vymyslet i společně s rodiči nějakou motivaci, aby se děti naučily připravovat samy do té školy a aby na ně rodič dohlédl.“ Respondent 5 dále zmínil situaci, kdy si žák do třídy přinesl alkohol v lahvi na vodu. Respondent 2 se setkal s případem, kdy bylo na škole zanedbané a týrané dítě. Respondent 2 popsal, jak byla situace náročná na vyřešení, figuroval zde i soud. Situace se vyřešila až po 8 letech, kdy matka týraného chlapce odešla od otce (tyrana), který byl v rodině manipulátorem. Tento žák se projevoval problematickým chováním ve škole, přičemž rodiče mu hlídali docházku, o to složitější bylo situaci prokouknout a vyřešit. Respondent 2 popsal zlomový bod v této situaci: „*To dítě se ve výsledku samo rozpovídalo, bylo schopné samo říci, jak to doma probíhá. Nejprve to byly hlášky typu „já jsem doma nedostal najíst“ a na tom dítěti to bylo vidět. Nepospíchal domů, zůstávalo poslední ve škole, v jídelně si jde několikrát přidat, což dnes u těch dětí nebývá a to dítě je spokojené za všechno. Když to dítě něco nedělá v hodině a učitel mu řekne, že si to tedy dodělá po škole, tak to dítě bylo hrozně rádo, že zůstane ve škole.*“ Tento žák byl na této škole od první do osmé třídy, přičemž se problémově jevil již, když byl malý. Situaci škola předávala na OSPOD, který si s ní ovšem nevěděl rady. Dále se situace řešila i přes soud. Respondent 2 dále uvádí, že v této situaci nejspíše hrála roli i finanční situace matky, kvůli které od manipulativního otce odejít nemohla. Respondent 5 se rovněž setkal se situací, kdy se řešilo podezření na týrání dítěte ze strany otčíma. Respondent 8, z řad sociálních pracovníků OSPOD, uvedl, že nikdy z žádné školy nedostali podnět, že by měli podezření na týrané či zneužívané dítě, dále řekl: „...nevím, jestli je to proto, že to neoznamují, anebo proto, že to není, ale že to není, to si úplně nemyslím.“

Respondenti rovněž zmiňovali náhradní rodinnou péči v souvislosti s problémovými situacemi žáků. Respondent 6 popsal: „*Ted' máme jednoho žáka v pěstounské péči, který je vysoce problematický, tam je to hodně způsobené tím, že pěstounka na něj nechce tlačit a spíše jeho prohřešky omlouvá. On tedy vidí, že v ní má podporu, tím pádem si z toho, co dělá ve škole, vůbec nic nedělá. Takže on měl loni 2 z chování a je mu to úplně jedno, protože ta pěstounka ho omlouvá místo toho, aby mu nastavila ty hranice, což není ku prospěchu věci. Téhle mamince se to neustále vysvětluje, odkýve to, ale doma se to nemění, nic neudělá. Je to s ním stále stejné – soustavné vyrušování v hodině, předvádí se před ostatními. Rozumím té pěstounce, že na něj chce být hodná a nechce na něj tlačit, ale to neznamená, že by ho měla nechat dělat si, co chce bez hranic. Je to sedmák.*“ Respondent 5 učí několik dětí, které jsou

v pěstounské péči své babičky. „*Babička vychovává vlastní vnoučata za těžké peníze a své úkoly neplní, tam by se to mělo nějakým způsobem řešit a ne dělat, že o něčem nevím. Na těch dětech se to poté odráží. Pak jsou tu další případy, které stále rodí další děti do znevýhodněného prostředí.*“, uvedl respondent 5. K tématu náhradní rodinné péče se vyjádřil i respondent 9, který je kurátorem pro děti a mládež: „*Asi se dá říci, že v mnoha případech pěstounské péče, obzvláště té příbuzenské, tak je v té rodině nějaká zátěž historicky, která se většinou nějak projevuje i u toho dítěte v té přítomnosti. To je lajcký pohled, já nedělám NRP, ale přijde mi, že ty děti, které jsou v péči svých prarodičů, kteří sami nevychovali svoje děti, tak mají oslabené schopnosti vychovávat ty další generace. Některý se s tím vyrovnávají docela dobře a některý podstatně hůř. Takže ano, může to být jeden, dejme tomu, z rizikových faktorů – příbuzenská pěstounská péče.*“

Řešení krádeží na škole zmiňovali respondent 5 a respondent 6. Respondent 5 zmiňuje, že šlo o chlapce, který ukradl ve školní družině telefon. Po telefonu se poté pátralo a našel se u maminky tohoto chlapce, která tvrdila, že je její. Tuto maminku učil respondent 5 na dříve nazývané „zvláštní škole“. Respondent 6 přispěl příběhem o dvou chlapcích, kteří ukradli spolužákovi peníze, které si poté šli rozměnit do školního bufetu, aby si „lup“ mohli rozdělit. Situace byla řešena s Policií ČR. Respondent 6 a respondent 4 řešili nošení tabákových výrobků do školy a rvačky mezi žáky. Respondent 6 specifikuje, že jde o tabákový výrobek „Lift“, který je ve formě nikotinových sáčků, které si žáci dávají pod jazyk, je pro učitele tedy velmi obtížné detekovat, zda ho žáci právě užívají. Žáci tento tabákový výrobek ve škole jak užívají, tak distribuují. Respondent 4 uvádí: „*Řešíme neustále obrovskou vulgaritu – nejen mezi dětmi, ale i k nám, to řeším velmi rázně. Poté si mezi sebou ubližují, ne tolik ve škole, ale hlavně mimo školu, do toho my už zasáhnout bohužel nemůžeme.*“ Respondent 6 řešil situaci, kdy dal jeden žák druhému facku a řešili ji na škole následovně: „*Jeden chlapec dostal od druhého a pak ten, co dostal, brečel na záchodě a někdo se mu přišel na záchod vysmívat, tam se taky pobili. To se řeší tak, že já, jakožto výchovný poradce, si společně se zástupkyní pozveme ty jednotlivé účastníky, uděláme z toho zápis, poučíme je, že nic takového se ve škole neděje, řekneme jim, co by se mohlo stát z hlediska zdraví, pokud by třeba byli už dospělí i, co by se dělo a pak jim dáme nějaké kázeňské opatření (třídní důtka, ...) a informují se rodiče.*“ Respondent 3, který je zároveň metodikem prevence, zmiňoval běžné problémy na jejich škole, které žádný jiný respondent nezmínil: „*Nejčastěji řešíme teď problémy na sociálních sítích, kyberšikanu, sebepoškození a záležitosti dnešní doby, nějaké výzvy na sociálních sítích, energetické nápoje, atd.*“ Při řešení situace, uvedl respondent 3, záleží, s čím dítě

přijde. Zapisuje si vše, ohledně řešení těchto situací, do zápisníku, aby případně věděl, jak se která situace řešila. *„Nejprve se dohadujeme s rodiči, ale pokud to dítě přijde přímo zámou s důvěrou, a nechce, aby se to dál vědělo, tak to řešíme v rámci osobního rozhovoru. Pokaždé se ta situace vyřešila na půdě školy. Jde o to zachytit ten problém, zjistit odkud pochází a daří se nám to vyřešit. Často se jich i zeptám, když se řeší nějaké rozvody v rodině, zda by k tomu nechtěli pozvat maminku, aby se jí svěřili nebo i ona nám. Protože sdílený problém je poloviční problém. V tu chvíli se ty děti hlavně chtějí svěřit, největší problém bývá, že to drží v sobě a že nemají komu se svěřit.“* Informace o kyberšikaně se k učitelům dostala přes jednu maminku, která jim to nahlásila. Respondent 3 ji řešil tak, že si s dětmi promluvil otevřeně. Dále uvedl: *„Použil jsem „Karty moje třída“ od pana Šolce, které jsou zaměřené právě na prostředí ve třídě a na identifikaci sociálně-patologických jevů. Dvě hodiny jsem s nimi ve třídě pracoval pomocí těchto karet a poté se ta kyberšikana prokázala, děti s tím sami přišly a poté jsme s tím pracovali dál.“* Respondent 1 uvedl, že náročné situace, které ve škole nastanou, řeší výchovným plánem, díky kterému do problému více zasvěť rodiče: *„Rodiče na to totiž často nemají sílu to řešit a čas, my je touto schůzkou tedy více zapojíme do řešení a společně přemýšlíme, jak bychom tomu dítěti mohli pomoci. Můžeme navrhnout různé formy řešení, například že zavedeme dítěti notýsek, do kterého budeme psát, co ten den to dítě nemělo. Děti totiž mnohdy doma říkají něco jiného, než co ve škole opravdu proběhlo, rodič se pak dále nepídí po tom, jak to bylo a věří tomu dítěti. Díky tomu notýsku má alespoň rodič zpětnou vazbu i od nás. Jde hlavně o to, aby se nastavila jednotná spolupráce mezi námi, rodiči a dítětem, aby nevznikaly komunikační šumy.“*

### **Ostatní žáci**

Respondenti z řad učitelů často zmiňují, že v tom, jak ostatní žáci vnímají žáka se sociálním znevýhodněním, hraje roli, jaký kolektiv takového žáka obklopuje. Dále také pak záleží na osobnosti samotného dítěte. Respondent 2 se vyjádřil následovně: *„Máme rozmanité kolektivy, záleží, jak se sejdou děti, máme třeba ukrajinské děti a některé děti se je snaží přijmout, ale také záleží na tom samotném dítěti, zda se chce zapojit do toho kolektivu, jestli vyjde těm dětem vstříc. Někdy ty děti, když je veselý kolektiv, tak jsou umírnění a jsou jen rádi, že tam jsou a že se nemusí nějakým způsobem projevovat.“* Rovněž respondent 1 a respondent 6 uvedli, že pokud jde o „fajn“ kolektiv, dítěti je ve třídě dobře. Respondent 6 zmínil ve své odpovědi faktor, který ovlivňuje to, jak žáka kolektiv vnímá - konkrétně projevy daného žáka: *„Žáka se sociálním znevýhodněním ti žáci nemusí ani extra vytušit, vědět. Když je to hodně nápadné, tak se to může projevovat nějakým projevem toho žáka a ostatní nemusí reagovat na*

*to, že má nějaký problém v rodině, ale na to, jak se projevuje. Jde o to, jaké to jsou projevy a jak se k tomu ten žák postaví, co je to za kolektiv. Měla jsem třídu, kde byl ten žák hodně odlišný, ale ta třída na něj byla zvyklá od první třídy, takže mu spíše pomáhali. Pak mám třídy, které jsou nepřátelské vůči žákům s jakoukoliv odlišností. To je třeba podchytit preventivním programem, anebo prací třídního učitele tak, aby se nastavily hranice.“*

Respondent 3 zmínil, že má žáka z pěstounské rodiny, kterého matka vyhazovala před dům, protože si domů vodila muže (údajně se takto živila). Tento chlapec hrál fotbal a jeho spoluhráči ze třídy ho měli rádi. Prý se mu snažili pomáhat a nechávali ho u sebe doma přespávat. Respondent 4 zmiňuje, že zejména u těchto žáků velmi závisí na tom, zda jsou to žáci, kteří jsou středem pozornosti, anebo žáci sedící v koutě. Od toho se pak odvíjí vztah kolektivu směrem k nim. Respondent 5 uvedl, že pořádají na škole každoroční školní hry, kde se vztahy mezi žáky velmi utužují, i v rámci příprav na tyto hry. Respondent 5 zmiňuje iniciativu učitelů na jejich škole tyto nerovnosti vyrovnávat. Snaží se prý, aby těmto žákům kolektiv pomáhal, dále zmínil: *„Ve čtvrté až páté třídě se to začne hranit, kdy začne kolektiv vnímat rozdíly ve vybavenosti těch žáků, a začnou vnímat, co mají a co nemají na sobě. Když například nemají značkové triko nebo boty. Učitelé se snaží na to působit, aby ty rozdíly nebyly tak zjevné – v TV si například vezmou odlišovací trička a je to jedno, kdo má co na sobě.“* Respondent 5 uvádí, že se v jeho třídě tvoří skupinky dětí, které žáka se sociálním znevýhodněním nemají rády. Respondent 1 zmínil aktuální situaci, kdy mají všichni takoví žáci kolem sebe vlídný kolektiv, nejsou tedy samy a nepociťují znevýhodnění.

Respondenti z řad učitelů byli dále dotázáni, zda jsou řešením problémových situací, ke kterým je přizvaný OSPOD, ovlivňováni žáci ostatní. Většina respondentů uvedla, že ostatní žáci o tom, že se do nějakých situací musí zapojovat OSPOD, nevědí, tedy je to nijak neovlivňuje. Respondent 6 uvedl, že to vědí pouze v případě, když jim to sdělí samotný žák. Respondent 4 se vyjádřil následovně: *„Oni to nevědí, myslím si, že to dítě, pokud se nic neděje, nemá to pro něj žádné následky, tak je ještě za borce. Na tom druhém stupni to takhle je.“* Respondenti dále uvedli, že ostatní žáky ovlivňuje zejména to, když se nenalezne vhodné řešení problémových situací. Respondent 1 zmínil situaci, kdy proběhla ve škole šikana, na kterou přišel obvodní lékař, protože mělo dítě po těle modřiny: *„To dítě bylo špatné z toho, že se těm šikanátorům nic nestalo. Ptalo se mě, co tedy teď bude dál a nepochopilo, že se nic dít nebude. Sice ty děti dostaly sníženou známku z chování, ale jinak nic.“* Respondent 5 je toho názoru, že kdyby byla spolupráce s OSPOD lepší, tak by to mělo vliv i na ostatní děti, protože když vidí, že do školy nemusí chodit jeden žák, tak to negativně ovlivňuje i chování ostatních.

Respondent 7, který aktuálně pracuje jako vedoucí OSPOD, ale má zkušenost i s NRP a s kurátorstvím, uvedl, že to, že OSPOD hájí zájem konkrétního jedince, nemusí (a také by nemělo) ovlivnit kolektiv, co se týče školního prostředí: *„Zájem jednoho končí tam, kde začíná toho druhého. My máme možnost rozdělit tu pravomoc, jestliže dítě ohrožuje ostatní, tak ho přebírá do své péče kurátor pro mládež, ten pracuje trochu jinak, než terénní sociální pracovníci. V rámci prevence či práce s tou třídou, co se týče vlivů na tu třídu, do toho můžeme vstupovat my.“*

### **Podpora učitele**

Někteří učitelé věnují těmto žákům zvýšenou podporu i mimo výuku. Například respondent 3 řeší problematiku situace s žáky a sociálně-patologické jevy především ve svém volnu – o volných hodinách, o přestávkách, nemá na to speciálně vyhrazený čas. Respondent 1 a 6 zmiňují zvýšenou podporu ve formě předmětu speciálně-pedagogické péče či pedagogické intervence. Tuto formu podpory však mají předepsanou pouze žáci z poradny. Respondent 1 uvedl, že si na tyto hodiny může učitel přibrat i více dětí, tedy i ty, které selhávají ve výuce, ale nemají doporučení ke vzdělávání z poradny. Respondent 5 uvedl, že pokud žáci nemají doporučení ke speciálně-pedagogické péči, přibere si je paní učitelka na logopedický kroužek, zejména ty mladší žáky. Respondent 2 zmiňuje podporu ve formě projektů: *„V rámci školy máme různé projekty, kdy tyto děti podporujeme, je to v rámci šablon, což jsou takové aktivity, vždy s nějakým cílem. Nabízí se jim možnost nějakého doučování ze strany našich učitelů v předmětech, ve kterých selhávají či kroužky zájmové.“* Dále pak respondenti ve svých výpovědích přibližují podporu těchto žáků v hodině. Snaží se k nim přistupovat individuálně, dle jejich osobnosti a aktuálního rozpoložení. Respondent 2 zmiňuje situaci, kdy žák potřebuje podporu, ale samo si o ni neřekne, protože jde o neprůbojného žáka – tehdy respondent 2 k takovému žákovi přichází častěji a ptá se ho, zda něco nepotřebuje. Naopak respondent 6 zmiňuje situaci, kdy je žák úzkostlivý, tehdy se snaží na něj tolik pozornost nesměřovat: *„Když to bude žák, který má v rodině nějaký problém, tak je často mlčenlivý nebo neprojeví se, se sklonem k úzkosti, depresi. Na takovém to nemusí být v té hodině poznat, kdybych na něj více směřovala pozornost, tak by ho to mohlo třeba v očích druhých ještě více snižovat, anebo jemu samotnému by to nemuselo být příjemné. Když vidím, že je to žák, který nemá zájem o komunikaci, je to žák uzavřenější, tak já osobně ho netlačím do nějaké komunikace. Vyžaduji od něj samozřejmě práci jako od ostatních, ale co se týče komunikace, tak jen pokud se mu chce“.* Dále zmiňuje situaci, kdy jde o žáka s opačným chováním: *„Pokud je to žák, který se projevuje problematickým chováním – předvádí se nebo má*

*nějakou averzi, tak tam je to samozřejmě o jeho zklidnění a nastavení jasných hranic a pravidel, které vyžadujeme, aby důsledně dodržoval.*“ Respondent 5 uvedl, že se těmto žákům věnují zejména jejich třídní učitelé, protože je znají nejlépe, případně ve spolupráci s metodikem prevence. Děti z druhého stupně chodí pro radu a pro pomoc přímo za respondentem 5, protože učí na druhém stupni a má s žáky blízký vztah. Pokud si zapomenou doma nějakou pomůcku, tak jim ji vypůjčí, má jich v kabinetě mnoho. Dále žáky také doučuje ve svém volném čase, nejen ve svých předmětech, pokud v hodinách selhávají nebo něčemu nerozuměli. Na této škole mají důvěrný vztah ještě s jednou paní učitelkou, za kterou žáci chodí, pokud potřebují doučit cizí jazyk. Mají tedy s těmito žáky velmi blízké vztahy, kterými se snaží předejít situacím, kdy žák začne selhávat v učivu. Respondent 5 zmiňuje další formu podpory těchto žáků: *„Pořádali jsme tady takové sbírky, že tyhle děti dostanou pod vánoční stromeček něco malého, aby se necítily ostrčeny, když si dávají děti ve třídě dárečky. Třeba se domluvíme s rodiči, že dostanou něco navíc. Měli jsme i potravinový balíček, takže si myslím, že škola dělá maximum.*“ Respondent 4, který učí na velkokapacitní škole, uvedl, že se snaží takového žáka zapojit, dohlíží na to, zda v hodině stíhá, případně mu půjčí pomůcky, které často nemá. Dále podotkl: *„Mělo by se s nimi asi nějak pracovat, ale praxe je úplně jiná. Plní se nám teď třídy, máme 30 dětí ve třídě a nestíhá se to.*“ Respondent 1 uvedl podporu těchto dětí, která se realizuje na jejich škole, ve formě financování obědů dětem, jejichž rodiny nemají moc peněz. Dále uvádí, že se žákům, kteří selhávají ve výuce, vytváří individuálně výchovný plán, zvou si rodiče a ideálně i dítě. Poté si je zvou pravidelně po měsíci či po dvou. *„Je u toho přítomen třídní učitel, pokud je asistent, tak i ten, výchovný poradce, případně i metodik prevence. Nastavujeme, co by to dítě potřebovalo, jak mu pomoci, aby lépe fungovalo, protože pro takové dítě není motivací mu dávat poznámky za chování nebo za to že něco zapomíná. Snažíme se dítěti pomoci společně s rodiči, aby se zlepšovalo, to vše po malých krocích. Je třeba dbát na to, aby zažíval úspěch.*“, dodává respondent 1.

Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD byli dotázáni, jak z jejich pohledu zvládají učitelé problematické situace ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Respondenti odpovídali převážně kladně, opakovala se odpověď, že učitele za jejich práci obdivují. Respondent 7 zmínil problém, který zaznamenal u učitelů v rámci zvládání těchto situací: *„Problém je trochu v nastavení toho úhlu pohledu, my se totiž dostaneme do rodin, kde je to horší sociální prostředí, horší zázemí a není to pro nás tak překvapivé, jako někdy pro učitele. Pro učitele bývá někdy obtížné „snížit laťku úrovně zabezpečení“ a třeba i spolupráce u*



*rodičů, tam kde my to bereme jako celkem běžnou věc, oni to berou jako, že to výrazně vybočuje, pokud se s tím předtím nesetkali. Jde o ten úhel pohledu.“* Tento respondent ještě dodal, že lze toto téma velmi špatně sumarizovat, protože někdy učitelé nespolupracují vůbec anebo jsou až moc přísní, co se týče očekávání ohledně výsledků žáků, ale někteří jsou výborní a s rodinou spolupracují nad rámec. Respondent 8 si netroufl učitele hodnotit. Respondent zmínil, že má kamarádky učitelky na speciální škole, zná tedy trochu pohled ze strany školy od nich. Jsou prý obě velmi empatické a zvládají tyto situace dobře. Respondent 9 složil učitelům poklonu: *„Různě, hodně závisí na osobnosti toho učitel, ale se vši pokorou musím říci, že si vážím každého, kdo do té třídy jde a něco se tam snaží autenticky vykonat. Já je tedy nechci nějak kritizovat, myslím si, že to zvládají docela dobře a že by možná si zasloužili nějakou větší podporu a poděkování nebo nějaké ocenění toho, že před tím nezavírají oči.“*

### **Distanční výuka**

Distanční výuka, která byla zahájena z důvodu pandemie Covid-19, probíhala ve školních rocích 2019/2020 a 2020/2021. Žáci ji realizovali prostřednictvím vlastní techniky (notebooky, počítače). Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí však mnohdy doma neměli potřebné technické vybavení, skrz které distanční výuka probíhala. V době distanční výuky měly školy možnost podpořit žáky ze sociálně slabších rodin. Všechny školy zahrnuté do výzkumu tuto možnost využily a žáky různými způsoby podpořily. Nejčastěji zmiňovanou podporou bylo vypůjčení notebooků žákům domů. Dále pak tištěné materiály, které si žáci mohli přijít do školy vyzvednout, nebo možnost doučování přímo ve škole. Respondent 4 uvedl, že k těmto žákům v době distanční výuky docházela domů sociální pracovníce, která žáky doučovala. Respondent 1 v té době vyvinul iniciativu a zavedl možnost doučování, ale přihlásili se mu tam pouze 4 žáci. Respondent 2 uvedl, že žáci možnost vypůjčení notebooků skoro nevyužívali. Z cca 20 dostupných notebooků měli žáci vypůjčené pouze 3. Rovněž respondent 6 uvedl, že možnost vypůjčení notebooků tyto rodiny moc nevyužily. Někteří žáci si ho vypůjčili, ale prý na něm stejně nepracovali. Efekt tedy na žáky této školy tato forma podpory neměla žádný. Respondent 5 se vyjádřil k vypůjčování notebooků následovně: *„My máme docela dobré vedení, takže se nám podařilo získat pro všechny notebooky a všichni ti žáci je měli půjčené. Mnohdy to ale svádělo k tomu, že si na tom notebooku „hráli“ jejich rodiče nějaké hry a potom to dítě na něm nemohlo pracovat, takže se zavedlo, že pokud s tím rodiče souhlasili, tak jsme do toho zainteresovali OSPOD a tihle žáci pak chodili do školy. Protože jsme tady měli i děti rodičů, které byly v IZS, ty chodily do školy a k nim jsme přibráli*

*tyhle sociálně znevýhodněné.*“ Respondent 3 zmínil kromě možnosti vypůjčení notebooků, také možnost instalace Office 365, kterou žákům škola zaplatila. Díky tomu mohli žáci pracovat přes platformu Microsoft Teams a používat aplikace Word, Excel či PowerPoint. Respondent 1 vyjádřil souvislost distanční výuky s rodinným zázemím žáka: *„Každé dítě má jiné podmínky na vzdělávání, některé jsou i chytré, ale kvůli špatným podmínkám a kvůli tomu, že jim doma nemá s učivem kdo pomáhat, je na tom to dítě ve třídě špatně. Tu výuku nezvládají zejména rodiče, to se ukázalo hlavně v době distanční výuky.*“ Respondent 2 uvedl: *„Teď po kovidu bych řekla, že je těchto případů i více, i u normálních rodin jsou více problémy, které se poté odráží na těch dětech. Přijde mi, že teď nic jiného nedělám, než že 4 roky řeším takovéto děti.*“

Respondent 9, z řad sociálních pracovníků OSPOD, uvedl, že po pandemii Covid-19 se změnila témata problémů, které ohledně těchto žáků řeší. Dříve se řešila spíše docházka do školy, výchovné problémy, agresivita, a případně návykové látky. Nyní se k těmto problémům přidaly ještě problémy spojené s telefony a s informačními technologiemi, protože si děti zvykly na nich trávit více času. Respondent 7 je rovněž toho názoru, že se problémové situace, které jsou ohledně těchto žáků řešeny, po pandemii změnily, nejen však tematicky, ale i jejich četnost: *„Určitě je obří potřeba etopedické a psychologické podpory na školách, zejména po kovidu obtíže dětí výrazně narostly. To nejde pouze o sociálně znevýhodněné děti jako takové, ale zejména o úzkostně-depresivní, nezvládající pobyt v kolektivu, neschopné vytvořit si sociální vazby, zejména u těch pre-pubertálních či pubertálních je nárůst hodně.*“

### 6.1.3 Spolupráce s rodinou a institucemi

Tabulka 4 Téma: Spolupráce s rodinou a institucemi

Téma: Spolupráce s rodinou a institucemi	
Kategorie	Kódy
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikace s rodinou</li> <li>• Znalost rodinného zázemí</li> <li>• Typ rodiny</li> <li>• Vedené na OSPOD vs. nevedené</li> </ul>
Instituce	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odborníci, kolegové</li> <li>• PO</li> <li>• PPP</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivní spolupráce OSPOD se školami</li> <li>• Policie</li> </ul>
--	--

## Rodina

„Některé informace o žákově rodinném zázemí lze zúročit v rámci jejich výuky a naopak pokud učitel některé informace z tohoto prostředí nemá, žákovi to může ve škole škodit.“, uvedl respondent 5. Co se týče informovanosti učitelů o rodinném zázemí žáka, velmi záleží na velikosti školy, a zda se škola nachází ve větším městě, či na vesnici. Také záleží, zda je učitel třídním učitelem takového žáka, pokud ano, má o jeho rodinném zázemí přehled větší. Respondent 1, který učí na vesnické škole uvedl: „Víme hodně, mnohem více, než ve městě, protože jsme větší vesnice. Tito žáci pocházejí z naší vesnice. Vím o nich a o jejich rodinném zázemí možná i více, než bych chtěla.“ Tento respondent zná domácí prostředí žáků velmi dobře a může ho tedy zohledňovat při výuce žáků. Uvádí, že ví, jak špatné podmínky někteří žáci doma mají, a přestože jsou někteří z nich chytrí, tak jim doma nemá kdo s učivem pomáhat a dítě je na tom poté ve třídě špatně. Rovněž respondent 3, který učí na vesnici, má dostatečný přehled o rodinném zázemí žáků. Respondent 6, který učí na velkokapacitní škole ve městě, uvedl, že se takové informace dozvídá spíše náhodně, případně pokud se děje v rodině něco zásadního, sdělí to učitelům i rodič sám, aby učitelé věděli důvod, proč se může žák chvíli jevit jinak. Dále sdělil, že by ani podrobné informace o rodinném zázemí žáků vědět nechtěl, protože v každé rodině by se nějaký, byť malý, problém našel. Respondent 4 ví zhruba, jaké problémy doma řeší žáci v její třídě, které dělá třídní učitelku. Respondent 5 uvádí, díky své dlouholeté praxi ve školství, jak to bylo s náhledem do rodinného prostředí žáků dříve. Šlo ovšem o postupy v rámci tehdejší „zvláštní školy“, kde respondent pracoval na pozici ředitele, ne v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Na této škole, uvedl respondent, se dříve „shromažďovali“ zejména žáci ze sociálně slabých rodin. „Dříve byla výhoda, když jsem já začínala jako ředitelka na té zvláštní škole, že se povinně navštěvovaly rodiny žáků, takže mně nemusel nikdo nic vykreslovat a udělala jsem si přehled sama, z jakého prostředí to dítě pochází. Takže jsme obešli všechny děti a jejich rodiny a věděli jsme, jakým způsobem jim můžeme pomáhat tu nevýhodu relativizovat. Kdežto dneska málo kdo pozve do rodiny učitele a mnozí rodiče vidí to dítě úplně jinak, než vypadá ve škole.“, uvádí respondent 5.

Respondenti z řad učitelů zmiňovali, jaká konkrétně rodinná prostředí žáci se sociálním znevýhodněním na jejich škole mají. Výpovědi byly různé a odvíjely se od toho, jak dalece do

tohoto prostředí mají pedagogové přístup. Respondent 2 má na škole tyto žáky zejména z romských komunit, v pěstounské péči a s rodiči závislími na návykových látkách. Respondent 5 zmiňuje nezaměstnané rodiče, nepřizpůsobivé a rodiny, které se k nim do města přistěhovaly a nemohou najít práci. V oblasti, kde respondent 5 vyučuje, není moc pracovních příležitostí, pouze takové, kde se pracuje na směny, a rodiče s malými dětmi si takový režim nemohou dovolit. Respondent 6 vidí jako velmi problematické rozvedené rodiny, které mají děti ve střídavé péči. Dále pak zmiňuje cizojazyčné rodinné prostředí. Respondent 3 má na škole převážně žáky pocházející z cizojazyčného rodinného prostředí. Pamatuje si ovšem i žáky, jejichž rodiče měli problém s alkoholem. Respondent 4 uvedl, že jde většinou o rozvedené rodiče, zejména žáci ve střídavé péči a matky samoživitelky, které mají více dětí.

Co se týče komunikace respondentů z řad učitelů s rodinou žáků se sociálním znevýhodněním, většinou respondentů se s těmito rodinami komunikuje stěží. Pro komunikaci s rodinami využívají respondenti rodičovské schůzky či konzultační hodiny. Rodiny těchto žáků se ale mnohdy na rodičovské schůzky nedostaví. Pouze respondent 3 zmínil, že má dobrou zkušenost s komunikací s těmito rodinami na rodičovských schůzkách, kde jde v hovorech s rodinami kolikrát i velmi do hloubky, pokud se vyskytuje nějaký problém. Tento respondent zmiňoval, že se jim daří téměř vždy vyřešit všechny problémy na půdě školy. Pokud jde o žáky z cizojazyčného rodinného prostředí, respondent 4 má na škole koordinátorku ukrajinských dětí, která je doučuje češtinu a jde přes ni vše, včetně komunikace s rodiči žáka. Dále uvádí, že s jednou vietnamskou rodinou komunikuje prostřednictvím jejich syna, tedy jejího žáka, který umí česky dobře, a komunikace prý funguje skvěle. Respondent 6 měl na škole rovněž překladatelku pro ukrajinské děti, která například telefonovala s rodiči žáků při neomluvené absenci. Respondent 1 uvádí komunikaci s vietnamskými rodiči jako velmi špatnou: „*Nefunguje komunikace přes bakaláře, oni tomu nerozumí a doplácí na to dítě.*“ Respondent 5 zaznamenal v komunikaci s rodinami těchto žáků změnu k lepšímu oproti předešlým rokům, zejména co se týče žáků druhého stupně a jejich rodin. Respondent 4 má ve třídě žáky z rozvedených rodin, s jejichž rodiči je velmi složitá komunikace: „*Někdy si maminka vyžádá, aby tatínek vůbec nebyl zmiňován nebo že nechce, aby se stýkal s otcem, což nelze, protože je to zákonný zástupce a musí být upozorněn na všechno. Přes bakaláře píšou dvojmo i tatínkovi, i mamince. Setkává se to s nelibostí. Většinou do školy chodí matka, pokud nechce, aby se stýkalo s otcem, tak se věci dozvídá jen přes bakaláře. Upřímně někdy otce ani neznám.*“ Respondenti dále uváděli, že mají tyto rodiče problém reagovat i přes elektronické žákovské knížky, které jsou v bakalářích a celkově s komunikací na dálku. „*Obecně by to*

*mělo probíhat na konzultacích, třídních schůzkách, rodič by měl číst bakaláře, tam je elektronická žákovská knížka, už nemáme papírovou. Dost často rodiny tohoto typu málo komunikují – buď nechtou bakaláře, nebo reagují pozdě, třeba když tam jsou nějaké platby, apod. Popřípadě nechodí na třídní schůzky, na konzultace, takže je s nimi pak obtížná komunikace a ve chvíli, kdy ten učitel třídní vyzve toho rodiče, tak až pak třeba zareagují, někteří rodiče dlouhodobě nereagují, mají třeba uvedený telefon, na který se jim člověk ani nedovolá. To se děje hodně v případě absencí, když má žák vysoké počty neomluvených hodin. Dost často je to o tom, že ti rodiče takto nereagují.“*, uvádí respondent 6. Respondent 2 uvedl, že má zkušenost s jednou pěstounkou, která velmi dobře funguje, co se týče komunikace. O zbylých případech se vyjadřuje následovně: *„Samozřejmě, že to není komunikace zahájená z jejich strany, to jen když je nějaký opravdu veliký problém, ale na takové to běžné řešení a udržování těch vztahů, to jde iniciativa vždy z naší strany.“*

Respondentům z řad pracovníků OSPOD se s rodinami sociálně znevýhodněných žáků komunikuje a spolupracuje různě. Respondent 9 uvedl příklad dvou typů rodin: *„...jsou rodiny, které mají náhled, ale nemají prostředky, těm se dá celkem dobře pomoci, pokud chtějí, ale pak je spousta rodin, které ty důsledky nejsou schopné přijmout, a s těma se pracuje těžko.“* Respondent 9 se rodiny, které hůře spolupracují, snaží dále informovat, edukovat či motivovat, ale ne vždy se mu to daří. Tento respondent dále uvádí, že je v dnešní době velmi těžké dožadovat se po rodinách, potažmo dětech, dodržování pravidel, pokud jde o tento typ rodin, protože je dnešní doba mnohem benevolentnější, co se týče rizikového chování dětí a mládeže. Respondent 8 zmiňuje v této souvislosti také důležitost motivace jejich klientů, kterou převážně nemají. Respondent 7 uvedl, jaké formy spolupráce s těmito rodinami realizují: *„...nejčastější věci, které se používají, je šetření v rodině, pohovory s dětmi, s rodiči, doporučení, případně nařízení nějaké odborné služby, zprostředkování těchto služeb. Jde o tzv. doprovázení, tam kde je selhávání v rodině hlubší, tak lze podat soudu návrh na stanovení dohledu nad výchovou atd.“* Respondent 10 uvádí tyto formy spolupráce s rodinou: *„Je to formou nějakého poradenství nebo si v rámci individuálního plánu ochrany dítěte stanovíme nějaká opatření, jak by to mělo vypadat, dáme si nějaký cíl, jak by to mělo vypadat, například: že to dítě chodí pravidelně do školy, atd. Pak to vyhodnocujeme, když uplyne ten čas, který si tam stanovíme. Jestli to vede k nějakému úspěchu, asi je to individuální.“*

Respondenti z řad pracovníků OSPOD byli dále dotázáni, zda se liší situace, kdy mají vedené spisové dokumentace rodin a dětí a řeší se ohledně nich něco ve škole oproti tomu, když dítě

vedené nemají. Dle jejich výpovědí se situace liší zejména v tom, jak rychle se v onom problému zorientují. Lépe se jim pracuje v případě, že to dítě a rodinu již znají, protože jim to usnadňuje vzájemnou komunikaci. Respondent 10 uvedl, že rodiče řeknou tím spíše pravdivé informace, než když by pracovníci neznali a obávali se jí. Respondent 9 uvedl, že pokud s rodinou již delší dobu spolupracují, tak snadněji dokáží nahlédnout na to, co za konkrétním problémem stojí. Pokud rodinu neznají, tak trvá delší dobu, než se v problému zorientují. Respondent 10 uvedl: *„Když pomine ten problém ve škole, v případě, kdy s tou rodinou nespolečně pracují, tak v tu chvíli pravděpodobně skončí i ta spolupráce s tou rodinou. Kdežto u té rodiny, kterou znám i z jiných důvodů, tak pokračuji dál a můžu ten problém dál řešit, doptávat se na něj, monitorovat ho, i když třeba z té školy už vím, že je to dobré, tak se i v té své práci na to mohu zaměřit.“*

### **Instituce**

Školy se v rámci vzdělávání žáků se sociálním vzděláváním, nejen při obtížných situacích, obrací na své kolegy, případně na různé návazné instituce. Pokud nastane nějaká náročná situace, respondent 6 (výchovný poradce) se obrací nejprve na své kolegy, protože situaci vždy řeší ve více lidech. Do řešení zapojí, dle závažnosti situace, vedení, zástupce ředitele nebo metodika prevence. Pokud je třeba, předá situaci dalším orgánům, jako jsou OSPOD či Policie ČR. Zmiňuje, s PPP či SPC spolupracují spíše s žáky, kteří mají znevýhodnění zdravotního charakteru. Respondent 1 (výchovný poradce) vždy nejprve řeší problémové situace s třídními učiteli, asistentkami pedagoga, případně situace konzultuje s pracovníky PPP, kteří si vyžádají, dle potřeby, i rodiče žáků. Dále se radí se speciální pedagožkou, která bydlí v její blízkosti. Dále uvádí spolupráci s neziskovou organizací, která se snaží pomáhat sociálně znevýhodněným žákům, konkrétně například takovým, které mají rodiče závislé na návykových látkách. Je to ve formě doučování nebo dětem a rodičům pomáhají doma s přípravou do školy. Dalšími institucemi, se kterými spolupracují, je SPC, Čáp a Maják. Respondent 2 uvádí, že mají velmi dobré vztahy v pedagogickém sboru, kde si předávají důležité informace ohledně těchto žáků a pokud jim již nestačí síly, tak kontaktují OSPOD. Tento respondent uvedl ještě jednu organizaci, která podporuje NRP: *„Jedna organizace s námi spolupracuje, která pomáhá pěstounům a ta opravdu pomáhá, pak vše funguje jak má. Dítě pak funguje i v té mimoškolní činnosti díky pomoci této organizace. Jde o organizaci AMINA, což je služba pro rodinu.“* Respondent 4 řeší náročné situace s kolegy, preventistou či s vedením a v závažnějších případech se obrací na OSPOD či policii. Respondent 3 se obrací na kolegy či na vedení. Dále má výborné vztahy s PPP a s OSPOD, na které, dle typu

situace, když si se situací neví rady, odkazuje rodiče. Na OSPOD i v PPP má respondent 3 známé, na které se může obrátit, pokud potřebuje nějakou radu. Respondent 5 se obrací na kolegy či na PPP. Zmiňuje i případ, kdy se jeho kolegyně obracely na linku bezpečí.

Respondenti z řad učitelů, uvedli, že s PPP spolupracují většinou, když má takový žák přidružené i znevýhodnění zdravotního charakteru, například SPU či SPCH. Poradna respondentům, v rámci žáků se sociálním znevýhodněním, často slouží jako poradenství, kdy mohou zavolat, pokud si nevědí rady s nějakou situací. Co se týče spolupráce s PPP, respondent 1 uvedl: „*Někdy se stane, že si tento typ rodičů do poradny zavolá, domluví se na termínu, ale poté se s dítětem nedostaví. My máme s poradnou velmi dobrou spolupráci, takže nám to nahlásí a my to s rodiči poté vyřizujeme. Což se stává výjimečně.*“ Respondent 3 zmínil, že ohledně těchto žáků s poradnami nespolečně spolupracují. Respondent 5 spolupracuje v rámci těchto žáků se třemi poradnami tím způsobem, že jim poradny ohledně žáků se sociálním znevýhodněním dávají, dle potřeby, rady. Respondenti dále zmínili některé situace, kdy do jejich řešení museli zapojit policii. Respondent 6 uvedl, že volali policii ke krádeži mezi spolužáky, přičemž žáci podali vysvětlení, a tím, že jsou nezletilí, tak se případ odložil. Dále volali policii kvůli tomu, že si žáci do školy přinesli tabákový výrobek Lift či kvůli šikaně. Respondent 6 hodnotí spolupráci s policií tak, že z toho v podstatě pro žáky nic nevyplývá, většinou jsou potrestaní jen tím, že podají vysvětlení na Policii ČR a viník se většinou díky nim také nenajde. Uvedl však, že pro nějaké žáky funguje tato instituce alespoň jako „strašák“ a zapojí se do řešení i rodiče, kteří s žákem na policii musí dojít. Někdy si ovšem žáci mezi sebou předávají informaci, že z jejich činu nic neplyne, protože jen podají vysvětlení a to je vše, což negativně ovlivňuje ostatní. Respondent 2 volal policii při opakovaných krádežích ve škole. Respondent 4 zmínil situace, kdy žáci přinesli do školy tabák a také nůž, což byl žák prvního stupně a ohrožoval jím spolužáka. Respondent 3 použil policii pouze jako výhrůžku, když rodiče kryli syna ohledně absence. Takové postrašení na rodiče zabralo. Respondent 5 uvedl v souvislosti se spoluprací s policií tuto situaci: „*Jednou přišel chlapec do školy s lahví na vodu, ve které měl nalitý rum, tak jsme museli volat policii a maminku, která nechtěla přijít, tak pro ni musela policie dojet, abychom jí to dítě mohli předat. To byl deváták.*“ Respondent 1 volal policii celkem dvakrát – kvůli extrémnímu záškoláctví a kvůli šikaně.

Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD také zahajují spolupráci s ostatními institucemi, v případě potřeby, ohledně žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodin. Respondent 9 uvedl spolupráci s kolegyněmi, které mají na starost sociální práci na

jednotlivých obcích. Spolupracují s potravinovou bankou, mají přístup do charitativního šatníku, spolupracují s pracovníci Člověka v tísní, která má dluhovou poradnu, se střediskem výchovné péče, s poradnou pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, s psychiatrií, diagnostickým ústavem, s neziskovými organizacemi, které působí jako sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi a s nízkoprahovým zařízením. Respondent 8 uvedl spolupráci se sociálně-aktivizační službou, která dochází přímo do rodin: *„Je navázaná na rodinu tak, že ji doporučíme my v rámci své činnosti, anebo jsou i rodiny, které si samy tu službu našly. Protože má tady dobrou pověst, rodiny vědí, s čím může pomoci – řeší potíže s péčí o děti, o rodinu, o domácnost, ohledně dluhů je mohou nasměrovat na jinou službu, hodně řeší bydlení. Jde o to, aby ty děti mohly vyrůstat s rodiči doma v tom svém prostředí, aby nebyly odebírány z rodiny, aby se tam ten stav zlepšil a mohly zůstat s rodiči.“* Dále zmínil spolupráci se střediskem výchovné péče a výjimečně s PPP. Respondent 7 rovněž zmínil spolupráci s PPP či SPC, neziskové organizace, které nabízejí psychologickou a terapeutickou pomoc, anebo „klubíky“ pro děti, které potřebují pomoc při přípravě na vyučování. Tento respondent dále zmiňuje pozitivní dopad neziskových organizací na tyto žáky: *„Někdy je to pro ně kvalitně nebo klidně strávený čas, někdy s nimi napíšou ty úkoly nebo se jim doporučí nějaké zájmové aktivity, které souvisí s tím kvalitnějším trávením volného času.“* Respondent 10 uvedl spolupráci OSPOD s neziskovými organizacemi, se sociálně-aktivizační službou, s organizací s pověřením výkonu sociálně-právní ochrany. Dále uvedl, že v rámci soudních dohledů je to soud, policie a lékaři. S PPP respondent 10 nespolupracuje. Zmiňuje, že spolupráce s lékaři je problematická. Respondenti z řad OSPOD spolupracují s policií spíše ohledně situací, které se dějí mimo školu. Respondent 9 volal policii k případu, kdy měl klienta, který měl nastoupit na trest odnětí svobody, ale nenastoupil. Respondent 9 s ním dále pracoval, snažil se ho poučit o následcích, ale klient se nadále ukrýval a utíkal. Společně s policií ho poté zadrželi a předali do výkonu vazby. Dále poté, když byly děti na útěku z výchovného ústavu a byli v pátrání policie. Respondent 7 uvedl, že spolupracuje s policií formou nahlášení, když přeroste u žáka počet neomluvených hodin, dále pak v případě známek distribuce drog. Zmiňuje, že se zapojuje policie do situací, když má škola problém s konflikty rodičů ohledně přebírání dětí ve střídavé péči, dle rozsudku. Dále pak při kontaktu s podnapilým rodičem.



## 6.1.4 Spolupráce základní školy a OSPOD

Tabulka 5 Téma: Spolupráce základní školy a OSPOD

Téma: Spolupráce základní školy a OSPOD	
Kategorie	Kódy
Průběh spolupráce	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aktivní spolupráce OSPOD se školami</li><li>• Kontaktování OSPOD</li><li>• Kontaktování školy</li><li>• Četnost</li></ul>
Opatření v rámci spolupráce	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sociální pracovník na škole</li><li>• Případová konference</li><li>• Výchovná komise</li><li>• Preventivní programy</li><li>• Pokud dítě není ohrožené</li><li>• Účinná opatření</li></ul>
Výzvy ve spolupráci	<ul style="list-style-type: none"><li>• Povinná mlčenlivost</li><li>• Rozpory škola OSPOD</li></ul>
Zhodnocení spolupráce	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funkčnost</li><li>• Co zlepšit</li></ul>

### Průběh spolupráce

Respondenti z řad sociálních pracovníků byli dotázáni, s kolika školami aktuálně aktivně spolupracují ohledně žáků se sociálním znevýhodněním. Respondent 9 aktuálně spolupracuje aktivně se dvěma školami. Respondent 8 spolupracuje aktivně s 5 školami. Respondent 7 uvedl: „Se všemi, které u nás jsou. Pokud beru spolupráci, jakožto víme o sobě, pokud bude nějaký problém na škole, navazujeme kontakt, tak se všemi. Aktuální spolupráci v rámci problémových situací nelze spočítat.“ Respondent 10 aktuálně spolupracuje se dvěma školami, přičemž jde o děti v rodinách, se kterými respondent dlouhodobě spolupracuje a průběžně se informuje, jak v té škole fungují.

Četnost oslovení OSPOD ze strany školy je, dle výpovědí respondentů z řad škol, velmi individuální a záleží na mnoha faktorech – na velikosti školy, na lokalitě, ve které se škola

nachází, na tom, jak dobře a úzce mají školy spolupráci s OSPOD navázanou a také na tom, jak závažný případ se na škole vyskytne. Respondent 9 (kurátor pro děti a mládež) má zkušenost s kuratelou jak v menším městě, tak ve větším, kde pracoval dříve po dobu 5 let. Má tedy možnost porovnat provázanost spolupráce školy a OSPOD ve větším městě oproti městu menšímu. Respondent 9 uvedl: „...je to hodně o těch jednotlivcích a o tom, jak se podaří s tou školou tu spolupráci navázat. Jedna škola v tom větším městě získala na jednotlivých případech velmi dobrou zkušenost se spoluprací s OSPOD, takže se na nás obraceli, pak bylo několik škol, které nám tvrdily, že u nich žádné problémy nejsou a k nám sociálka nechodí, že jsou úplně v pohodě. To je zas obrácený přístup, který pro mě není úplně důvěryhodný, myslím si, že žádná škola není úplně dlouhodobě bez problémů, že by tam nebyly děti s nějakými sociálními problémy, sociálním znevýhodněním nebo problémové děti, těžko se mi tomu věří. Takže asi snáz získají tu zkušenost ty naše školy v tom našem malém ORP s naší malou sociálkou, než třeba ve větším městě, kde to ještě může být o dost více rozdílné – například Kladno nebo Praha, kde se v Praze obrací ta škola na několik OSPODů, protože každá městská část má svůj OSPOD, takže ta škola získává v průběhu nějaké zkušenosti a na tom staví tu zkušenost s tím OSPODem a ty zkušenosti můžou být určitě protichůdné.“ Respondent 3, který je metodikem prevence, se obrátil na OSPOD, ve smyslu návazné instituce, celkem dvakrát za 13 let praxe ve školství. Respondent 4 se aktuálně obrací na OSPOD velmi často ohledně žáka, který nedochází do školy. Během jednoho měsíce respondent 3x nahlásil počet neomluvených hodin na OSPOD, stále prý nemá odpověď. Respondent 6 odhaduje četnost oslovení OSPOD ze strany školy jednou až dvakrát za měsíc. Respondent 5 by se na OSPOD obracel často, ale prý nemají čas. Respondent 1 zaznamenal zhruba 2 až 3 děti za rok, ohledně kterých musí škola kontaktovat OSPOD. Respondenti z řad učitelů se na OSPOD obracejí nejčastěji kvůli vysoké absenci, kterou mají povinnost hlásit. Respondent 5 dále uvedl podezření na týrání ze strany otčíma, respondent 4 zmínil rodinné problémy, respondent 3 výše zmiňovaný případ s chlapcem, kterého matka vyhazovala z domu, respondent 1 kvůli agresivnímu žákovi na učitele, respondent 2 kvůli zanedbanému a týranému dítěti a respondent 6 zmiňuje výchovné problémy. Nejčastěji zmiňovanou formou spolupráce ze strany učitelů je výchovná komise. Respondent 6 uvedl, že spolupráci realizují přes „Středisko včasné intervence“, což je aplikace, kde OSPOD předávají informace: „SVI je zavedený dlouho, díky tomu to mají písemně, my vidíme, kdy si to otevřeli a poté tam je napsáno „řešeno/vyřešeno“, ale v podstatě zpětnou vazbu nám nedávají, pokud my vyloženě o to nepožádáme, to je to, co mi trochu vadí, že nevíme, v jaké fázi řešení to je, nebo zda je to vyřešeno. Je to lepší, než na ten OSPOD volat a sáhodlouze to někomu vysvětlovat.“ Tuto

formu spolupráce žádný jiný respondent nezmiňoval. Respondent 2 uvedl, že pokud se s rodinou lze domluvit při řešení určité situace, tak se svolávají maximálně výchovné komise, kam nutně nemusí být pozvaní pracovníci OSPOD. Dále uvedl, že v řešení situace, dle její závažnosti, postupují následovně: *„Máme určitý systém. Nejprve máme jednání s rodiči v rámci té třídy, poté výchovná komise v rámci užšího vedení školy (přítomen třídní učitel), pokud toto nepomáhá, tak s námi spolupracuje OSPOD a také poradna.“* Respondent 1 zmiňuje, že spolupráce s OSPOD na jejich škole jde přes pana ředitele. Uvádí případ, kdy měli na škole agresivního žáka, ohledně kterého se realizovaly schůzky, kterých se účastnila i policie a výsledkem byla snížená známka z chování a výchovný plán, který se tvořil ve spolupráci s rodiči, školou a žákem. Respondent 4 uvedl, že problémové situace nahlašuje zástupci ředitele školy a ten ihned zavolá na OSPOD. Respondent spolupráci s OSPOD popisuje následovně: *„Třídní učitelka tam zavolá, oni nemají čas, tak tam zavolá, když se to nashromáždí za další tři dny, výchovná poradkyně nebo preventista, stále nemají čas, tak se to předá zástupci nebo panu řediteli, ti tam zavolají a z té pozice si čas OSPOD udělá a napíšou, že byli v rodině nebo že si rodiče pozvali a že jim to sdělili, ale že v tom momentálně nemohou nic udělat. Takže se to překlene dál, svolá se ta výchovná komise a tam odkývou, co škola navrhne. Většinou tam (na výchovnou komisi) jde jen jeden rodič, protože toho druhého nemají.“*

Četnost oslovení OSPOD ze strany školy nelze, dle výpovědí většiny respondentů z řad sociálních pracovníků OSPOD, určit. Pouze respondent 10 uvedl: *„Zřídka se stane, že by mě oslovila škola první, třeba 2x do roka. Když je tam dítě, které málo chodí do školy, anebo že mají podezření na něco. Třeba že je z nevhodného prostředí, že ty rodiče jsou pod vlivem nějaké látky.“* Respondent 8 zmínil, že škola OSPOD nekontaktuje pravidelně. Tito respondenti uvádějí jako nejčastější situaci, kdy je škola kontaktuje, záškoláctví. Dalšími zmiňovanými situacemi jsou: agresivita vůči spolužákům či vůči učitelům, když dítě chodí zanedbané do školy (nepřipravený či nepřiměřeně ustrojený žák), podezřelá absence, nedostatečná výbava dětí (pomůcky), nedostatečná příprava do školy či finanční problémy v rámci rodiny. Respondent 9 zmiňuje, že je často škola kontaktuje, protože si myslí, že by byla u nějakého žáka vhodná NRP. Respondent 9 si myslí, že je to v pořádku, protože jsou některé paní učitelky citlivější a je jim některých žáků líto. Učitelky prý volají třeba konkrétně s tím, že je žák špinavý a hladový, zda by mu tedy nebylo lépe v dětském domově. V takovém případě jim pracovníci řeknou, že se na to můžou podívat, vyhodnotit blíže situaci, a případně podniknout nějaké kroky. Dále sdělil, že ta spolupráce spočívá zejména

v dialogu, že to nemůže fungovat tak, že by škola řekla, že bude dítěti lépe mimo rodinu a OSPOD tedy dítě z rodiny odebere. Respondent 8 zmiňuje, že se s nimi škola kontaktuje ve chvíli, kdy vyčerpali všechny jiné možnosti. Při průběhu spolupráce záleží, jaký typ situace se aktuálně řeší. Respondent 10 uvádí, že jde zejména o spolupráci telefonickou či písemnou, osobní je minimální. Průběh spolupráce popsal dále respondent 7 a respondent 9. Respondent 7 uvedl, že nejčastěji přichází kontakt ze strany výchovného poradce či metodika prevence ve formě telefonického hovoru. Domluví se, zda je dané téma hodné spolupráci či nějaké formě poradenství ze strany OSPOD, případně OSPOD školu odkáže na jiné instituce. Respondent dále uvedl, že škola poté písemně shrne situaci a na to většinou navazují společné schůzky nebo práce s rodinou. Někdy k situaci přibírají psychology, někdy SPC, dle toho, co jim přijde vzhledem k situaci vhodné. Poté společně situaci vyhodnocují a nastavují vhodné určité podmínky. Mají možnost při spolupráci využít případové konference. Respondent 9 uvedl, že na nejnižší úrovni spolupráce jde o písemnou či telefonickou komunikaci, která je respondenty zmiňována nejčastěji. Je to často ve formě žádostí o zprávy ze strany OSPOD. Častý formát spolupráce školy a OSPOD je také výchovná komise.

### **Opatření v rámci spolupráce**

Nejčastěji zmiňovaným opatřením v rámci spolupráce školy a OSPOD byla výchovná komise ze strany škol, dále také případová konference ze stran OSPOD. Respondent 10 zmínil dále žádost o zprávu, kterou podává škole, v případě žáků, se kterými má OSPOD navázanou spolupráci. Respondent 10 dále specifikuje, jak žádost o zprávu může probíhat: *„Já zvolím otázky, které bych ráda, aby mi zodpověděli, třeba jak probíhá spolupráce školy s rodinou, jaké je jeho chování v té a té hodině, jaký má prospěch, jestli se rodiče účastní třídních schůzek, kolik má dítě zameškaných hodin. Jsou to otázky, na které by ten učitel měl znát odpověď, případně jsou ty odpovědi dohledatelné. Někdy se stane, že na tu otázku neodpoví, třeba na spolupráci s rodinou. Většinou pošlou jen prospěch, počet zameškaných hodin, ale k té spolupráci s rodinou se nevyjádří, to vynechají. Pokud je to v rámci dlouhodobé spolupráce, tak se na to ptám každých půl roku a to už dítě může mít jiného učitele, ten už mi na to třeba odpoví.“*

Na všech školách fungují preventivní programy, které si škola, konkrétně metodik prevence dané školy, zajišťuje sama. Respondenti uváděli, že jsou preventivní programy prospěšné, protože alespoň zvyšují povědomí o daných tématech. Každý třídní učitel si může vybrat téma vhodné pro jeho třídu, například téma reagující na aktuální problém řešený ve třídě. Respondenti je mají většinou od agentur či organizací jako je například Maják. Respondent 9

zmiňuje dřívější formu spolupráce se školami, kterou, v rámci prevence, realizoval: „*My jsme měli s kolegyní cyklus týdenních přednášek, bylo to docela interaktivní a ty školy to rády využívaly. Ale ty školy asi potřebují, aby ten poskytovatel preventivních aktivit byl certifikovaný, takže využívají nějakých agentur, takže ze škol není poptávka o nějaké preventivní aktivity (besedy) z naší strany. My se tomu určitě nebráníme, ale poslední jsem měl třeba před covidem – 3-4 roky zpět.*“ Respondent 7 uvádí, že OSPOD není klíčovým preventivním orgánem. Spolupracují však s neziskovými organizacemi na vytváření programů na podporu rodičovských kompetencí. Jsou tedy alespoň nějakým způsobem zapojeni do jednotlivých preventivních aktivit. Tento respondent dále uvádí, že občas organizují preventivní přednášky. Kurátor z jejich OSPOD prý míval preventivní aktivity, ale v poslední době po nich klesla poptávka, protože školy mají programy od agentur.

Respondent 7 byl několik let zapojený do projektu, který tvořil školní poradenské pracoviště: „*...byla jsem tam jakožto externí sociální pracovník, aby se tam podařilo implantovat ty pohledy sociálního pracovníka zvenčí, a myslím si, že na školách, kde to mají takto zavedené, tak je to funkční, problém je, že školský sociální pracovník není profese, která by byla u nás nějak legislativně vymezená, takže na těch školských poradenských pracovištích pak zůstávají speciální pedagogové a psychologové, což je super, protože ta potřeba pro děti je velká té psychologické pomoci, ale ten prvek sociálního pracovníka na škole jakožto profese tam není, protože buď peníze, nebo úvazek nebo tam není až taková potřeba, ale myslím si, že by ta profese určitě svoje místo měla, nicméně není tam poptávka taková, aby na to byl na každé větší škole jeden celý úvazek sociálního pracovníka.*“ Tento respondent uvedl, že je škoda, že se v rámci projektu ověřilo, že by sociální pracovník mohl být užitečným členem týmu na školách, ale nejsou vhodné podmínky na jeho aplikaci. Respondent 8 má zkušenost se sociálním pracovníkem na škole. Je toho názoru, že je to potřebná pozice. Uvádí, že jde o takový můstek mezi OSPOD a školou a zároveň síto pro problematické situace, protože spoustu věcí se prý vyřeší díky této pozici přímo na škole a OSPOD situaci dostává do rukou až v moment, kdy je to opravdu potřebné. Respondenti z řad učitelů se rovněž vyjadřovali k pozici sociálního pracovníka na škole. Respondent 5 zmiňuje, že by byl potřebný zejména v případech, kdy rodina nefunguje, aby přišel ráno k nim domů a dítě přivedl do školy. Zároveň si tento respondent myslí, že by to neměla být pozice ze školy, ale pozice z odboru sociálních věcí, protože se prý škole mnohdy připisují všechny možné kompetence, které mají vykonávat jiné instituce. Respondent 4 vidí problém v tom, že by to byla jedna z těch pozic, která není v úzkém a pravidelném kontaktu s dětmi, takže by to nebylo tak efektivní.

Respondent 5 zmiňuje velmi dobré vztahy s OSPODem, takže si nemyslí, že by to bylo na jejich menší škole třeba. Pro respondenta 6 je pozice sociálního pracovníka na škole novinkou. Zmiňuje, že by v první řadě na jejich škole potřebovali pozici školního psychologa, poté až by uvažovali nad dalšími.

V případě, že OSPOD vyhodnotí, že žák není ohrožený, přesto ale nějakou dílčí podporu potřebuje, může rodině či škole předat určitá doporučení, jak v situaci postupovat. Dále pak mohou zapojit sociálně-aktivizační službu, která mnoho věcí s rodinou vykomunikuje. Respondent 8 uvedl: *„Vím, že ta sociální pracovnice ty děti i třeba doprovází na kroužky, alespoň poprvé nebo podruhé, aby se tam nějak cítily dobře, aby nešly úplně samy. Je to velmi na úzko tato spolupráce. Tak si dovedu představit, že to dítě, když má nějaký problém ve škole, že ho i doprovodí ještě někdo další, třeba i s tou maminkou a dá jí podporu v komunikaci s tou školou třeba.“* Respondent 10 zmínil rovněž sociálně-aktivizační službu, kterou mohou využít právě i rodiny, které s OSPOD nemají navázanou spolupráci. Respondent uvádí, že by tuto službu spíše než škole, nabídl přímo té rodině. Ohledně fungování té služby respondent pokračuje: *„Měli by fungovat tak, že budou pomáhat těm rodičům, jak se s těmi dětmi mají učit a jak se mají s nimi připravovat do školy, atd. Ty rodiče to většinou moc nezajímá, takže v praxi ta sociální pracovnice pomáhá přímo tomu dítěti, aby alespoň ono mělo udělané úkoly a bylo nějak nachystané. Tato služba bývá i v kontaktu se školou – v jedné mojí rodině, když byl problém (ti rodiče s tou paní ze SA služby jednou přišli na třídní schůzky) tak byla paní učitelka domluvená, že má na tu pracovníci kontakt a figurovala jako prostředník mezi tou rodinou a školou a bylo to dobré. Například když se paní učitelka nemohla dovolat rodičům, tak volala té pracovnici.“* Respondent 9 v takovém případě předává škole kontakty na další možnosti pomoci.

Respondent 1 je jediný z respondentů z řad učitelů, který byl přítomný na případové konferenci. Proběhla kvůli žákovi, který byl opakovaně agresivní na učitele, důvodem svolání případové konference však bylo jeho záškoláctví. Byla zde přítomna i policie. *„Hlavně si pamatuji, že nás nahrávali a dopředu nám to neoznámili, což mi přišlo takové zvláštní a bylo to nepříjemné. Měla jsem z toho pocit, jak kdybychom my něco provedli. Bylo to, myslím, kvůli záškoláctví. Myslím si, že to nějak extra nepomohlo. To dítě poté úplně přestalo chodit do školy a poté, myslím, skončilo v diagnostickém ústavě, ale to si nejsem jistá. Měl mnoho neomluvených hodin a nijak se to nedalo řešit, ostatní děti viděly, že se mu za to nic neděje, že to prostě jde nechodit do školy. Nakonec jsme to vyřešili tak, že přestoupil na jinou školu. On teda propadl a musel u nás dělat nějaké zkoušky, protože byl neklasifikovaný, my ho nechali*

*v podstatě projít. Myslím, že na té nové škole také nechodil do školy. Tam byl hodně problém i v rodině.“* Ostatní respondenti zmiňovali, že mají zkušenost s případovou konferencí zprostředkovanou od kolegů. Respondent 2 uvedl, že z tohoto opatření nic nevzešlo, ale alespoň učitelé měli možnost nahlédnout trochu více do té rodiny. Respondent 6 zmiňuje, že byla její kolegyně na případové konferenci kvůli záškoláctví. Průběh popsal respondent 6 takto: *„Byla tam spousta lidí, šlo o záškoláka, který vůbec nekomunikoval, matka byla v podmínce už jednou kvůli tomu, a hrozilo jí, že z důvodu záškoláctví na ni bude vzneseno obvinění. Kolegyně k tomu sepsala obrovské množství podkladů, ta případová konference nebyla po jednom problému, táhlo se to třeba rok, kontaktoval se opakovaně OSPOD. Na tu PK nepřišla ta matka, tak jí volali a přišla asi po půl hodině, 8 lidí na ni čekalo. Dopadlo to nakonec tak, že matka dostala 200 Kč pokuty, kterou nezaplatila. Jinak doufám, že fungují ty PK a jsou efektivní, ale mám jen tuto negativní zkušenost.“* Respondent 4 uvedl, že chodí občas na výchovné komise, jakožto třídní učitel. V rámci výchovné komise prý sociální pracovník z OSPOD dítěti a rodiči vysvětlí, co je čeká, třídní učitel, případně jiní učitelé, se k tomu také vyjádří, pokud je třeba, udělá se zápis a poté to jde již mimo školu. Respondent 4 dále zmiňuje, že měl nejprve z výchovné komise dobrý pocit, protože se situace začala konečně řešit, ale za měsíc byla ve stejných kolejích.

Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD byli všichni, alespoň jednou, přítomni na výchovné komisi. Nejčastěji odpovídali, že na ně chodí zejména kurátoři ohledně záškoláctví. Respondent 7 preferuje spíše případové konference, než výchovné komise. *„Případová konference je jedna z legálních možností, jak mohou zástupci škol získat poměrně velké množství informací týkajících se rodinného prostředí, protože v rámci této metody je to v pořádku. Cíleně, aby ta škola viděla to rodinné zázemí, to neděláme, ale případová konference může opravdu vyřešit mnohé. Když se ti lidé sejdou na jednom místě, předají se informace, naplánuje se postup, takže to vnímáme jako velmi užitečnou metodu, ne jako prostředek jak nenápadně předat informace učitelům.“*, uvádí respondent 7. Respondent 10 (terénní sociální pracovník) byl na výchovné komisi společně s kurátorem pro děti a mládež, protože šlo o dítě, se kterým respondent dlouhodobě pracoval a zároveň se to týkalo jeho chování, proto společně s kuratelou. Respondent 8 hovořil o tom, že si pamatuje dobu, kdy na výchovné komise chodili i několikrát v týdnu, ale teď už tomu tak není. Vyjádřil názor, že si nemyslí, že by se zlepšila s dětmi a jejich rodinami situace, ale spíše je školy již tolik nezvou. Respondent 9 uvádí rozdíl mezi výchovnou komisí a případovou konferencí, co se týče řešených situací. Uvádí, že se výchovná komise omezuje na řešení situací, které úzce souvisí

se školou – docházka, příprava na vyučování, chování v rámci vyučování. „*Opět záleží, jak je to dítě staré a jestli jde o něco chronického nebo je to jen jednorázové uvolnění nahromaděné energie, že to dítě vybuchne a dá se to rychle uchopit a pochopit, o co šlo a tím to uzavřít. Jediný, kdo přichází z vně školy, jsme my.*“, uvádí respondent 9. Oproti tomu případové konference popisuje respondent 9 takto: „*Ty se svolávají ve chvíli, kdy ta rodina selhává ve více ohledech, i ten okruh zapojených lidí je mnohem širší, než u výchovných komisí. Můžou tu být doktoři, další rodinní příslušníci, neziskovka, která rodině pomáhá, zástupci školy, zástupci PPP. Je to pestřejší sestava, což odpovídá i tomu, že se řeší mnohem širší témata než jen škola.*“ Respondent 9 zmiňuje, že případových konferencí na OSPOD svolávali již několik, protože je ze zákona povinností je svolat, pokud se zvažuje, že se dítě umístí mimo rodinu. Uvádí, že jsou zkušenosti s případovou konferencí docela dobré, někdy jsou úspěšnější, někdy méně. „*Dají se udělat různé formáty té PK – v užším okruhu, kdy si to moderujeme sami, nebo při složitějších situacích jsme využili i možnost moderátora z vnějšku, kterého jsme si zaplatili, což je mnohem silnější nástroj celé té spolupráce. Já si myslím, že škola, už z toho pohledu, že tam to dítě tráví většinu svého času, tak může mít zkušenosti a informace, které nikdo jiný nemá. Může to být samozřejmě i o osobnosti toho zástupce za školu. Určitě jsou učitelé, kteří jsou citlivější a vnímavější a potom tam jsou třeba takoví, kteří tam jsou z nějakého donucení, a jejich přínos je tam menší. PK je velmi nákladný proces, takže se to využívá v těch případech, které si to žádají. Nedělají se úplně preventivně. Lidi, kteří se tam zvou by asi také nebyli ochotní chodit každý týden na PK k tématu, které není tak akutní. Dělá se to i v případech, kdy to dítě je již odebrané z rodiny, jen se to nestihlo udělat předtím, to zákon umožňuje, protože se může řešit akutní krize, kdy to dítě musí jít z hodiny na hodinu z té rodiny. Nebo v těch případech, kdy se zvažuje, zda má ještě cenu nějak sanovat to rodinné prostředí, nebo má být odebráno.*“, uvedl dále respondent 9 k tématu případových konferencí.“ Respondent 10 zná případovou konferenci ze strany organizátora. Respondent svolal PK, kam pozval třídní učitelku žáka a ještě učitelku, která měla být budoucí třídní učitelkou žáka, ale ta nedorazila. „*Chtěli jsme tedy, aby přišli oba učitelé, ale přišel jen ten stávající, což byla škoda, protože to, co jsme tam domlouvali, se týkalo toho dalšího školního roku a mohl se k tomu zapojit spíše ten nový učitel, ale z nějakého důvodu nepřišel. Na základě toho sociálního vyloučení, mělo to dítě problém ve škole, nechodilo dostatečně připravené, hodně věcí zapomínalo. Byl to problém v té rodině. Bylo fajn, že na té PK byl učitel, protože pak na to mohl nahlížet jinak, že neobviňoval to dítě, protože viděl, že je to kvůli těm rodičům. Tady v tom případě byla ta PK určitě ku prospěchu tomu žákovi, protože to byl učitel, který naslouchal, a myslím si, že ty informace, které se tam dozvěděl, nezneužil,*



*protože mu šlo o to dítě.*“, uvedl respondent 10. Tento respondent dále zmiňuje, že je v rámci případové konference mezi školou a OSPOD rovnost, zejména protože se při ní podepisuje souhlas s mlčenlivostí.

Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD byli dotázáni, jaká opatření zavedená ve spolupráci se školou považují za nejúčinnější, při řešení problémových situací žáků se sociálním znevýhodněním. Respondent 7 uvedl, že je velmi užitečný program, který není zaměřený na školu, ale přímo na rodinu – program na podporu rodičovských kompetencí. *„Tak, jak kompetentní budou rodiče, tak se budou chovat ke svým dětem a pak se to bude odrážet v jejich úspěšnosti a ve fungování ve škole. Dále preventivní aktivity, ale v našich podmínkách jich není moc.*“, uvádí respondent 7. Respondent 9 vidí jako funkční sdílení dobré praxe, setkávání, konzultace (i preventivní) a být otevřený. Tento respondent byl přítomen na setkání, které svolala PPP v každém ORP – „kulaté stoly“, ze kterého stále čerpá doteď, a myslí si, že by toto opatření mělo probíhat pravidelně. Setkání popisuje následovně: *„...s OSPOD, Policií, učiteli, výchovnými poradci a všichni jsme se sešli v jedné zasedací místnosti – zástupci MŠ, ZŠ i SŠ a otevíraly se tam tyto problematické situace nebo nějaká témata, se kterými si nebyli učitelé jistí, jak s nimi nakládat. Slyšeli tam informace od nás z OSPOD i z Policie a myslím si, že to bylo velice přínosné. Bylo to v kompetenci PPP, kdy může svolat pedagogické pracovníky a zároveň nás přizvat.*“ Pedagogové prý byli rádi, že slyšeli, jaký je průběh řešení různých situací na OSPOD, například neomluvených hodin. Respondent 8 uvedl jako účinné opatření sociálního pracovníka na škole. Respondent 10 uvádí jako účinné opatření případovou konferenci a také vyplňování zprávy o žácích ze strany školy, zejména pokud si na ní dá pedagog záležet a zpráva o něčem vypovídá.

### **Výzvy ve spolupráci**

Mezi respondenty zaznělo mnoho menších či větších výzev, které musí při vzájemné spolupráci OSPOD i školy překonávat. Jako nejčastější rozpor mezi těmito dvěma institucemi byla uváděna povinnost školy informovat OSPOD, bez nároku na zpětné informace ze strany OSPOD, zejména kvůli povinné mlčenlivosti, kterou sociální pracovníci mají.

Respondent 8 vidí problém v tom, že když si je učitelé pozvou do školy na výchovnou komisi, tak se domnívají, že OSPOD bude na straně školy, ten je tam ovšem zejména pro ty samotné děti a také jako prostředník mezi dítětem, rodiči a školou. Respondent prý naráží na to, že jsou na škole sociální pracovníci spíše za takového „strašáka“. Respondent 7 jako výzvu uvádí právě onu nemožnost zpětné informovanosti směrem ke školám, která je dána zákonem:

„*My čas od času narážíme na obtíž školy, spíše, že bychom měli obtíž my – protože oni mají povinnost nás informovat, kdežto my máme povinnost je informovat pouze o tom, jestli jsme dítě, ohledně kterého nás kontaktovali, vyhodnotili jako ohrožené nebo nevyhodnotili a školy už moc nemají právo na konkrétní informace ze strany OSPOD, tam jsou ty informace hodně chráněné.*“ Respondent 9 vidí jako problematickou metodiku řešení situací ze strany škol. Zmiňuje, že se učitelé s určitou situací naučí pracovat (zjistí, kdy se na koho obrátit, atd.), ale po nějaké době již postup nevědí, a když nastane situace podobná, neví si rady. Dotazy učitelů směrem k OSPOD se prý často opakují. Dále dodává, že je celkem časté, že volá škola na OSPOD, ale nejde o situaci, kterou by OSPOD mohl nějak vyřešit. Respondent 8 uvedl, že co se týče rozporu ohledně zpětné informovanosti školy, tak pokud je třeba, informace citlivě sdělí. „*Úplně se mi nelíbí takové to „My vám nic neřekneme, protože prostě máme mlčenlivost a tím to končí.*“, *takhle to prostě není a podle mě by to ani být nemělo, protože ti učitelé s těmi dětmi tráví pomalu polovinu dne, kde ty děti učí, starají se o ně, částečně je i vychovávají. Myslím si, že by ty informace nějaké měli od OSPODu mít.*“, uvádí respondent 8. Respondent 10 naopak sdělil, že se pevně drží pravidel a musí tento rozpor ustát. Sdělil škole, co může, co nemůže, to nesdělí. Uvádí, že se snaží dělat tu práci, jak nejlépe může a jak ji dělat má. Někdy se respondentovi 10 stalo, že by rád informaci škole, která by ji pomohla, sdělil, ale nemůže. Na otázku, zda si myslí, že by bylo efektivnější, kdyby učitelé věděli alespoň část informací, které vědí pracovníci OSPOD, respondent 10 odpověděl následovně: „*Asi to záleží na konkrétní osobnosti toho učitele, jestli toho zneužije/nezneužije, protože se může stát, že by toho i zneužil. Asi by k tomu museli být nějak proškolení si myslím. Pro nás je to normální a je to součástí naší práce přistupovat k lidem bez nějakých předsudků a s respektem. Myslím si, že ten učitel to tak mít úplně nemusí.*“ Respondent 9 uvedl situaci, kdy by právě oné informace, ze strany OSPOD směrem ke škole, byly ještě více na škodu. Situace se týkala jedné paní ředitelky, která měla, dle slov respondenta 9, averzi vůči určitému žákovi. Za každou cenu chtěla, aby byl tento žák umístěn do výchovného ústavu. Respondent 9 tuto ředitelku podezírá, že cíleně připravovali situace tak, aby se to ještě celé zhoršovalo. K odebrání dítěte z rodiny došlo, ale situace se nezlepšila, žák do školy stejně nechodil, čemuž se tento respondent nediví. Škola prý v tomto případě posílala stížnosti na OSPOD, na policii a měla spory s žakovou rodinou. Respondent 7 uvádí v souvislosti s rozporu tuto situaci: „*Stává se nám občas, že nám volají s tím, že v té rodině musíme něco udělat, že to tam musí být hrozné. Někdy mají pocit, že když děti mají cítit oblečení kouřem, tak že je to na odebrání dítěte z rodiny. Nijak často se nám takové neshody nestávají, když se jim zdá ta situace závažnější, než to naše vyhodnocení, tak na to občas upozorňují opakovaně, ale to je o*

*tom nastavení.*“ Tento respondent zmiňuje, že spolupráce OSPOD a školy netkví úplně tak v předání si konkrétní informace, ale spíše v naplánování vhodného způsobu podpory dítěte, což jde i bez toho, aby učitelé věděli detaily z života žákovy rodiny. Respondent 9 uvádí, že se v rámci případové konference zástupce školy dozví pozadí práce OSPOD s rodinou, ale jinak má OSPOD povinnost škole sdělit pouze, zda se tím daným případem zabývá, ne jaké kroky konkrétně podniká. Rozpor dále tento respondent vidí v tom, že má OSPOD oproti škole v něčem silnější „páky“. Dále respondent 9 uvádí situaci, kdy chtějí sociální pracovníci mluvit s žáky na škole, přičemž učitelé jsou ohledně této situace velmi obezřetní, aby se nedostali do sporu s rodiči žáků ohledně toho, že škola pustí „sociálku“ k jejich dítěti bez jejich souhlasu a vědomí. To je ovšem, dle zákona, možné, pokud to uzná OSPOD za vhodné, což vždy respondent 9 škole vysvětlí.

Všichni respondenti z řad škol, kromě respondenta 3, by uvítali podrobnější zpětnou vazbu, ohledně řešení určité situace, týkající se jejich žáka, ze strany OSPOD. Respondentovi 6 na spolupráci s OSPOD nejvíce vadí právě to, že nemají od OSPOD informace, zejména ohledně řešení záškoláctví. Respondent 5 uvádí, že kdyby zpětné informace ze strany OSPOD učitelé měli, tak by mohli lépe najít důvod nebo oblast, ve které žákům mohou pomoci. Uvádí to na tomto příkladu: *„Když to dítě neznáte a jen si domýšlíte, do té rodiny se podívat nemůžete, kde třeba spí 5 dětí na jedné posteli, tak jak mám po tom dítěti chtít, ať napíše domácí úkol, když ani nemá kde. Zvenku to kolikrát vypadá, že je vše v pořádku, maminka chodí namalovaná, má upravené nehty, ale doma pak mají 2 hrnce.*“ Respondent 2 zmiňuje, že při složitějším případě, který byl řešený přes OSPOD, neměli zpětnou vazbu, co se děje, dokud případ nedošel k soudu. Respondent 1 se ohledně povinné mlčenlivosti OSPOD vyjadřuje takto: *„..., oni ale také moc nemohou nijak zasahovat, je to asi problém i pro ně. Ta mlčenlivost ale rozhodně někdy nepomáhá, poté tomu dítěti, když se nedozvíme nějaké věci, tak tomu dítěti nedokážeme pomoci. Což vadí, ale chápu, že je ta mlčenlivost nutná a je to v pořádku.*“

### **Zhodnocení spolupráce**

Respondenti z řad učitelů byli v hodnocení spolupráce s OSPOD rozděleni na dvě skupiny – 3 respondenti spolupráci hodnotili převážně kladně a 3 respondenti převážně záporně. Převážně kladně spolupráci hodnotí respondent 1, respondent 3 a respondent 6. Převážně záporně spolupráci hodnotí respondent 2, respondent 4 a respondent 5.

Respondent 1 s pracovníky OSPOD nezaznamenal žádný problém, vždy se prý snaží vyjít vstříc. Spolupráci nazývá funkční, zejména jakožto ochranu dětí před negativními vlivy.

Myslí si, že OSPOD působí prospěšně, protože může navrhnout nějaká řešení pro rodinu a zároveň tu rodinu i trochu kontroluje.

Respondent 3 hodnotí tuto spolupráci „na jedničku“. S OSPOD spolupracuje mimo jiné i externě, v rámci pobytů, které OSPOD jednou ročně pořádá pro žáky se sociálním znevýhodněním. Na pobyty jezdí jako tělocvikář. Na spolupráci s OSPOD by neměnil vůbec nic, chválí si kolektiv, který na OSPOD mají, který se pro děti snaží dělat „první poslední“.

Respondent 6 hodnotí jako prospěšnou zejména přítomnost kurátorů pro děti a mládež na výchovných komisích, protože je to někdo, kdo může do té rodiny přijít a něco s nimi případně řešit, tedy na rodinu zapůsobí spíše kurátor, nežli učitel. Pro rodinu prý, díky přítomnosti kurátora, dostane ta situace větší váhu. Tento respondent by na spolupráci změnil pouze možnost poskytování zpětné vazby ze strany OSPOD.

Respondent 2 spolupráci nepovažuje za efektivní. Uvádí situaci, kdy se na OSPOD během jedné problémové situace změnil pracovník, který tento složitý případ přebíral, a zpětně od školy vyžadoval informace, které již OSPOD jednou škola podávala pracovníkovi předešlému. „Pro nás to jednání s nimi není nic moc směrodatného, pro nás to funguje v tom, že touto organizací (OSPOD) můžeme pohrozit. Poté čekáme, že se buď zaleknou, nebo ne a pokračujeme dál, poté jen posíláme ty hlášení.“, hodnotí respondent spolupráci. Na spolupráci by respondent změnil zejména to, aby OSPOD navázal užší spolupráci s rodinami, poté i se školou, včetně podání zpětné vazby ze strany OSPOD směrem ke škole, aby učitelé věděli, zda mají dál pokračovat v dané činnosti, kterou dělají s konkrétním dítětem, případně zda mají zahájit součinnost se školním psychologem či s jinými dalšími pracovníky. Přeje si, aby OSPOD společně s nimi pracoval na zlepšení situace dítěte i z jiné než vzdělávací stránky. Respondent zároveň uvedl, že je to pro sociální pracovníky také velmi složitá situace, protože není systém vhodně nastavený, tedy oni toho také moc nemohou.

Respondent 4 s OSPOD nespolupracuje příliš intenzivně, soudí tedy dle pár situací, kdy s nimi řešil neúspěšně záškoláctví. Neví, zda lze říci, že je spolupráce funkční, bere ji spíše jako jedinou možnost a jako nařízení. Na spolupráci by zlepšil zejména zpětnou vazbu od OSPOD. Říká, že by to všem pomohlo, včetně ostatních žáků, pro které by to, že by znali podrobnější průběh řešení, bylo takovým „bubákem“. Dále uvádí, že by se mělo v první řadě cílit na rodinu, protože problémy dětí pramení z ní.

Respondent 5 hodnotí spolupráci se sociálními pracovníky OSPOD slovy „inklinuje to k nule“. Uvádí, že dříve bývala spolupráce lepší, i spolupráce OSPOD a policie. „Když někde

*byl nějaký gang po městě a dělali něco špatného a ještě třeba měli být ve škole, tak je policie vzala a odvezla do školy. Dneska do školy nechodí a nic se neděje. Ona je teď horší spolupráce i s lékaři, paní doktorka omluví i 3 dny nazpět. Dříve to neměli všechno takhle omluvené. Dřívější paní vedoucí na OSPOD si třeba vzala k sobě nějakého policistu městského, vyzvedli chlapce doma a odvezli ho do školy. Dneska, kdybychom se podívali na docházku těch dětí, tak je to hrůza. Mají třeba i 140 hodin zameškaných.“, uvedl respondent 5. Respondent si myslí, že by měl mít OSPOD nějaké kurzy pro rodiče dětí, aby uměli alespoň základní věci a aby se o sebe dokázali postarat, protože prý kolikrát neumí rodiče ani psát. Zlepšení spolupráce si, respondent, představuje takto: „Měl by tam být nějaký sociální pracovník, který by byl k dispozici školským zařízením a ve spolupráci s ním, kdyby ta škola třeba mohla tu rodinu navštívit. Myslím si, že takový sociální pracovník by měl být pod sociálkou, protože škola má vzdělávat, má i vychovávat, ale myslím, že školou se toho moc nezachytí. Spousta věcí se té škole přikládá, ale myslím si, že zbytečně, že na to jsou jiné instituce.“*

Respondenti z řad sociálních pracovníků OSPOD hodnotí spolupráci se školami převážně kladně.

Respondent 7 uvádí, že spolupráce s učiteli je výrazně individuální. Někteří spolupracují ideálně a informovanost z jejich strany probíhá, pak jsou učitelé, kteří odmítají slevit ze svých požadavků a odmítají vnímat, že životní úroveň může být různá a výchovné prostředky rodičů taktéž různé. S některými učiteli se respondentovi daří „najít společnou řeč“ a s některými nikoliv. Na spolupráci by respondent zlepšil to, aby se učitelé na situaci dívali i z jiné pozice, než z učitelské a vnímali situace celistvě, spíše v rámci zapojení do celého života žáka.

Respondent 8 uvádí, že se s OSPOD vždy nějakým způsobem lze domluvit. Spolupráci se školami hodnotí kladně, jen s některými ji příliš intenzivně navázanou nemají. „...ale trochu se divím, že by se tam neřešilo nic, co se týká OSPOD. Asi prostě neoznamují nebo výjimečně, třeba jednou za rok. Tak si vždy říkám – dobře, ale je to jejich zodpovědnost, jejich kompetence, ale úplně si nemyslím, že by za celý školní rok neměli žádné dítě, které je třeba zanedbané, ale asi si to pak vyřeší po svém, ve své linii, ale nedokážu říci. Pokud do té školy chodí děti, které máme v evidenci, tak si žádáme ty zprávy, to je pak v pohodě, o těch dětech víme, ale nemyslím si, že kromě těchto dětí (není jich moc z této obce) jiné problémy nemají.“, uvedl respondent 8.

Respondent 9 hodnotí spolupráci se školami kladně. Některé školy jsou aktivnější, některé méně. Do této spolupráce by respondent zavedl pravidelné setkávání s učiteli a se zástupci dalších institucí, se kterými ohledně žáků spolupracují. Myslí si, že by to mohlo posílit důvěru a zintenzivnit komunikaci s pedagogy.

Respondent 10 rovněž spolupráci s učiteli hodnotí kladně. Spolupráci by zlepšil v pravidelnějším osobním kontaktu s učiteli. *„Cením si času každého odborníka pracujícího s dětmi, ale kdybychom měli prostor na nějaké osobní setkání, třeba i kolektivní, v rámci řešení konkrétního dítěte si udělat schůzku, tak si myslím, že by to bylo ku prospěchu věci. Ať už by to byla zakázka školy, anebo nás, ale aby tomu ten druhý vyšel vstříc.“*, uvedl respondent 10.

## **6.2 Prezentace dat z výzkumu**

### **6.2.1 Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu základních škol?**

Je velmi individuální, jak často se škola na OSPOD obrací, záleží to na mnoha faktorech. Konkrétně na velikosti školy, na lokalitě, kde se škola nachází, na tom, jak dobře a úzce mají školy s OSPOD navázanou spolupráci a také na tom, jak závažný případ se na škole vyskytne. Jeden respondent se na OSPOD obrátil pouze dvakrát za třináct let praxe ve školství. Nejčastější zmiňovanou formou spolupráce je výchovná komise. Učitelé zvou téměř vždy na výchovné komise zástupce OSPOD, který zde většinou funguje jako prvek, který přidává na závažnosti situace. Výchovné komise vnímají učitelé tak, že se díky nim situace vylepší na nějaký čas, po delší době se však situace opět opakuje. Další zmiňovaná forma spolupráce je vyplňování zpráv o chování žáků, které si od školy žádá OSPOD u žáků, se kterými má OSPOD navázanou spolupráci. Pouze jeden respondent byl přítomen na případové konferenci, ostatní s tímto formátem spolupráce měli zkušenost pouze zprostředkovanou od kolegů. Tento učitel uvedl, že byl, v rámci případové konference, pořizován zvukový záznam, na který předem nebyl upozorněn. Dále zmínil, že měl pocit, jako kdyby něco provedl. Učitelům přijde vhodné, že alespoň v rámci případové konference nahlédnou do rodinného prostředí žáka. Celkově ovšem tento formát spolupráce nehodnotí příliš kladně, nemají pocit, že by byl ku prospěchu žákům. Jeden respondent uvedl, že s OSPOD komunikuje prostřednictvím „Střediska včasné intervence“, což je aplikace, kde předávají OSPOD informace. Nemusí tak dlouze sociálním pracovníkům vysvětlovat situaci, stačí jen vložit podstatné informace do této aplikace. V aplikaci učitelé poté vidí, zda se případ stále řeší, případně je již vyřešen, více se nedozví. Nejčastějším důvodem kontaktu OSPOD ze strany

školy jsou neomluvené hodiny žáků. Dále pak také při agresivním chování žáků a při jiných výchovných problémech žáka, při rodinných problémech žáka, při podezření na týrané a zanedbávané dítě. Jeden respondent uvedl, že OSPOD ohledně záškoláctví kontaktoval za poslední měsíc 3x a OSPOD stále situaci neřeší. Různé školy kontaktují OSPOD prostřednictvím různých pozic na škole. Jeden respondent udává, že pokud na OSPOD zavolá třídní učitel, tak čas nemají, pokud ředitel školy či zástupce ředitele, tak si čas udělají. V rámci této spolupráce zmiňovali učitelé menší i větší výzvy, které musí překonávat. Učitelé zmiňují, že jim průběh spolupráce přijde jednostranný – škola OSPODu musí poskytnout informace, ale OSPOD zpět škole již ne. Zpětné informace by učitelé uvítali zejména kvůli tomu, aby mohli lépe najít oblast, ve které žákovi pomoci, případně jakým způsobem mu pomoci. Někteří učitelé se k povinné mlčenlivosti OSPODu vyjádřili tak, že chápou, že je to nutnost a může to být svazující zároveň i pro sociální pracovníky. Dva výchovní poradci a jeden metodik prevence hodnotí spolupráci jako funkční. Dva třídní učitelé (jeden z nich je speciální pedagog) a jeden výchovný poradce hodnotí tuto spolupráci spíše jako nefunkční. Může tomu být tak, protože jsou výchovní poradci a metodik prevence v užším kontaktu s OSPOD a řeší více situací. Třídní učitelé se na OSPOD obrací většinou pouze kvůli absencím, které, z pohledu učitelů, OSPOD řeší příliš dlouho, tudíž mohou soudit pouze dle jedné negativní zkušenosti. Učitelé zmiňovali, že při preventivních programech nespolupracují s OSPOD, nýbrž s agenturami, které nabízejí preventivní programy. Preventivní programy zajišťují na školách metodici prevence.

### **6.2.2 Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu OSPOD?**

OSPOD spolupracuje se školami zejména ohledně žáků, které mají ve spisové dokumentaci v rámci navázané spolupráce s celou rodinou. V tom případě sociální pracovníci pravidelně žádají školy o zprávy o prospěchu a chování těchto žáků. V rámci této zprávy se ptají na žákovo chování, prospěch nebo třeba na spolupráci školy s rodinou. Nejčastěji zmiňovanou formou spolupráce je telefonický kontakt, kdy dochází k dialogu mezi učitelí a sociálními pracovníky ve smyslu poradenství či ohledně nahlašování velkého množství neomluvených hodin. Nejčastějším důvodem zahájení kontaktu ze strany školy s OSPOD je záškoláctví. Dalšími zmiňovanými situacemi jsou - agresivita vůči spolužákům či vůči učitelí, když dítě chodí nepřipravené či nepřiměřeně ustrojené do školy, podezřelá absence, nedostatečná výbava žáků (pomůcky) či finanční problémy v rámci rodiny. Dále také škola zahajuje kontakt s OSPOD v případě, že mají o dítě a jeho rodinné prostředí obavy a chtějí se informovat, zda by nebylo na místě zvážit NRP. Jeden sociální pracovník uvedl, že se s nimi

škola kontaktuje ve chvíli, kdy vyčerpá všechny jiné možnosti. V rámci této spolupráce někdy sociální pracovníci přibírají do řešení situace jiné odborníky, dle tématu situace – například psychology z PPP. Všichni respondenti byli, alespoň jednou, přítomni na výchovné komisi v rámci situace řešené na půdě školy. Na výchovné komise chodí nejčastěji kurátoři pro děti a mládež ohledně záškoláctví. Jeden respondent uvedl, že dříve chodil na výchovné komise i několikrát do týdne, nyní si je však školy tolik nezvou. Nemyslí si, že by to bylo kvůli tomu, že se situace ohledně žáků zlepšila. Sociální pracovníci dále spolupracují se školami v rámci případových konferencí, které se pořádají na půdě OSPOD v rámci závažnějších či opakovaných problémových situací žáků. Zmiňují, že jde o jednu z legálních možností, jak mohou zástupci škol získat informace týkající se rodinného zázemí žáků. Dále uvádí, že případová konference může vyřešit mnohé problémy, protože se všichni aktéři, kteří s daným žákem nějakým způsobem pracují, sejdou na jednom místě, předají si informace a naplánují postup řešení situace. Na výchovné komisi řeší škola a OSPOD společně problémové situace, které úzce souvisí se školou – docházka, příprava na vyučování, chování v rámci vyučování. Oproti tomu, v rámci případových konferencí, se tato spolupráce týká nejen školy a OSPOD, ale také například policie, doktorů, dalších rodinných příslušníků, neziskových organizací či zástupců PPP. V tomto případě se jedná ohledně závažnějších případů, například, když hrozí odebrání dítěte z rodiny, kdy je povinné tuto konferenci svolat. Dva respondenti zmiňovali, že je vhodným prostředníkem mezi školou a OSPOD sociální pracovník na škole, který je schopen si se spousta situacemi ohledně žáků poradit, OSPOD je tedy kontaktován až ve chvíli, kdy již není v kompetenci školy situaci řešit. Někteří pracovníci zmiňovali dřívější spolupráci se školami v rámci preventivních aktivit. Konkrétně pracovníci OSPOD pořádali besedy a přednášky zaměřené na témata prevence a chodili s nimi na školy. Poslední dobou po nich, ze strany škol, klesla poptávka, protože mají preventivní programy od agentur. Pokud OSPOD vyhodnotí, že dítě není ohrožené, tedy se jím zpravidla již zabývat nemá, může škole či rodině doporučit různé návazné služby či odkázat na jiné instituce. Doporučují například sociálně-aktivizační službu, která pracuje s dítětem a rodinou zejména v rámci rodinného prostředí žáka při přípravě na školu (doučování, příprava pomůcek na hodiny), ve formě doprovázení žáka na kroužky, či jako komunikační jednotka mezi školou a rodinou. Jako funkční opatření se jeví sociálním pracovníkům, v rámci této spolupráce, sdílení dobré praxe, setkávání s učiteli, konzultace, sociální pracovník na školách, případová konference či poskytování zpráv o chování a prospěchu žáků na škole. Jeden respondent uvedl, že jednou PPP svolala tzv. kulaté stoly, kde se sešli zástupci škol, OSPOD a zástupci policie, přičemž učitelům popisovali proces řešení jednotlivých situací z jejich strany. Byl to přínosný formát,



kteřý by respondent uvítal pravidelně. V rámci této spolupráce sociální pracovníci zmiňovali menší i větší výzvy, které musí překonávat. Uváděli, že se rozpory ukazují například při výchovných komisích, kde učitelé vnímají roli sociálního pracovníka jinak, než ve skutečnosti má být. Konkrétně si učitelé myslí, že jsou zde pracovníci pro školu, ve skutečnosti spíše jako prostředník mezi školou a žákem a zejména pro samotné žáky. Dalším rozporem, který vnímají zejména učitelé, je zpětná informovanost škol, která není, dle zákona, možná. Tento rozpor bere negativně i jeden ze sociálních pracovníků, který informace, které jsou potřebné pro školy, citlivě učitelům sděluje. Nelíbí se mu tento koncept, kdy učitelé, kteří s žáky tráví nejvíce času, nemají nárok na zpětné informace, které by mohli využít ku prospěchu žáků. Jeden sociální pracovník se setkal s ředitelkou školy, která podávala na OSPOD stížnosti a nešlo jí o blaho žáka, spíše naopak – snažila se, aby byl žák za každou cenu umístěn mimo rodinu. Jeden sociální pracovník měl možnost porovnat spolupráci se školou ve větším městě, kde dříve pracoval, oproti městu menšímu. Uvedl, že jde zejména o to, kolik pozitivních zkušeností škola s OSPOD nasbírání a od toho se poté odvíjí, jak mu důvěřuje, jak často a s čím se na OSPOD obrací. Jsou prý ovšem i takové školy, které spolupráci s OSPOD navázanou nemají, což pro sociálního pracovníka není důvěryhodné, protože žádná škola není úplně bez problémů.

### **6.2.3 Jaké náročné situace v rámci žáků se sociálním znevýhodněním musí základní škola a OSPOD řešit?**

Nejčastěji řešenou situací, ohledně žáků se sociálním znevýhodněním, je záškoláctví. Záškoláctví řeší, v rámci OSPOD, kurátor pro děti a mládež dle metodického pokynu. Nejprve se řeší ve formě pohovoru učitel-rodíč-dítě, pokud se dále prohlubuje, přijde na řadu výchovná komise, kam jsou většinou zváni sociální pracovníci. Další fází je přestupkové řízení, pokud situace nadále přetrvává, dojde na trestní řízení. Někteří sociální pracovníci mají zkušenost s tím, že byli rodiče žáka, za jeho záškoláctví, odsouzeni. Další zmiňovanou problematikou je střídavá péče o dítě. Jeden učitel uvedl, že pokud žák na jejich škole vykazuje nějaký problém, mnohdy se ukáže, že je ve střídavé péči. Dále pak situace, kdy se žák dostane do afektovaného stavu, například, když takový žák pocítí nějakou nespravedlnost. Na dítě v afektu učitel nekřičí, snaží se ho ptát na jeho pocity a zejména je třeba takovým situacím předcházet. Další zmíněnou situací bylo, když si žák přinesl do školy alkohol. Rovněž situace, kdy měli učitelé podezření na týrané či zanedbávané dítě, které jsou velmi složité na vyřešení. Další zmiňovanou problematikou je náhradní rodinná péče. Jeden učitel zaznamenal problémové chování u žáků, kteří jsou v péči svého prarodiče. Jeden sociální

pracovník se k této spojitosti také vyjádřil – v mnoha případech pěstounské péče, zejména té příbuzenské, je již v rodině historicky zakořeněná jistá zátěž, která se u žáka pravděpodobně projeví. Lze tedy říci, že jeden z rizikových faktorů problémového chování je příbuzenská pěstounská péče. Další problémovou situací, která se ohledně žáků se sociálním znevýhodněním řeší, jsou krádeže, dále pak nošení tabákových výrobků na půdu školy (jejich užívání a distribuce), bitky mezi žáky, problémy v prostředí sociálních sítí (kyberšikana), sebepoškozování či nošení energetických nápojů do školy.

#### **6.2.4 Co by základní škola a OSPOD na vzájemné spolupráci zlepšily?**

Co se týče strany školy, dva učitelé by na spolupráci s OSPOD neměnili vůbec nic, jsou spokojeni s tím, jak je to nastavené. Učitelé, kteří by uvítali nějaké zlepšení ve spolupráci s OSPOD, zmiňovali možnost poskytování zpětné vazby ze strany OSPOD směrem ke škole, aby tuto zpětnou vazbu mohli učitelé zúročit při práci s žáky, dále aby sociální pracovníci spolupracovali s učiteli na zlepšení situace dítěte i z jiných, než vzdělávacích stránek. Dále z výzkumu vzešlo, že by učitelé uvítali, aby OSPOD cílil, zejména i preventivně, na rodinu, ze které většinou vzniklé problémy u žáků se sociálním znevýhodněním pramení. Konkrétně například zazněl návrh na kurzy pro rodiče, které by realizoval OSPOD, v rámci kterých by si osvojili základní dovednosti, protože se učitelé setkávají s tím, že rodiče žáků neumí ani psát. Možnost zlepšení vidí učitelé i v tom, že by mohl být OSPOD více provázaný s policií, zejména v případě nedocházky do školy, při které by učitelé uvítali, když by mohl OSPOD společně s policií zasáhnout nějak striktněji. Konkrétně například pro dítě domů přijet a dovézt ho do školy.

Ze strany OSPOD znělo převážně kladné hodnocení na spolupráci se školou. Přeci jen z výzkumu vzešlo, že by něco na spolupráci někteří respondenti zlepšili. Konkrétně sociální pracovníci zmínili, aby se učitelé na situaci žáků dívali i z jiné pozice, než pouze z učitelské a vnímali ji celistvě. Dále by zavedli pravidelné setkávání se zástupci škol a zástupci dalších institucí, se kterými ohledně těchto žáků spolupracují, kde by si mohli předat cenné informace pro zkvalitnění této spolupráce. Učitelé by se zde například dozvěděli, jak postupují v rámci své práce na OSPOD sociální pracovníci, na jaké další instituce je OSPOD navázán a OSPOD by slyšel pohled na různé situace ze strany školy.

### **6.3 Shrnutí hlavních zjištění výzkumu**

V průběhu práce na výzkumu se ukázalo, že problematika spolupráce OSPOD a základních škol je natolik rozsáhlá, složitá a různorodá, že podrobněji toto téma rozpracovat v rámci 4

dílčích výzkumných otázek je zcela mimo možnosti a rozsah této diplomové práce. Každá z těchto dílčích výzkumných otázek by si zasloužila svoji samostatnou práci, zřejmě i teritoriálně širší okruh respondentů, který by lépe postihl odlišnosti ve spolupráci OSPOD a ZŠ nejen mezi městy a venkovem, ale také – a možná zejména – mezi kraji, v závislosti na velikosti, úspěšnosti a životní úrovni toho kterého kraje. Je pravděpodobné, že porovnáním např. Ústeckého kraje a Prahy zjistíme rozdíly nejen v četnosti a závažnosti jednotlivých problémů, ale možná i problémy zcela jiné.

V přístupu k zodpovězení 4 dílčích výzkumných otázek v této práci se z výše zmíněných důvodů odráží především snaha charakterizovat to skutečně zásadní, co problematika každé otázky obsahuje, jako definici a návrh směrů, kterými by se měl ubírat další výzkum. Provedený výzkum také ukázal, že hlavní zjištěné problémy jsou pro tyto otázky vesměs společné a měly by být dále pojímány v jejich vzájemné interakci.

### **6.3.1 Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu základních škol?**

Z výzkumu vyplynulo, že nejčastěji probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu základních škol prostřednictvím výchovných komisí, vyplňováním zpráv o chování žáků, které si žádá OSPOD od škol, a to u žáků, se kterými má OSPOD navázanou spolupráci i mimo školu. Přítomnost sociálních pracovníků na výchovné komisi vnímají učitelé vesměs poměrně pozitivně, a to zejména z toho důvodu, že sociální pracovníci dají situaci závažnější charakter.

Další formou spolupráce je případová konference. Tu už učitelé podle výsledků průzkumu nehodnotí příliš kladně a přínosně. Důvodem může být to, že vzorek respondentů v tomto výzkumu má s případovou konferencí velmi málo zkušeností, případně byla jejich daná zkušenost negativní. Pozitivně se tak na případové konferenci hodnotí pouze / zejména skutečnost, že se učitelé na tomto setkání dozvědí přínosné informace o rodinném prostředí žáka.

Z výzkumu také vzešlo, že učitelé vnímají rozdíly v přístupu OSPOD podle toho, s kým z učitelů jednají. Učitelé vesměs vnímají, že OSPOD situaci začne řešit tím spíše a ochotněji, čím výše postavený pedagog OSPOD kontaktuje.

Jako hlavní problém lze u spolupráce OSPOD a ZŠ z pohledu učitelů jmenovat **jednosměrnost komunikace**. Spolupráce s OSPOD přijde učitelům jednostranná. Škola OSPODu informace poskytnout musí, ovšem OSPOD už zpětně informace škole podávat nemůže, což učitelé hodnotí negativně. Zpětné informace od OSPOD by učitelé jednoznačně

uvítali, a to zejména z toho důvodu, aby mohli efektivněji najít příčinu případné problémové situace, určit oblast, ve které by mohli žákovi pomoci, a samozřejmě způsob, jak žákovi pomoci.

### **6.3.2 Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu OSPOD?**

Spolupráce OSPOD a základní školy probíhá z pohledu OSPOD zejména u žáků, které má OSPOD ve své spisové dokumentaci v rámci navázané spolupráce s žákem a jeho rodinou. Z výzkumu vyplynulo, že škola OSPOD kontaktuje nejčastěji telefonicky. Spolupráce ze strany OSPOD pak bývá ve formě poradenství směrem k učitelům ohledně určitých situací, se kterými si učitelé nevědí rady.

Nejčastějšími důvody komunikace školy a OSPOD jsou podle výzkumu u zástupců OSPOD:

- záškoláctví, resp. nahlašování velkého množství neomluvených hodin u žáků,
- případy agresivity žáka vůči spolužákům či vůči učiteli,
- případy, kdy dítě chodí do školy nepřipravené či nepřiměřeně ustrojené,
- případy podezřelých absencí žáka,
- případy opakovaného nedostatečného vybavení žáků učebními pomůckami,
- případy finančních problémů u rodiny žáka.

Škola také kontaktuje OSPOD v případě, že má o dítě a jeho rodinné prostředí obavy, a chce se informovat, zda by nebylo na místě zvážit NRP.

Co se týče spolupráce formou výchovné komise a případové konference, z pohledu OSPOD je signalizován pokles intenzity této spolupráce. Z výzkumu vyplynulo, že dříve školy zvaly sociální pracovníky na půdu školy častěji. Sociální pracovníci přitom vnímají případovou konferenci jako efektivní opatření při vzájemné spolupráci se školou. Podle názoru zástupců OSPOD dříve školy spolupracovaly s OSPOD v rámci preventivních aktivit, konkrétně prostřednictvím přednášek, které OSPOD pořádal. Nyní však školy mají možnost organizovat výchovné preventivní programy i přes různé agentury a frekvence této komunikace s OSPOD proto klesá.

V případech méně závažných, kde podle názoru OSPOD nedochází k ohrožení žáka, může škole nabídnout například sociálně-aktivizační službu. Jako jednoznačně funkční opatření se zástupcům OSPOD jeví v rámci této spolupráce sdílení dobré praxe, setkávání s učiteli, konzultace, návštěvy sociálních pracovníků na školách, případová konference či poskytování zpráv o chování a prospěchu žáků na škole.

Výzkum také zjistil, že z pohledu sociálních pracovníků existují mezi OSPOD a školami určité rozpory. Konkrétně bylo zmíněno odlišné vnímání role sociálního pracovníka ze strany učitelů, resp. nepochopení této role.

Stejně jako z pohledu škol, tak i z pohledu OSPOD je jednostrannost komunikace a nemožnost zpětné informovanosti vůči školám vnímána jako svazující a vzájemným vztahům neprospívající.

### **6.3.3 Jaké náročné situace v rámci žáků se sociálním znevýhodněním musí základní škola a OSPOD řešit?**

Jak už bylo zmíněno výše, nejčastěji škola a OSPOD řeší záškoláctví, které se jeví jako nejvíce frekventovaný problém ve vzájemné interakci školy a OSPOD. Dalšími případy jsou situace, kdy se žák dostane do afektovaného stavu, alkohol, drogy, tabákové výrobky či energetické nápoje na půdě školy, zjevně týrané či zanedbávané dítě, krádeže, bitky mezi žáky, šikana a kyberšikana.

U učitelů i sociálních pracovníků panuje názor, že problematické situace jsou častější u žáků, kteří žijí v režimu střídavé péče či náhradní rodinné péče, zejména příbuzenské.

### **6.3.4 Co by základní škola a OSPOD na vzájemné spolupráci zlepšily?**

Z výzkumu jednoznačně vyplynulo, že by učitelé uvítali možnost poskytování zpětné vazby ze strany OSPOD. Podle názoru učitelů by měl OSPOD cílit ve svých opatřeních více na rodinu žáka. Zlepšili by také provázanost OSPOD s policií a větší striktnost, co se týče řešení záškoláctví.

Sociální pracovníci za stranu OSPOD by naopak uvítali, kdyby učitelé vnímali žákovu situaci více celistvě, i co se týče jeho zapojení do života.

Je zřejmé, že lepšímu fungování škol a OSPOD by napomohlo zlepšování komunikace a spolupráce mezi školami a OSPOD, častější a hlavně pravidelná setkávání sociálních pracovníků s učiteli i s jinými aktéry, pracující se žákem, a pokud by to bylo možné, tak nejen na formální bázi.

## 7 Diskuse a navrhovaná opatření

V teoretické části je uvedeno, že je žák sociálně znevýhodněn v důsledku dlouhodobějšího vlivu prostředí, což nesouvisí s personální úrovní jedince (NPI ČR, online, cit. 2023-09-11), (Bartoňová, 2013). Z výzkumu vyšlo najevo, že učitelé mnohdy vidí v žákovi potenciál, který ovšem zastíňuje žákovo rodinné prostředí. Respondenti zmiňovali, že pokud by daný žák měl podnětné rodinné prostředí, byl by ve třídě žákem průměrným, někdy i nadprůměrným. Co se týče zmiňovaných rodin ve výzkumu, mnohdy šlo o rodiče, kteří by svými znalostmi své dítě nepředčili.

V teoretické části je obsažen výčet dětí, kterých se ono sociální znevýhodnění jedná. „Konkrétně jde o děti, které žijí ve vyloučených lokalitách, mají špatné ekonomické podmínky, jejichž rodiny žijí v chudobě, jsou ohrožené sociálně-patologickými jevy, nemají kvůli své rodině příležitost rozvíjet své možnosti, jsou z jiné země či jiného etnika, jsou z mnohočetných rodin, případně jde i o děti z rozvedených rodin“ (PIONÝR, online, cit. 2023-10-01). Respondenti zmiňovali, že učí žáky, kteří jsou sociálně znevýhodněni zejména z důvodu cizojazyčného rodinného prostředí, z důvodu rozvodu a následné střídavé péče či z toho důvodu, že jejich rodiče požívají návykové látky. Jeden respondent uvedl, že učil žáka, který má domácí prostředí velmi patologické – jeho matka doma prováděla prostituci a nechávala ho čekat venku před domem. Jeden respondent uvedl, že jde na jejich škole zejména o žáky z rodin, které se nově přistěhovali a nemohou najít práci, jsou tedy ve velmi nestabilní finanční situaci.

Dle Procházky (2012) má rodinné prostředí několik aspektů, kterými ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte. Patří mezi ně, mimo jiné, aspekty vztahové, kam jsou zařazeny výchovné styly rodiny. Respondent z řad sociálních pracovníků uvedl, že učitelé mnohdy nerozumí tomu, že každá rodina má trochu rozdílné výchovné styly.

Funkčnost rodiny lze hodnotit dle naplnění jejich jednotlivých funkcí. Jedna z nich, socializační funkce, souvisí s tím, jaké osoby se v rodině vyskytují a jaké naopak nevyskytují. Velký význam pro jedince má sociálně psychologické klima, které v rodině charakterizuje kvalitu vztahů mezi jednotlivými členy (Procházka, 2012), ve výzkumu bylo zmíněno, že mají sociální pracovníci zkušenost s příbuzenskou pěstounskou péčí, která může podmiňovat, že jedinec začne vykazovat problémové chování, což poté bylo potvrzeno ze strany pedagoga, který žáka, s tímto druhem náhradní rodinné péče, vyučuje. Žák problémové chování vykazuje, což potvrzuje tvrzení z odborné literatury, protože nepřítomnost matky v rodině, a zároveň výchova ze strany prarodiče negativně jedince ovlivňuje.

Rekreační a regenerační funkce rodiny souvisí se smysluplným trávením volného času. „*Na trávení volného času je zejména podstatné se zaměřit u skupin dětí, které mají zvýšené riziko výskytu společensky nežádoucích jevů.*“ (Procházka, 2012). Na trávení volného času těchto dětí se zaměřují různé instituce, přičemž jeden sociální pracovník zmínil, že rodiny a zejména jejich děti, které mají sociální znevýhodnění, odkazuje na nízkoprahové zařízení, které mají ve městě. Případně do spolupráce s rodinou a dítětem zapojují sociálně-aktivizační službu, která děti například doprovází na kroužky.

V teoretické části je, dle Procházky (2012) uvedeno, že se rodina potýká s krizí, která může souviset s vysokou rozvodovostí, potažmo s nárůstem neúplných rodin, se zvyšujícím se počtem týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, s vysokou sebevražedností dětí či osamělých matek s dětmi. Výzkum potvrdil, že je mnohdy ve školách více než polovina žáků z rozvedených rodin. Z výzkumu nevyplývalo, že by se respondenti potýkali se zvyšujícím se počtem týraných a zanedbávaných dětí, ovšem i s pár takovými případy se respondenti, z řad učitelů i sociálních pracovníků, setkali. Pouze jeden z šesti učitelů uvedl, že se na škole potýká se sebepoškozováním žáků. Tento učitel je jediným metodikem prevence, který byl do výzkumu zahrnut, což může vysvětlovat, proč o takových případech hovořil, a ostatní učitelé nikoliv. Sebevražednost žáků však žádný z respondentů nezmiňoval. Jedna učitelka zmínila, že má na škole spoustu dětí, které mají matku samoživitelku.

V souvislosti s rozvodovostí zmiňoval jeden respondent z řad učitelů problematiku, která je zjevná například při informování rodičů o jejich dítěti ze strany učitele. Rodiče prý mezi sebou mnohdy zápasí, kdo dítě ze školy vyzvedne, případně si jeden rodič nepřeje, aby druhý o dítěti věděl informace. Pedagog má však povinnost v takovém případě informovat rodiče oba, pokud není soudem stanoveno jinak. Fischer (2014) uvedl, že v důsledku rozvodové situace se stává, že je dítě používáno jako prostředek pro nenávisť vůči druhému rodiči, například je jednomu rodiči zabraňováno se o své dítě starat rodičem druhým, což v konečném důsledku může vést k poruše rodičovské role.

„*V dysfunkční rodině se vyskytují vážné a dlouhodobé problémy rodinných funkcí a poškozují přitom fungování rodiny, a to zejména vývoj dítěte. V tomto případě se zvažuje náhradní rodinná péče vzhledem k zájmům dítěte. Poradenská péče u tohoto typu rodiny není vždy účinná.*“ (Procházka, 2012) Toto tvrzení obsažené v teoretické části se shoduje s tvrzením sociálního pracovníka, který uvedl, že pokud se již u dítěte zvažuje náhradní rodinná péče, nastupují na řadu opatření jako případová konference, což je rapidnější opatření, úměrnější závažnosti situace oproti poradenství.

Autoři Pemová a Ptáček (2016) uvádějí důsledky zanedbávání dítěte, které může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění. „*Dítě, které je zanedbávané, hůře prospívá a dochází u něj k prokazatelným trvalým změnám ve vývoji mozku. Takové dítě je ohroženo školní neúspěšností a v dospívání častěji inklinuje k projevům antisociálního chování.*“ (Pemová, Ptáček, 2016). Pemová a Ptáček (2016) dále zmiňují, že je pro další vývoj a socializaci dítěte včasná identifikace zanedbávaných dětí. Jeden respondent, konkrétně výchovná poradkyně, vypověděla, že na škole řešili několik let složitý případ zanedbávaného a týraného dítěte ze strany jeho otce. Zmínila obavu o daného chlapce, že bude v budoucnu jako jeho otec, protože vykazoval dlouhodobě problémové chování a příliš dlouho se nevěděla příčina, aby se jeho zanedbávání a týrání zabránilo. Tvrzení s odbornou literaturou se shoduje, protože měl daný žák v důsledku zanedbávání horší prospěch a měnilo se mu chování na problémové. V teoretické části této práce zmiňují dále tyto dva autoři možné důsledky zanedbávání. Žák zmiňovaný v rámci výzkumu vykazoval, dle odborné literatury, známky fyzických důsledků zanedbávání, protože mu otec nedával najíst, a také sociálních důsledků - choval se agresivně. Dále je, dle těchto autorů, v teoretické části uvedeno, že je zanedbávání těžko odhalitelné, což souhlasí s informacemi výchovné poradkyně, která uvedla, že jim trvalo osm let, než na zanedbávání u žáka přišli. Zmiňovaný případ souvisel zejména se zanedbáváním fyzickým (nutriční zanedbávání), které je rovněž autory uváděno v teoretické části této práce. Tento případ byl o to složitější, že zde nedocházelo zároveň k zanedbávání vzdělávacímu, které autoři uvádí, protože si rodiče hlídali povinnou docházku žáka, aby na nic škola nepřišla.

V rámci problematiky mnohoproblémových rodin zmiňuje autorka Caltová Hepnarová (2020), že takové rodiny vyhledávají pomoc, až když jsou v krizi, což souvisí s tvrzením sociální pracovnice, která zmiňuje, že v rámci problematických rodin dochází ke kontaktu zejména ze strany OSPOD, méně často ze strany těchto rodin.

Kurátor pro děti a mládež, zahrnutý do tohoto výzkumu, uvedl, že spolupracuje s jednou mnohoproblémovou rodinou, kde je dítě v péči prababičky. Zmínil, že je v této rodině zátěž historicky, která se projevuje i u dalších generací, což souvisí s popisem mnohoproblémových rodin, dle autorky Caltové Hepnarové (2020), která uvádí, že se mezi generacemi předávají nefunkční vzory rolí.

V teoretické části této práce je uvedena kapitola *1.2.2 Prostředí*, která čerpá z knihy autora Procházky (2012). Kapitola pojednává o rozdílech, které s sebou nese vyrůstání v městském prostředí proti venkovskému. Je zde uvedeno, že se městské prostředí vyznačuje jistou mírou anonymity v mezilidských vztazích, což bylo z výzkumu více než zjevné. Respondenti



z větších měst neměli takový přehled o žácích a o jejich rodinném prostředí, jako respondenti z měst menších, případně z vesnic. Také co se týče provázanosti školy s OSPOD, městské prostředí je jeden z faktorů, který tuto provázanost znesnadňuje.

V teoretické části je uvedeno, že sociální znevýhodnění může vznikat kombinací různých vlivů (Lábusová, 2023). Respondenti zmiňovali, že učí žáky, kteří pocházejí z minority, a zároveň jde o mnohoproblémové rodiny, ve kterých se vyskytují sociálně-patologické jevy.

Dle Lábusové (2023) je třeba, aby se do procesu posuzování potřeb žákova života, konkrétně příčin školního neúspěchu, zapojilo více stran, včetně žakovy rodiny. Dle výsledků výzkumu je právě ona spolupráce s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním jednou z příčin sociálního znevýhodnění a jedním z faktorů, který znevýhodnění prohlubuje. Z výsledků výzkumu ovšem vyplynulo, že se při posuzování příčin školního neúspěchu těchto žáků více stran zapojuje. Nejen škola a OSPOD, ale také různé návazné instituce a služby, na které tyto dvě hlavní instituce žáky odkazují.

Tvrzení v teoretické části této práce, že může být, po nastavení opatření, které by důsledky sociálního znevýhodnění minimalizovaly, nálepka pro žáka se sociálním znevýhodněním ponižující (Lábusová, 2023), nebylo z pohledu učitelů potvrzené. Učitelé s takovými žáky pracují převážně dle vlastního uvážení, z výzkumu tedy nevyplývalo, že by některá opatření, která učitelé činí v rámci školy, aby se vyrovnaly podmínky mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky intaktními, byla tak radikální, že by žákovi vytvořily ve škole nálepku.

Příčiny sociálního znevýhodnění jsou většinou spojené s širším kontextem žákova života, který mnohdy učitelé neznají (Lábusová, 2023), což se ve výzkumu učiteli potvrdilo. Zejména ve větších městech učitelé o žakově rodinném prostředí (možnou příčinou sociálního znevýhodnění) podrobnosti nevědí.

*„Bezprostředně po příchodu do nové země může dítě zažívat tzv. kulturní šok, který se projevuje například vzdorem, uzavřením se do sebe či apatií. Takový žák může být více úzkostlivý, může mít vyšší absenci, může se izolovat od kolektivu, případně se projevuje neochotou spolupracovat“* (Lábusová, 2023). Respondenti zmiňovali, že někteří nově přichodící žáci z Ukrajiny byli neochotni spolupráce ve výuce, někteří však tuto změnu zvládali naopak dobře a rychle se přizpůsobili.

Tvrzení, že u rodin, které žijí po generace v sociálním vyloučení, dochází často k absenci vztahu ke vzdělávání (Lábusová, 2023), bylo, v rámci výzkumu, potvrzeno speciální pedagožkou, která učila již rodiče některých nynějších žáků a pokud šlo o rodiče, kteří vztah

ke vzdělávání neměli, a zároveň šlo o sociálně vyloučené jedince, ani jejich dítě tímto vztahem ke vzdělávání zpravidla nedisponují.

*„Základním problémem ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je provázanost podpory ze strany školy s doporučením školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření, která jsou nezbytná pro vyrovnání podmínek ve vzdělávání těchto žáků, jsou doporučována na základě diagnostiky ve školském poradenském zařízení a záleží na rodičích, zda dítě do takového zařízení zavedou, byť návštěvu může rodiči doporučit škola i jiná zařízení.“* (Němec, 2023). Toto tvrzení se naprosto shoduje s výsledky výzkumu. Všichni respondenti uváděli, že podpůrná opatření mají pouze ti žáci, kteří kromě sociálního, mají i jiné znevýhodnění zdravotního charakteru. Z výzkumu tedy vyplynulo, že PPP tyto žáky nediodagnostikuje. Jeden respondent uvedl, že žádné žáky, kteří by měli diagnózu „sociální znevýhodnění“ na škole nemají. Rovněž ostatní respondenti uváděli tyto žáky, dle konkrétních charakteristik, příčin či důsledků, které vykazují, nikoliv dle stanovené diagnózy. Z výpovědí respondentů vzešlo, že mnohdy rodiče s žákem se sociálním znevýhodněním do poradny na vyšetření nedorazí, přestože již mají domluvený termín.

Při práci s žákem se sociálním znevýhodněním ve škole je třeba zohlednit faktory, které ovlivňují styl jeho učení, jako například žákovo rodinné zázemí či podmínky, ve kterých studium probíhá (NPI, online, cit. 2023-11-07). Z výsledků výzkumu vyplynulo, že k těmto informacím učitelé většinou přístup nemají, tudíž tyto faktory zohlednit nemohou.

*„Je vhodné, aby učitel vypůjčil žákovi pomůcky, které nemá zajištěné z rodiny, před započatím výuky.“* (NPI, online, cit. 2023-11-07). Z výzkumu vyplynulo, že učitelé vždy pomůcky žákům vypůjčují, pokud si je do školy nepřinesli, případně je z různých důvodů nevlastní.

*„Žák se sociálním znevýhodněním by měl vědět, na koho se může v případě potřeby obrátit o pomoc.“* (NPI, online, cit. 2023-11-07). Speciální pedagožka, která se účastnila výzkumu, má s žáky velmi blízký vztah a říkala, že se na ni obrací často, zejména ohledně doučování, vypůjčení pomůcek, ale i když mají nějaký rodinný či jiný problém.

*„Určitá forma identifikace ve školách již probíhá, není však tak efektivní a kvalitní, jak by bylo třeba.“* (Němec, 2023). Z výzkumu vyplývá, že jasný systém identifikace těchto žáků na školách neprobíhá. Učitelé však o těchto žácích mají jistý přehled. Z výzkumu ovšem není jasné, zda zvládnou učitelé identifikovat všechny takové žáky.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že na těchto školách identifikace žáků systematicky neprobíhá. Z výzkumu však vyplynulo, jaké chování tito žáci mají a jak je lze charakterizovat vzhledově z pohledu učitelů v rámci školy. Dle jednotlivých oblastí posuzovacího schématu pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním, které popisuje Němec (2023), by učitelé žáka byli schopni s největší pravděpodobností identifikovat, protože se oblasti zaměřují zejména na žákovo chování a charakteristiky, které jsou ve školním prostředí učitelům většinou zjevné.

*„Pokud se u dítěte pojí sociální znevýhodnění s oslabením kognitivního výkonu, je pro něj poměrně snadnější dosáhnout na určitý stupeň podpůrných opatření, protože se řadí do více skupin v rámci těchto opatření.“* (Caltová Hepnarová, 2020). Z výzkumu vyplynulo, že většina žáků, kteří nemají znevýhodnění zdravotního charakteru, nemají ani PO, tvrzení v teoretické části se tedy shoduje s výsledky výzkumu.

*„U sociálního znevýhodnění hrají roli zejména opatření ve formě intervence nad rámec běžné výuky. Konkrétně pedagogická intervence podporuje žáky v předmětech, ve kterých selhávají, zejména z důvodu nedostatečné domácí přípravy.“* (Caltová Hepnarová, 2020). Z výzkumu vyplynulo, že učitelé žáky se sociálním znevýhodněním přibírají do hodin předmětu speciálně-pedagogické péče, případně do pedagogické intervence, zejména pokud tito žáci nemají tuto formu podpory doporučenou z poradenského zařízení. Přibírají je tak k žákům, kteří toto opatření doporučené mají.

Caltová Hepnarová (2020), v rámci teoretické části, zmiňuje, že mnohoproblémové rodiny mohou využívat nabídky domácího vyučování ze strany sociálního pedagoga (terénního pracovníka), který pomáhá dětem i rodičům s přípravou na vyučování. Tento pracovník zároveň může být prostředníkem v komunikaci mezi rodičem a školou. Z výzkumu vyplynulo, že většinou tento pracovník pracuje s dítětem, protože rodiče nemají zájem se do příprav zapojit. Z výpovědí respondentů bylo zjevné, že je tato služba často v rámci sociálně-aktivizačních služeb, přičemž pracovník této služby se často zmiňovaným komunikačním prostředníkem mezi školou a rodinou stává.

*„V praxi se ovšem stává, že je pomoc takových pracovníků odmítána ze strany školy, například z důvodu, že učitelé zastávají názor, že řešení problémových situací uvnitř rodiny není úkolem učitele.“* (Caltová Hepnarová, 2020). Toto tvrzení výzkum nepotvrdil, naopak učitelé a sociální pracovníci zmiňovali, že jde o vhodný prostředek mezi nimi a rodinou.

Uváděli, že mají na tohoto pracovníka například telefonní číslo, kdyby se nemohli dovolat rodině.

V prostředí školy lze těmto žákům nabídnout doučování či docházku do školního klubu (Caltová Hepnarová, 2020), což učitelé, dle výsledků výzkumu, těmto žákům nabízejí.

„Pokud se u žáka vyskytnou kázeňské či závažnější problémy, právě jeho třídní učitel je ten, na koho se obrazejí učitelé ostatní.“ (Bendl a kol., 2016), což bylo ve výzkumu potvrzeno, konkrétně vyšlo najevo, že právě třídní učitel je důležitým prvkem v odhalení a řešení problémů žáka, které jsou viditelné ve školním prostředí.

Bendl a kol. (2016) uvádí, že by měl mít třídní učitel přehled o rodinném zázemí žáků ve své třídě, což respondenti zahrnutí do výzkumu měli pouze v případě, že se jednalo o malokapacitní školu nacházející se na vesnici, rodiče žáků tak většinou osobně učitelé znali.

„Právě výchovný poradce je v úzkém kontaktu s PPP, s OSPODem a dalšími institucemi, které se zaměřují na pomoc žákům, kteří ji potřebují.“ (Bendl a kol., 2016). Do výzkumu byli zahrnutí i dva výchovní poradci, kteří s OSPOD i s PPP ohledně žáků komunikují. Jeden respondent však uvedl, že se případem OSPOD začne zabývat většinou až ve chvíli, kdy je kontaktuje ředitel či zástupce školy.

„Pokud jde o závažnější jevy, ohledně kterých se komise svolává (šikana, záškoláctví, apod.), je přizván i OSPOD“ (Bendl a kol., 2016). Respondenti uváděli, že na tento formát zvou sociální pracovníky právě při uváděných situacích v teorii.

Dle anglické studie (Cockerill, 2021) začínají být nerovnosti mezi žáky, týkající se chudoby některých žáků, viditelné nejvíce mezi 11. a 16. rokem, což potvrdila výpověď speciální pedagožky, která uvedla, že si žáci začnou všimnout toho, jaké nosí spolužák oblečení a toho, co vlastní kolem čtvrté až páté třídy.

V anglické studii (Cockerill, 2021) je zmíněno, že v této oblasti probíhají programy na školení rodičů dětí se sociálním znevýhodněním, což bylo jedno z doporučení pro změnu, dle slov jedné z respondentek, v rámci spolupráce s OSPOD. Uvedla, že by se OSPOD mohl zaměřit více na rodinu, například ve formě určitých kurzů pro rodiče.

Spolupráce PPP s OSPOD ohledně těchto žáků (PPP České Budějovice, online, cit. 2023-10-10) byla z výpovědí sociálních pracovníků ověřena.

Policie může v rámci školy od žáků požadovat, mimo jiné, vysvětlení (Bendl a kol., 2016), což byl často zmiňovaný formát řešení problémových situací na škole, ke kterým byla přizvána policie.

Z výpovědí respondentů z řad sociálních pracovníků OSPOD vyplývá, že se zabývají zejména žáky, kteří vedou zahálčivý či nemravný život, tedy požívají návykové látky, páchají trestné činy, zanedbávají školní docházku, případně nepracují nebo se dopouští opakovaných přestupků a také těmi, na kterých je pácháno násilí, což souhlasí s výčtem takových žáků uvedeným v rámci zákona o sociálně-právní ochraně.

*„Sociálně-právní ochrana je dále povinna pravidelně vyhodnocovat situaci dítěte a jeho rodiny a vypracovat na tuto situaci individuální plán ochrany dítěte, ve kterém jsou obsaženy příčiny ohrožení dítěte.“* (Zákon o sociálně-právní ochraně dětí) Terénní pracovníce v rámci výzkumu uvedla, že nejčastěji při problémových situacích spolupracuje s žákem a rodičem formou poradenství, případně v rámci individuálního plánu ochrany dítěte, který následně, dle předem stanovených cílů, vyhodnocují.

*„Svolavatelem a organizátorem je většinou pracovník OSPOD, který mapuje situaci dítěte, vyhodnocuje ji a celkově zajišťuje průběh PK.“* (Klečková, 2019) Ve výzkumu uvedl pouze jeden sociální pracovník zkušenost s organizací případových konferencí.

Dle zákona o sociálně-právní ochraně dětí může zahájit kurátor pro děti a mládež spolupráci s rodinou dítěte na základě oznámení školy o neplnění povinné školní docházky, což byl, v rámci výzkumu, nejčastěji zmiňovaný důvod spolupráce základních škol a OSPOD.

*„OSPOD je hlavním účastníkem systému včasné intervence v rámci škol. Shromažďuje a vyhodnocuje informace, které tento systém obsahuje. V tomto systému spolupracuje OSPOD především se soudy, probační a mediační službou, státními zastupitelstvími, policií, školami, dětskými lékaři, neziskovými organizacemi a dalšími zainteresovanými institucemi.“* (Gagolová, 2011). Tento systém uvedla jedna pedagožka, ve smyslu aplikace, přes kterou jejich škola informuje OSPOD o situacích žáků, konkrétně zmínila, že zde posílají zprávy o chování dítěte a také informace o neplnění povinné školní docházky. *„Oznámení buď čeká na vyřízení, je přijato, vyřízeno anebo odmítnuto.“* (Gagolová, 2011), což zmiňovala daná pedagožka v tom kontextu, že jí nepřijde *„čeká na vyřízení“* nebo *„vyřízeno“* jako dostačující zpětná vazba ze strany OSPOD.

*„Pokud OSPOD vyhodnotí na základě získaných informací, že se nejedná o dítě ohrožené, nemůže realizovat žádné kroky nad rámec poradenství.“* (KÚ Středočeského kraje, 2019).

V případě potřeby, dle výpovědí sociálních pracovníků, mají v této situaci možnost rodinu či školu podpořit. Mohou odkázat na návazné služby či instituce, jako je například sociálně-aktivizační služba, případně PPP.

*„OSPOD může škole sdělit konkrétní postupy s dítětem a rodinou pouze za podmínek, kdy je těchto postupů škola součástí. Výjimkou je PK, kdy učitel podepisuje mlčenlivost a je s žákovou situací seznámen více do hloubky, aby došlo k její stabilizaci.“* (KÚ Středočeského kraje, 2019). Z výzkumu vyplynulo, že pokud se řeší nějaká problémová situace ohledně žáka, škola je jí téměř vždy součástí, protože žák tráví každý všední den ve škole, kde se tento problém může projevit. Škola však ze strany OSPOD, dle výsledků výzkumu, tyto podstatné informace nedostává. Z výsledků výzkumu dále vyšlo, že se bližší informace o žákově problémové situaci mají učitelé možnost dozvědět právě v rámci případové konference.

*„Škola nemůže automaticky žádat OSPOD o umístění dítěte mimo rodinu, OSPOD má toto oprávnění za předem daných podmínek. V praxi se občas stává, že škola žádá OSPOD o učinění jistých kroků, na která však nemá oprávnění.“* (KÚ Středočeského kraje, 2019), což se z výpovědí sociálních pracovníků potvrdilo, školy občas žádají OSPOD o umístění dítěte do NRP.

Všechny tři formy záškoláctví, které jsou uvedeny v teoretické části, dle Pemová a Ptáček (2016), respondenti zmiňovali.

*„V případě, že je absence žáka ve výuce vyšší, než 25 vyučovacích hodin, ředitel školy zašle oznámení o záškoláctví s přiloženou dokumentací OSPOD, případně pověřenému obecnímu úřadu.“* (MPSV, 2009). Kurátor pro děti a mládež uvedl, že mohou učitelé nahlašovat OSPOD záškoláctví při jakémkoliv počtu neomluvených hodin uznají za vhodné tak učinit.

*„Oba rodiče mají stejné právo na informace o svém dítěti ze strany školy, pokud jeden z rodičů není omezen na své rodičovské odpovědnosti, není soudem vydán zákaz styku či není vydáno Usnesení o vykázaní, kde je dítě uvedeno jako osoba ohrožená domácím násilím.“* (KÚ Středočeského kraje, 2019). Respondentka z řad učitelů základních škol uvedla, že kvůli vzájemným sporům, si mnohdy rodiče žáků nepřejí, aby byly tomu druhému podávány informace ze strany třídní učitelky přes systém bakalářů, což nemůže splnit, protože, pokud nastaly výše uvedené podmínky, oba rodiče mají na informace o svém dítěti právo.

Všechny krizové situace, zmíněné v kapitole 4. 1 – *Krizové situace a proces jejich řešení* (KÚ Středočeského kraje, 2019), (MSMT, 2016), kromě situace, kdy žák nenastoupí do povinné školní docházky, byly respondenty zmiňovány.

## 7.1 Navrhovaná opatření

Mezi navrhovaná opatření, která vyplývají z výsledků výzkumu, lze zařadit, aby bylo více hovořeno o přínosech, které s sebou pozice sociálního pracovníka na školách nese. Při určitých podmínkách může jít o vhodného prostředníka v rámci spolupráce školy a OSPOD.

Zároveň by se mělo zvýšit povědomí nejen o pozici sociálního pracovníka na školách, ale celkově o problematice žáků se sociálním znevýhodněním.

V rámci činnosti OSPOD by mohlo být více mířeno na rodinu, zejména co se týče prevence. Forma takové prevence, která by mohla snížit dopady problémových rodičů na jejich děti, by mohla být v podobě kurzů či programů nejen pro děti, ale zejména i pro jejich rodiče.

Po vzoru Anglie by bylo vhodné zavést pravidelnější setkávání rodin s pracovníky školy, nejen setkávání formálního charakteru, ale zavést by se mohlo zejména setkávání neformálního charakteru, které by utužilo mezi školami a rodinami důvěru a celkově vztahy, které by se mohly ideálně tímto způsobem prohloubit a zefektivnit tak tuto spolupráci ku prospěchu těchto žáků.

Zintenzivnit by se mohlo rovněž setkávání OSPOD a škol, případně i jiných subjektů a institucí, které do této spolupráce, ohledně žáků se sociálním znevýhodněním, vstupují. V rámci takového formátu by mohly být vzájemně blíže specifikovány role jednotlivých pozic pracovníků a rovněž postupy při řešení konkrétních situací jednotlivých institucí.

Mezi další navrhovaná opatření lze zařadit zavedení alespoň nějakého způsobu, jak zpětně informovat školu ze strany OSPOD ohledně řešení problémových situací žáků tam, kde je zjevné, že by to bylo ku prospěchu žáka a jeho působení v rámci školy.

Dále by bylo ideální, kdyby již byl nastavený jednotný systém identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, přičemž je třeba, aby byl na školách nejprve dostupný dostatečný počet potřebných pozic pro jeho realizaci (pedagogičtí pracovníci školního poradenského pracoviště).

Dále je vhodné uvést, že interpretované výsledky výzkumu mohly být ovlivněny hned několika faktory, tudíž v sobě nemusí nést absolutní pravdu. Jedním z těchto faktorů může být malý záběr respondentů, zejména sociálních pracovníků zastupující v této práci pohled na

zkoumanou problematiku ze strany OSPOD. Dále také to, že žáci, o kterých učitelé hovořili jako o žácích se sociálním znevýhodněním, nemají prokazatelnou diagnózu sociálního znevýhodnění (například z poradenského zařízení či jinou formou identifikace). Učitelé vycházeli, při poskytování informací o těchto žácích zejména z toho, jaké charakteristiky tito žáci vykazují. Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledky výzkumu je to, že vše vyřčené z jakékoliv strany, v průběhu rozhovorů, mohlo být nejprve myšleno, a poté pochopeno, dvěma rozdílnými způsoby.

Kdyby byl výzkum realizovaný znovu s dosavadním poznáním, byli by za zástupce OSPOD voleni především kurátoři pro děti a mládež, protože k danému tématu mají, vzhledem k jejich pozici, velmi blízko. Bylo by tak téma prozkoumáno více do hloubky. Na druhou stranu díky tomu, že zástupci OSPOD měli rozdílné pozice, se podařilo danou problematiku prozkoumat z více úhlů pohledu, tedy z více rozličných pozic školy a OSPOD. Práci by bylo možné rozšířit o více respondentů, aby měly výsledky větší váhu. Záměrem bylo, aby byl stejný počet respondentů ze škol jako z OSPOD, což se bohužel nepodařilo. Také by mohla být práce rozšířena o pohled z jiného kraje, než z Libereckého. Výzkum by byl dále obohacen o jiné, případně další, otázky kladené v rámci rozhovorů.



## Závěr

V závěru diplomové práce s názvem Spolupráce orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je třeba shrnout, zda se podařilo splnit cíl, který byl stanoven na začátku tvorby této práce. V teoretické části byly nasbírány potřebné informace z odborné literatury, týkající se žáků se sociálním znevýhodněním, jejich vzdělávání a týkající se spolupráce základní školy a OSPOD. Praktická část této práce vylíčila samotný výzkum týkající se spolupráce těchto dvou institucí. Tento výzkum posloužil jako prostředek k naplnění cíle této diplomové práce. Cílem bylo popsat spolupráci orgánu sociálně-právní ochrany dětí a základní školy nejen při řešení náročných situací, které se týkají žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem bylo také zjistit, jaká jsou úskalí v rámci této spolupráce a co by na této spolupráci šlo zlepšovat. K naplnění cíle posloužily čtyři dílčí výzkumné otázky. První otázka zněla „Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu základních škol?“ Druhá otázka zněla „Jak probíhá spolupráce OSPOD a základní školy z pohledu OSPOD?“ třetí otázka zněla „Jaké náročné situace v rámci žáků se sociálním znevýhodněním musí základní škola a OSPOD řešit?“ a čtvrtá, poslední, otázka zněla „Co by základní škola a OSPOD na vzájemné spolupráci zlepšily?“

V průběhu výzkumu se ukázalo, že je problematika spolupráce OSPOD a základních škol natolik rozsáhlá, spletitá a rozmanitá, že by tyto čtyři otázky šly rozšířit na samotné téma další práce. Odpovědět se na tyto otázky podařilo tím způsobem, že odpovědi obsahují to skutečně zásadní, co problematika každé otázky obsahuje. Výzkumem vzešlo dále zjištění, že pro tyto čtyři dílčí otázky jsou zjištěné problémy společné a měly by být dále pojímány v jejich vzájemné interakci. Konkrétněji se podařilo zjistit, jak z pohledu školy i z pohledu OSPOD spolupráce probíhá, přičemž její průběh je velmi rozsáhlý a je stručně shrnut v kapitole 6. 3 – *Shrnutí hlavních zjištění výzkumu*. Průběh této spolupráce se line celou praktickou částí, velmi podrobně je popsán v části 6. 1 *Analýza dat*. Podařilo se zjistit, jaké náročné situace v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním musí základní škola a OSPOD řešit. Dále se našla i odpověď na otázku, co by tyto dvě instituce na vzájemné spolupráci zlepšily. V rámci cíle této diplomové práce bylo tedy popsáno, jak spolupráce OSPOD a základní školy, nejen při řešení náročných situací, které se týkají žáků se sociálním znevýhodněním, probíhá. Dále se podařilo najít úskalí v této spolupráci, a zároveň zjistit, co by na této spolupráci obě dvě instituce zlepšily.

## Zdroje

BARTOŇOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2013. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-242-0.

BAUM, D., GOJOVÁ, A. a kol., 2014. *Výzkumné metody v sociální práci* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta sociálních studií [cit. 2023-11-23]. ISBN 978-80-7464-390-3. Dostupné z: [vyzkumne-metody-v-soc-praci.pdf](http://vyzkumne-metody-v-soc-praci.pdf) (osu.cz)

BENDL, S., HANUŠOVÁ, J., LINKOVÁ, M., 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3

CALTOVÁ HEPNEROVÁ, G., 2020. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí - pohled do rodinného zázemí*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-271-0.

COCKERILL, M., GRIEVESON, T., BINGHAM, S., HIGGINS, S., 2021. *High achievement for socio-economically disadvantaged students: Example of an equitable education model in schools across five English districts. International Journal of Educational Research Open*. Volume 2, 100043. ISSN 2666-3740. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100043>

ČERNÁ, A., DĚDKOVÁ, L., MACHÁČKOVÁ, H., ŠEVČÍKOVÁ, A., DAVID, Š., 2013. *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4577-0.

FISCHER, S., ŠKODA, J., 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.

GAGOLOVÁ, K. a kol., 2011. *Systém včasné intervence v praxi: Informační brožura pro základní školy*. Online. In: Orlová. Dostupné z: [Systém včasné intervence: Informační brožura pro základní školy \[online\]](http://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/314cs_17.pdf&original=ATT00140.pdf). In: Orlová [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: [https://www.ospod.cz/e\\_download.php?file=data/editor/314cs\\_17.pdf&original=ATT00140.pdf](https://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/314cs_17.pdf&original=ATT00140.pdf). [cit. 2023-12-02].

HEČKOVÁ, Lenka. *Žáci se SVP*. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2017 [cit. 2023-09-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BD%C3%A1ci+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

KLEČKOVÁ, M., MAŇKOVÁ, S., RUMLOVÁ, N., 2019. *Případové, interaktivní a rodinné konference v praxi: a jak na ně v tématech domácího násilí, závislosti a sociálního vyloučení* [online]. Brno [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://www.amalthea.cz/data/File/IPK/IPK2021/Methodika%20PK,%20IPK,%20RK%20final%20web.pdf>

Krajský úřad Středočeského kraje. *Metodický pokyn 2019/1 spolupráce ZŠ a OSPOD Středočeského kraje*. Online. MAP ORP Rakovník. 2019. Dostupné z: <https://www.maprakovnicko.cz/map-doporučuje-1/dokumenty-ke-stazeni/?ftshow=38&ftresult=metodick%C3%BD+pokyn>. [cit. 2023-11-22].

LÁBUSOVÁ, A., 2023. *PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. Olomouc, [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/2-projevy-socialniho-znevyhodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/>

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3336-7.

*Metodické doporučení MPSV č. 10/2009 k práci s dětmi s výchovnými problémy* [online]. 2023 cit. 2023-09-27]. Dostupné z: Metodické doporučení MPSV č. 10/2009 k práci s dětmi s výchovnými problémy

MPSV: Metodické doporučení MPSV č. 10. In: *Www.mpsv.cz* [online]. 2009 [cit. 2023-09-25]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Methodicke\\_doporuceni\\_10.pdf/7845e0a4-1742-c367-a68d-0149acc4be0c](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Methodicke_doporuceni_10.pdf/7845e0a4-1742-c367-a68d-0149acc4be0c)

MSMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny): Metodické dokumenty – krádeže. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2010 [cit. 2023-09-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MSMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny): Metodické dokumenty – vandalismus. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2010 [cit. 2023-09-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MSMT: Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. In: *Www.msmt.cz* [online]. 2016 [cit. 2023-09-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

NĚMEC, Z., 2023. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, [cit. 2023-09-27]. ISBN 978-80-7578-129-1.

Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/371173276\\_Identifikace\\_zaku\\_se\\_socialnim\\_znevychodnenim\\_v\\_zakladni\\_skole](https://www.researchgate.net/publication/371173276_Identifikace_zaku_se_socialnim_znevychodnenim_v_zakladni_skole)

PEMOVÁ, T., PTÁČEK, R., 2016. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5695-0.

PROCHÁZKA, M., 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

*Úmluva o právech dítěte a související dokumenty* [online]. 2016 [cit. 2023-10-02]. ISBN 978-80-7421-120-1.

Dostupné

z:

<https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/%C3%9Amluva+o+pr%C3%A1vech+d%C3%ADt%C4%9Bte+%2B+Op%C4%8Dn%C3%AD+protokoly.pdf/c16c9289-c329-d088-1c1f-d8b7db3c26c1>

WILLIAMS, M., MOSER, T., 2019. The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research [online]. 5.1 (2019): 45–55. [cit. 2023-11-18]. Dostupné z: [imrv15n1art4.pdf](http://imrv15n1art4.pdf) ([imrjournal.org](http://imrjournal.org))

WILSON, Chauncey. *Interview Techniques for UX Practitioners: A User-Centered Design Method*. Online. Waltham, MA: Morgan Kaufmann, 2014. ISBN 978-0-12-410393-1. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/C2012-0-06209-6>. [cit. 2023-11-18].

Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: [108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách \(zakonyprolidi.cz\)](http://zakonyprolidi.cz)

Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: [359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí \(zakonyprolidi.cz\)](http://zakonyprolidi.cz)

ŽENATOVÁ, Z., 2018. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-391-9.

## Elektronické zdroje

HORÁKOVÁ, D., 2021. *Podpůrná opatření pro žáky s poruchou chování na základní škole*. Online, bakalářská práce, vedoucí ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/4f2d236a-e559-46b2-831a-779262d019de/content>. [cit. 2023-11-18].

MPSV [online]. 2023 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/cinnost-mpsv-v-oblasti-socialne-pravni-ochrany-deti>

Národní pedagogický institut České republiky. *Www.zapojmevsechny.cz* [online]. [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/socialni-znevychodneni>

NPI – informační systém. *Strategie učení a motivace žáků se sociálním znevýhodněním* [online]. 2023 [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-5-05>

OSPOD specializace [online]. 2023 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.namestnosl.cz/html/StaticFiles/storage/ospod-specializace.pdf>

Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice. *Výstupy z vyšetření* [online]. 2023 [cit. 2023-10-10]. Dostupné z: <https://www.pppcb.cz/vystupy-z-vysetreni-1>

PIONÝR. *Děti z nevýhodného sociokulturního prostředí* [online]. 2023 [cit. 2023-10-01]. Dostupné z: <https://pionyr.cz/inspirace/specifika-ve-vzdelavani/socialne-znevychodnene/>

SMRŽ, J., 2016. *Kurátor pro mládež aneb Je třeba se ho bát?* [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kurator-pro-mladez-aneb-je-treba-se-ho-bat>

ŠTEFÁNEK, Jiří. *Fetální alkoholový syndrom* [online]. 2011 [cit. 2023-09-25]. Dostupné z: <https://www.stefajir.cz/fetalni-alkoholovy-syndrom>

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Témata, kategorie a kódy .....	65
Tabulka 2 Téma: Informace o žácích se sociálním znevýhodněním .....	67
Tabulka 3 Téma: Žáci se sociálním znevýhodněním v rámci školy .....	72
Tabulka 4 Téma: Spolupráce s rodinou a institucemi .....	82
Tabulka 5 Téma: Spolupráce základní školy a OSPOD .....	89

## **Seznam použitých zkratk a symbolů**

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MSMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PK – Případová konference

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** – *Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s pedagožkou základní školy*

**Příloha č. 2** – *Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s kurátorem pro děti a mládež OSPOD*



## **Příloha č. 1 – Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s pedagožkou základní školy**

### **Obecné informace**

- 1. Pohlaví:** Žena
- 2. Délka praxe ve školství:** 25 let
- 3. Vzdělání:** Vysokoškolské – učitel a výchovný poradce.
- 4. Menší/větší škola:** Větší škola, 500 dětí.
- 5. Na kterém stupni učíte?** Na druhém stupni.
- 6. S jakým množstvím žáků se sociálním znevýhodněním jste se již setkala?**

Zhruba 15 procent jich je na škole.

- 7. Jaké jsou Vaše znalosti ohledně rodinného zázemí žáků se sociálním znevýhodněním? Přijdou Vám dostačující?**

Nikdo Vám nic samozřejmě neřekne, tím že jsme město, které má pod sebou více škol, tak nám tito žáci bývají automaticky přiděleni.

- 8. Jaké jsou Vaše znalosti ohledně vzdělávání těchto žáků (knihy, kurzy, vysoká škola, ...)?**

Myslím si, že maximálně na vysoké škole a ještě v kurzu na výchovného poradce, takže tam. Poté jsem ještě byla na nějakém školení z poradny právě ohledně těchto dětí a jejich problémech.

### **Práce s žáky se sociálním znevýhodněním ve třídě**

- 9. Jak to bylo s těmito žáky v době distanční výuky?**

Když si vzpomenu na úplně tu první, tak to bylo stylem, když nemusíš, tak nemusíš a co se týče té druhé vlny, tak to probíhalo u těchto žáků dost podobně. Přestože jsme jim nabízeli tyto prostředky (technické vybavení – PC, apod.) tak ze zhruba 20 dostupných počítačů jsme měli půjčené pouze 3.

- 10. Jak se takový žák ve třídě pozná?**

To je složité. Některé děti bývají zamlklé, nejsou vidět, nezúčastňují se. Některé naopak bývají hyperaktivní, strhávají na sebe pozornost, setkala jsem se tedy s oběma případy. Některé sociálně znevýhodněné děti jsou klidné hodné, zastrčené, „ušmudlané“ a naopak některé vystrkují růžky, snaží se být středem pozornosti, jsou hyperaktivní, zapojují se do kolektivu, až do věcí, které by mohly spadat do porušování školního řádu.

Musí se to brát velmi pocitově, zda to dítě něco například trápí ve škole pouze dnes a nebo je to táhlá situace a je něco v nepořádku například doma. Lehčí je to, když to dítě znáte měsíce, ideálně roky, jinak je to těžší odhadovat.

### **11. Máte nastavený nějaký systém identifikace žáků se sociálním znevýhodněním nebo při určování těchto žáků vycházíte z doporučení školských poradenských zařízení?**

Pokud je to dítě, které je vyšetřené a rodiče jsou schopné s ním do té poradny dojít, tak vycházíme z toho. Ale samozřejmě spousta těchto dětí není vyšetřených a mají problémy vůbec s tím, aby do té školy chodili, celkově s docházkou. Myslím si, že se to prvotně projevuje tím, že nechodí do té školy a s tím se nese X věcí, které s tím souvisí, X dalších problémů. To, co nám poskytne poradna to je jasné a to, co my vidíme z toho, když nám jsou přiděleni. Měli jsme i sociálně znevýhodněné dítě z normální rodiny a tam se to vůbec neví, u takového případu to odhadujeme pocitově. Přizpůsobuji se velmi situaci. Záleží na tom, i co učíte, učitelé, kteří mají nějaké výchovy – občanku nebo třeba češtinu, tak ti mají možnost toho o žákovi zjistit více, protože i když se jim to dítě v některých situacích neotevře, tak se jim naopak v nějakých situacích uzavře a z toho lze vycítit, že se dítě necítí úplně komfortně. Jsou různé druhy her, při kterých lze zjistit, zda je to dítě nějakým způsobem znevýhodněné nebo má nějaký problém. V běžných předmětech to asi úplně nejde, je to hodně o pocitu. My máme hodně dobrou komunikaci v pedagogickém sboru, takže si tam spoustu věcí sdílíme.

### **12. Jak je nastavená spolupráce s PPP?**

Záleží, pokud jsou tam i nějaké SPU, člověk k tomu přistupuje individuálně, ale i jinak k tomu dítěti přistupuje individuálně. Teď máme jedno dítě, které je právě z takové rodiny a je v tom zahrnutý i soud a další organizace, tak z hlediska komunikace s poradnou se řídíme tím doporučením, ale pak i hodně věcí konzultujeme. My máme i další organizace, se kterými spolupracují ty rodiče nebo máme i pěstouny.

### **13. Mají tito žáci uznaná podpůrná opatření?**

Pokud mají přidružené například SPU, tak ano. Poradna jim může poskytnout poté nějaké pomůcky, ale nijak se to moc neliší.

### **14. Mají tito žáci přidružené jiné znevýhodnění zdravotního charakteru?**

Ano, často SPU.

### **15. Jak žáky vnímá kolektiv?**

Máme rozmanité kolektivy, záleží, jak se sejdou děti, máme třeba ukrajinské děti a některé děti se je snaží přijmout, ale také záleží na tom samotném dítěti, zda se chce zapojit do toho kolektivu, jestli vyjde těm dětem vstříc. Někdy ty děti, když je veselý kolektiv, tak jsou umírnění a jsou jen rádi, že tam jsou a že se nemusí nějakým způsobem projevovat.

#### **16. Máte možnost, ať už ve výuce nebo mimo výuku, věnovat těmto žákům nějakou zvýšenou podporu? Jak s takovým žákem pracujete?**

Pokud se ví, že tam takové dítě je a má třeba i nějaký přidružený handicap, tak se k němu učitel snaží více přicházet, více mu pomoci, ale záleží dítě od dítěte. Některé dítě je schopné si říci o pomoc samo, ale některé bude neprůbojně a ten učitel za ním musí přijít, zeptat se ho, zda potřebuje pomoc.

V rámci školy máme různé projekty, kdy tyto děti podporujeme, je to v rámci šablon, což jsou takové aktivity, vždy s nějakým cílem. Nabízí se jim možnost nějakého doučování ze strany našich učitelů v předmětech, ve kterých selhávají či kroužky zájmové.

#### **17. Jak probíhá komunikace s rodinou?**

Špatně, některé rodiče musíme uhánět například na třídní schůzky – vůbec se tyto rodiny nezúčastňují. I tyhle děti mívají problém s docházkou, takže je uháníme přes ten systém bakalářů, už nejsou žákovské knížky. Ale záleží, poté máme menší děti se sociálním znevýhodněním, které jsou v pěstounské péči, a máme zde jednu pěstounku, která si sama nedokáže poradit, jsou do toho zainteresované další instituce a v tomto případě funguje komunikace velmi dobře. Samozřejmě, že to není komunikace zahájená z jejich strany, to jen když je nějaký opravdu veliký problém, ale na takové to běžné řešení a udržování těch vztahů, to jde iniciativa vždy z naší strany.

#### **18. O jaké rodiny se jedná konkrétně?**

Máme i děti z Romských komunit, děti v pěstounské péči, rodiče závislé na návykových látkách.

#### **19. Jaké náročné situace s těmito žáky řešíte a jak?**

Většina těch dětí nemá základy z rodiny. Co se týká slušného chování, tak ano, ale nejsou tam dané návyky, pevné hranice, kam to dítě může a kam už ne. To dítě neví, co si v té škole poté může dovolit, takže poté nastávají problémy, protože ve škole máme jasně dané hranice, je zde mantinel školního řádu, který dodržujeme. Tyto děti nejsou schopné ty hranice respektovat a poté dochází k různým sporům, co se týká chování, prospěchu, vše je to velmi provázané.

## **20. Máte se na koho obrátit při řešení náročných situací s těmito žáky?**

V pedagogickém sboru máme velmi dobré vztahy a předáváme si důležité informace ohledně těchto žáků. Na půdě školy není problém se dohodnout, ale poté je to horší s tím rodičem. Pokud jde o dítě, které má problém s docházkou, tak jeho rodiče nám to většinou vše odkývají, zejména když pohrozíme OSPODem. Slíbí, že vše budou dělat, vše budou plnit, ale poté je vše jinak.

## **21. Jaké instituce se do řešení situací s těmito žáky zapojují?**

Jedna organizace s námi spolupracuje, která pomáhá pěstounům a ta opravdu pomáhá, pak vše funguje jak má. Dítě pak funguje i v té mimoškolní činnosti díky pomoci této organizace. Jde o organizaci AMINA, což je služba pro rodinu. V případě, že nějaký problém přeroste, tak kontaktujeme OSPOD. S policií jsme se asi nekontaktovali z naší strany, spíše policie se obrací na nás, pokud chce nějaké informace, co se týká fungování dítěte ve škole. Pokud to dítě má problém mimo školu a řeší to Policie nebo soud, tak my o tom již informace nemáme.

## **Spolupráce školy a OSPOD**

### **22. Jak často se obracíte na OSPOD?**

Záleží, jak je to těžký příklad, většinou se to snažíme vyřešit na poli školním, jde jen o to, zda se s těmi rodiči lze domluvit nebo ne. Pokud se s nimi domluvíme, tak samozřejmě při našich schůzkách – výchovných komisích, pokud již pohrozíme OSPODem, tak nastávají dvě varianty – buď rodiče hodně rychle pochopí, že nechtějí, aby tohle nastalo, takže to u nich alespoň na chvíli začne fungovat. Další variantou je, že pohrozíte, ale oni stejně jedou dál, tak jak doposud, v takovém případě je to již na předání OSPOD.

To, jestli jsou pracovníci OSPOD přizváni na výchovné komise záležitosti, v jaké fázi řešení té situace právě jsme. Máme určitý systém. Nejprve máme jednání s rodiči v rámci té třídy, poté výchovná komise v rámci užšího vedení školy (přítomen třídní učitel), pokud toto nepomáhá, tak s námi spolupracuje OSPOD a také poradna.

### **23. Při jakých situacích se spojujete s OSPOD?**

Většinou jde o absence. Měli jsme i například dítě, které bylo zanedbané. Byl to pro nás velmi zajímavý příklad a velická zkušenost. Bylo to i více méně týrané dítě. V této situaci figuroval soud. Pro nás to dopadlo nejlépe, jak mohlo, my jsme na sebe byli pyšní, že jsme celou tu rodinu dostali k OSPOD. V této situaci hrál roli manipulativní rodič. Bylo to velké zoufalství, protože šlo o skrytou situaci, vše se navenek jevílo v pořádku, ale dítě mělo velké problémy v chování. Pokud není podpora v rodině, tak s tím prakticky nejste schopni nic dělat a když

vám to dítě chodí do školy pravidelně a rodič hlídá tu povinnou školní docházku, tak je to velmi složitá situace. To dítě se ve výsledku samo rozpovídalo, bylo schopné samo říci, jak to doma probíhá. Nejprve to byly hlášky typu „já jsem doma nedostal najíst“ a na tom dítěti to bylo vidět. Nespíchal domů, zůstávalo poslední ve škole, v jídelně si jde několikrát přidat, což dnes u těch dětí nebývá a to dítě je spokojené za všechno. Když to dítě něco nedělá v hodině a učitel mu řekne, že si to tedy dodělá po škole, tak to dítě bylo hrozně rádo, že zůstane ve škole.

U tohoto dítěte byl problém v tom OSPODu, my jsme byli rádi, že jsme to dítě byli schopní nahlásit OSPOD. Poté se rozjelo konečně nějaké jednání, ale ta situace byla tak komplikovaná, kdy byl otec manipulátor, ale velmi chytrý, takže bylo velmi těžké této rodině pomoci. To dítě u nás bylo od první třídy a teď v 8. třídě od nás odešlo. Matka byla po 8 letech schopná se tomu nějak postavit, ale to dítě to velmi poznamenalo. Na rodičích to nebylo znát na třídních schůzkách, protože takový rodič do třídy nepříjde a ten druhý (matka) se nijak ve třídě neprojevuje. Poznává se to až v případě, když se začne projevovat to dítě, to poté vidíte, že se asi něco v té rodině děje, ale vy netušíte co. To dítě mělo nevhodné chování, nepracovalo, už když bylo menší. Navíc to dítě bylo velmi inteligentní po svém otci, o to to bylo komplikovanější. Ten OSPOD si s tím moc nevěděl rady, bylo to řešené i přes soud, ale ten otec byl velmi silný a chytrý manipulativní jedinec. Maminka na tom po těch 8 letech nebyla úplně psychicky dobře. Myslím si, že v tom hodně hrála roli finanční situace doma, protože si ji nejprve musela ta matka vyřešit a poté mohla řešit odchod od otce. Musela být nejprve nezávislá a to vše se podepisovalo na tom dítěti, že v tom vztahu dále zůstávali.

I teď by mě zajímalo, jak se to dítě má, vím jen pár útržků, že je to dítě velmi poznamenané. To dítě odkoukalo i chování svých rodičů a přijde mi, že už mu poté moc není jak pomoci, když to trvalo tak dlouho. Pro nás se to vyřešilo dobře, ale teď zase tuto situaci musí řešit jiná škola.

Teď po kovidu bych řekla, že je těchto případů i více, i u normálních rodin jsou více problémy, které se poté odráží na těch dětech. Přijde mi, že teď nic jiného nedělám, než že 4 roky řeším takovéto děti.

#### **24. Jak obvykle probíhá spolupráce s OSPOD?**

V případě toho, že nějakým způsobem shledáme, že je to dítě asi ohrožené (ale při tom velmi hraje roli, zda to rodinné zázemí známe nebo ne), tak ho kontaktujeme, to bylo ale jen u

tohoto složitého případu, jinak je to většinou u vysoké absence, což máme povinnost hlásit, jinak ten OSPOD nevyhledáváme.

### **25. Jak hodnotíte spolupráci se sociálními pracovníky OSPOD?**

Ta spolupráce mi nepřijde efektivní. Například u téhle složité situace se to ještě o to více na OSPOD zkomplikovalo, kdy jsme se snažili půl roku to dítě na ten OSPOD dostat, protože ta paní, která měla tento případ na starosti, z OSPOD odešla. Než to dítě poté převzal někdo další, tak to také chvíli trvalo. Ten, kdo to dítě převzal, po nás zpětně chtěl ty samé informace, které jsme již sdělovali. Pro nás to jednání s nimi není nic moc směřodatného, pro nás to funguje v tom, že touto organizací (OSPOD) můžeme pohrozit. Poté čekáme, že se buď zaleknou, nebo ne a pokračujeme dál, poté jen posíláme ty hlášení.

### **26. Byl/a jste někdy přítomna na případové konferenci? Pokud ano, jak probíhala, jaká vzešla řešení?**

Nebyla, mám to pouze zprostředkovaně od metodika prevence. To šlo o tu složitou situaci. Více méně z toho nevzešlo nic, bylo ale tím prošetřením alespoň vidět jak špatná atmosféra u nich doma panuje a že je to opravdu špatné.

### **27. Probíhá tato spolupráce ku prospěchu žákům – nalezne OSPOD řešení? Přijde Vám tato spolupráce funkční?**

Jak kdy. To záleží situace od situace.

### **28. Omezuje Vás někdy při řešení nějaké situace to, že je OSPOD vázán povinností mlčenlivosti?**

Ano, vy jim musíte vše sdělit, ale oni vám už poté nesdělí to jejich řešení, jak postupovali a co se tam děje. Pokud je to složitější případ, kdy ta spolupráce s OSPOD byla z naší strany, tak my jsme opravdu neměli celou dobu zpětnou vazbu, až když to přešlo k soudu. Takže jsme nevěděli, jak a zda vůbec to řeší.

### **29. Nastala situace, kdy se do řešení musela zapojit Policie?**

Jednou jsem se setkala i se situací, kdy bylo dítě v pubertě a na své vlastní rodiče zavolalo Policii, protože dostalo facku, šlo o vyhrocenou situaci zejména ze strany dítěte, bylo v nelehké pubertě. Takže je třeba velmi selektovat, zda jde o situaci, která již je na nahlášení OSPOD či nikoliv.

Při krádežích, protože jsme nevěděli, jak tu situaci řešit, opakovala se stále dokola a nenalézali jsme řešení, šlo o to, aby příslušník policie na škole promluvil k těm žákům, aby se to nějak vyřešilo.

### **30. Zlepšil/a byste něco na spolupráci s OSPOD? Pokud ano, co?**

Bylo by fajn, kdyby OSPOD navázal užší a intenzivnější spolupráci s těmi rodinami a poté i OSPOD s námi, kdy by nám kolikrát stačila jen jejich zpětná vazba, abychom věděli, zda máme dál pokračovat v té dané činnosti, kterou děláme v souvislosti s tím konkrétním dítětem, abychom třeba věděli jak dále navázat na tu činnost, třeba zapojením školního psychologa a dalších pracovníků na základě informací z OSPOD, kteří by společně s námi pracovali na zlepšení situace dítěte i z jiné než vzdělávací stránky. V některých případech je možné, že nám nějaké informace mohou poskytnout, myslím si, že i pro ně je to velmi složitá situace, ten systém podle mě není dobře nastavený, oni můžou jít do rodiny, mohou spolupracovat s tou policií, ale to zázemí těch dětí, když je chcete ochránit, je velmi komplikované. Já jim tu práci moc nezávidím. Oni toho také moc nemůžou.

### **Příloha č. 2 – Ukázka semi-strukturovaného rozhovoru s kurátorem pro děti a mládež OSPOD**

#### **Obecné informace**

- 1. Pohlaví:** Muž
- 2. Délka praxe:** 15 let
- 3. Konkrétní zaměření:** Dělený úvazek – kurátor a terénní sociální práce.
- 4. Jakým způsobem se informujete o aktuálních potřebách a vývoji situace žáků se sociálním znevýhodněním ve škole?**

Asi je to nějaké dílčí téma školení, kterých se účastním, ale že bych vyhledával takto tematicky zaměřené školení, to si nepamatuji.

#### **Spolupráce OSPOD a školy**

- 5. S kolika školami aktivně spolupracujete v rámci problémových situací žáků se sociálním znevýhodněním?**

My jsme poměrně malé ORP, takže těchto škol v ORP je cca 6, aktivně spolupracujeme s těmi, které jsou přímo v našem městě, ty jsou 2, poté se dvěma na vesnicích.

**6. Jak se situace na školách vyvinula po koruně, je stejná nebo jste zaznamenali nějakou změnu v počtu problémových situací, rodin, atd.?**

Změna v počtu úplně není, ale spíše v tom tématu těch problémů – telefony a informační technologie začaly být trochu problém, děti si zvykly na tom trávit hodně času. Předtím se řešila spíše nedocházka do školy, výchovné problémy, agresivita, případně návykové látky.

**7. Při jakých situacích vás kontaktuje škola?**

Při neomluvené absenci – některé školy jsou v tom celkem precizní, některé pomalejší a tu výchovnou komisi svolají, až ve chvíli, když už tam je hodně vysoká absence. Dále agresivita vůči spolužákům i vůči učitelům.

**8. Jaké jsou hlavní výzvy, se kterými se setkáváte při spolupráci se školou, a jak je překonáváte?**

Asi ta metodika. Učitelé, kteří mají ve své třídě například nějakého problémového žáka, tak se s tím tématem nějak seznámí a naučí se s tou situací pracovat, zjistí, kdy svolat výchovnou komisi, kdy se obrátit na nás, kdy kontaktovat policii. Ale ve chvíli, kdy mají na starosti jinou třídu nebo tohle dítě už odejde, tak zase tato znalost řešení toho problému uvadá. Když se se stejnou situací setkají třeba za 5 let, tak oni jak kdyby zapomněli, jak to řešili a co se má dělat. Narážím na to, že ty dotazy ze strany školy, co mají dělat v určitých situacích, se hodně opakují, přitom já si myslím, že už by to škola vědět měla, protože jsme to už s nimi v minulosti řešili.

Na takovéto problémy pomáhá, když jednou PPP v každém ORP svolala „kulaté stoly“ s OSPOD, Policií, učiteli, výchovnými poradci a všichni jsme se sešli v jedné zasedací místnosti – zástupci MŠ, ZŠ i SŠ a otevíraly se tam tyto problematické situace nebo nějaká témata, se kterými si nebyli učitelé jistí, jak s nimi nakládat. Slyšeli tam informace od nás z OSPOD i z Policie a myslím si, že to bylo velice přínosné. Bylo to v kompetenci PPP, kdy může svolat pedagogické pracovníky a zároveň nás přizvat.



Průběh byl takový, že se dopředu udala dvě nebo tři témata, myslím, že se to týkalo té neomluvené absence a toho jak se to řeší, v tom je metodika poměrně jasná. Ty školy často narážejí na to, že oni tu neomluvenou absenci v rámci té výchovné komise řeší s námi, poté vědí, že když to přesáhne 25 hodin, tak to posílají na přestupky, tam se k nim ještě dostává informace, zda rodiče dostali pokutu nebo zda se na školu zlobí, atd. Poté když to pokračuje dál a dostane se to k Policii, tak ty školy už moc nevědí, co se dál děje, už je to pro ně takové v mlze. Takže byli rádi, že slyšeli, jak to dál probíhá a jak je to časově náročné cca. Poté začala diskuze, kde se otevírala různá témata – otevřelo se jedno, kdy dítě v průběhu TV se dostalo do afektu a v nářad'ovně házelo věcmi a paní učitelka říkala, že se bála i o ty děti, takže z té tělocvičny utekli. Při tom se otevřelo téma, kdy volat Policii, což jim mohli zodpovědět. Řekli učitelům, že je v pořádku je volat i preventivně a když si nebudete jistí, že to zvládnete, tak Policii můžete ihned kontaktovat.

Je celkem časté, že nám škola volá jen pro nějakou radu či informaci a ne vždy dojdeme k závěru, že je to situace pro nás.

### **9. Jak obvykle probíhá spolupráce se školou a s učiteli?**

Záleží, jaký typ situace se zrovna řeší, jestli jde o kurátorskou práci nebo o běžný terén, ale na té nejnižší úrovni je to o nějaké písemné komunikaci nebo o telefonickém kontaktu, kdy si žádáme o ty zprávy. Když se dozvíme, že je tam nějaký problém k řešení nebo nějaké téma, tak se třeba domluvíme na tom, že proběhne nějaké setkání, nějaká konzultace – třeba výchovná komise (častý formát naší spolupráce). Měli jsme tady i případovou konferenci, kdy zástupci školy byli přizvaní k nám. A pak například porada v rámci spolupráce s PPP.

### **10. Jak může OSPOD a škola spolupracovat při identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním?**

Já si myslím, že ta škola většinou má docela dobrý vhled do toho, jak ty děti žijou. Nedokážu si představit, že by si škola nevšimla, že je to dítě zanedbané, že nějak strádá hmotně, myslím si, že to ti učitelé vidí. Poté je otázka, co s tím ta škola je schopná udělat. Často jde totiž ta informace od nich k nám, že tam takové dítě mají. Samozřejmě nejdřív vidí takové znaky jako, že nemají peníze, chodí špinavé, nemá pomůcky nebo je má ve špatném stavu, toho si školy všimnou rychle. Pak si všimnou peněz, jestli má zaplacené obědy nebo dluží, další věc,

kteřou řeší je SRPŠ. Ne vždy nám informaci, že tam takové dítě mají a že si něčeho všimli, předají, ale někdy ano.

### **11. Jak se liší situace, kdy máte vedené spisové dokumentace nějakých rodin a dětí a řeší se ohledně nich problémová situace ve škole vs. když to dítě vedené nemáte? Je v postupu nějaký rozdíl?**

Rozdíl je určitě v tom, jak rychle je člověk schopný se zorientovat v tom problému. Jestliže s tou rodinou a s dítětem spolupracujeme nějakou dobu a víme, jak to tam chodí, tak dokážeme nahlédnout na to, co stojí za tím problémem, který se řeší. Když je to rodina, kdy se seznámíme až na té výchovné komisi, tak tam trvá nějakou dobu, než se v tom zorientujeme, v takovém případě jsme závislí na tom, co nám řekne škola a rodina. Pak je tam otázka, zda je to na další spolupráci a je potřeba tu rodinu nějak více zmapovat nebo jestli se shodneme na tom, že šlo o jednorázové selhání a další spolupráce není nutná.

### **12. Jakým způsobem řešíte záškoláctví a jak je to pro vás náročné na vyřešení?**

Řešíme ho dle metodického pokynu, v první fázi je nějaký pohovor učitel-rodíč-dítě, tam je cílem dát najevo rodině, že tady nějaký problém je a že ho ten učitel identifikoval a upozornit na to, že pokud se to nějak bude prohlubovat, tak jsou tady kroky, které jsou v metodickém pokynu. Druhá část je výchovná komise, kam si nás školy většinou zvou, třetí fáze je přestupkové řízení a čtvrtá fáze je trestní řízení, pokud to dál pokračuje. To, jak budeme my postupovat, záleží, co ta rodina řeší ještě okolo, jaký je věk dítěte (jinak se řeší na ZŠ jinak na SŠ). Je to hlavně o nějakých rozhovorech z naší strany, kdy je seznámíme s důsledky a můžeme na ně nějakým způsobem vyvíjet tlak, aby se chopili té své rodičovské zodpovědnosti. To, při kolika hodinách nám to ohlásí je na zvážení školy, mohou ohlásit i jednu hodinu. Může to totiž vypovídat i o nějakém hlubším problému. Když to přesáhne 25 hodin, tak to oni hlásí na přestupky a buď škola, nebo ty přestupky se s námi o tu informaci podělí, že běží nějaké přestupkové řízení, kvůli záškoláctví a že to může znamenat, že je třeba s tou rodinou pracovat.

Časově to asi nejde nějak zobecnit. U těch malých dětí, kde ty rodiče fungují, tak to může být poměrně rychlé – cca do 1 měsíce se to během 2-3 setkání dá nějak vyřešit tím, že to malé dítě získá tu zkušenost a dospělí o tom vědí, i jaké to má důsledky a když ty rodiče tu školní

docházku berou jako nějakou hodnotu, tak většinou to dítě dotlačí k tomu, aby respektovalo ty pravidla. Samozřejmě jsou tu i rodiče, kterým je to úplně šumák, tam to trvá velmi dlouho vyřešit – trvá dlouho, než ty rodiče to uznají za problém

### **13. Jste zváni na půdu školy například na výchovné komise, případně při jiných situacích?**

Ta se omezuje na řešení situací, které úzce souvisejí se školou, to znamená – docházka, příprava na vyučování, případně chování v rámci toho vyučování. Opět záleží, jak je to dítě staré a jestli jde o něco chronického nebo je to jen jednorázové uvolnění nahromaděné energie, že to dítě vybuchne a dá se to rychle uchopit a pochopit, o co šlo a tím to uzavřít. Jediný, kdo přichází z vně školy, jsme my.

### **14. Jak probíhají případové konference, kterých se účastní i pracovníci škol?**

Ty se svolávají ve chvíli, kdy ta rodina selhává ve více ohledech, i ten okruh zapojených lidí je mnohem širší, než u výchovných komisí. Můžou tu být doktoři, další rodinní příslušníci, neziskovka, která rodině pomáhá, zástupci školy, zástupci PPP. Je to pestřejší sestava, což odpovídá i tomu, že se řeší mnohem širší témata než jen škola.

Svolávali jsme jich několik, je to povinnost ze zákona ji svolat ve chvíli, kdy se zvažuje, že se dítě umístí mimo rodinu. Někdy je PK úspěšnější, někdy méně, ale dá se říci, že ty zkušenosti s PK jsou docela dobré. Dají se udělat různé formáty té PK – v užším okruhu, kdy si to moderujeme sami, nebo při složitějších situacích jsme využili i možnost moderátora z vnějšku, kterého jsme si zaplatili, což je mnohem silnější nástroj celé té spolupráce.

Já si myslím, že škola, už z toho pohledu, že tam to dítě tráví většinu svého času, tak může mít zkušenosti a informace, které nikdo jiný nemá. Může to být samozřejmě i o osobnosti toho zástupce za školu. Určitě jsou učitelé, kteří jsou citlivější a vnímavější a potom tam jsou třeba takoví, kteří tam jsou z nějakého donucení, a jejich přínos je tam menší.

PK je velmi nákladný proces, takže se to využívá v těch případech, které si to žádají. Nedělají se úplně preventivně. Lidé, kteří se tam zvou, by asi také nebyli ochotní chodit každý týden na PK k tématu, které není tak akutní. Dělá se to i v případech, kdy to dítě je již odebrané

z rodiny, jen se to nestihlo udělat předtím, to zákon umožňuje, protože se může řešit akutní krize, kdy to dítě musí jít z hodiny na hodinu z té rodiny. Nebo v těch případech, kdy se zvažuje, zda má ještě cenu nějak sanovat to rodinné prostředí, nebo má být odebráno.

**15. Jak z Vašeho pohledu zvládají učitelé problematické situace ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?**

Různě, hodně závisí na osobnosti toho učitel, ale se vši pokorou musím říci, že si vážím každého, kdo do té třídy jde a něco se tam snaží autenticky vykonat. Já je tedy nechci nějak kritizovat, ale myslím si, že to zvládají docela dobře a že by možná si zasloužili nějakou větší podporu a poděkování nebo nějaké ocenění toho, že před tím nezavírají oči.

**16. Jak hodnotíte spolupráci s učiteli (případně s poradenskými pracovníky školy – výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog) základních škol?**

Já tu spolupráci hodnotím kladně, někteří jsou aktivnější, někteří méně, ale je to o té osobnosti a myslím si, že trochu problém v českém školství je v tom, že vlastně tyhle specializace jsou takové přílepy někomu mladému, aby se mu zvýšil ten příjem na nějakou únosnou mez. Často místo toho, aby tím výchovným poradcem nebo tím speciálním pedagogem byl ve škole někdo velezkušený, který má praxi, má o to zájem a má na to i třeba tu osobnost nastavenou tak, aby dětem v těchto situacích něco dal, tak to dělají lidi, který jsou bez zkušeností, mladoučký. Je to navíc agenda, kterou nikdo moc nechce dělat a je to za pár peněz, který oni uvítají. Možná by si zasloužili větší motivaci a podporu, aby to dělaly ty správný lidi, a nebo když už to dělají ti mladí, tak aby měli prostor se v tom nějak dál vzdělávat, protože to je zas další problém českého školství, že pokud chceš jít na nějaké školení, tak za sebe musíš sehnat nějaký zástup, ten to musí odsuplovat, takže leda o víkendu, ale to se jim asi nebude chtít, takže to nemají vůbec lehké. Ale to je jen moje povrchní povědomí co tak slýchám od těch učitelů, moc do toho nevidím.

**17. Jak se vyrovnáváte s případnými rozpory nebo neshodami mezi přístupy školy a orgánu sociálně-právní ochrany?**

Povinná mlčenlivost z naší strany je hodně často řešená otázka, to do toho poté vstupují nějaké neformální vztahy mezi těma aktérama - v rámci té PK se třeba i ten zástupce školy dozví nějaké pozadí té naší práce s rodinou, ale my jediné, co máme za povinnost, je sdělit škole – ano, tím vaším podnětem se zabýváme a pracujeme na tom. Ale sdělovat nějaké informace zpětně jak to dopadlo, např. u toho záškoláctví, že bychom jim říkali: „To je dobře, že jste to nahlásili, tento rodič za to dostal 3000 Kč pokutu, tenhle tolik, atd., tak takhle to nefunguje.

Máme asi v něčem silnější páky. My ty pravomoce vůči škole máme jasně dané, oni nám musí ty informace sdělovat, to je to, o co nám jde, my někdy chceme s těmi dětmi mluvit v té škole, to si také vždy vyjasníme, oni jsou obezřetní, aby si na ně poté nestěžovali ti rodiče, že pustili sociálku k tomu dítěti bez jejich souhlasu a vědomí – to si vyjasňujeme, že to podle zákona možné je, pokud my to uznáme za vhodné a potřebné, takže si tyhle věci vysvětlujeme.

Jednou došlo ke sporu. Naším pracovním nástrojem je naše osobnost, nás jako sociálky a i těch učitelů, ne vždy se dostanou lidi tam, kam patří, za mě byla jedna paní ředitelka, která by s dětmi pracovat, dle mého názoru, neměla a měla osobní averzi vůči jedné rodině a vůči jednomu dítěti, které bylo problematické, i ti rodiče byli svérázní. My jsme nějak tu rodinu chtěli podpořit, nějak na ní zapracovat, chtěli jsme i nějakou součinnost od školy, což my jim nemůžeme nakázat, za co mají dávat jaké známky a jak hodnotit, před čím mají přivírat oči, my je o to můžeme požádat, že si myslíme, že je to v zájmu řešení té situace, ale jestli to ta škola udělá jako celek nebo si někteří ti učitelé pojedou to své dál a to dítě budou koupat v tom neúspěchu, to nemůžeme úplně jasně ovlivnit. My po nich nějakou součinnost chtěli, byli tam nějakí učitelé, kteří tomu byli naklonění, ale to vedení a paní učitelky, které s ním drželi, se rozhodli, že to dítě patří do pastřáku a útočili na nás, jakto že jsme ho už dávno neodebrali z té rodiny. Já je podezírám, že cíleně připravovali ty situace tak, aby se to ještě zhoršovalo. K tomu odebrání poté stejně došlo, nakonec to dítě mělo možnost - to dítě mělo náhled na ty důsledky, když nebude chodit do školy a když tam nebude pracovat a nebude dodržovat normy toho slušného chování atd. a on se rozhodl a nedostal těm povinnostem, které si měl splnit, takže do té školy nechodil a upřímně se mu nedivím. Bylo to o tom, že ta škola posílala na nás stížnosti, na policii, ta škola byla opravdu veliký boj, ale byl to ojedinělý případ, který jsem nezažil nikdy předtím a nikdy potom a rád bych věřil, že už ani nezažiju.

Když učitel otevře téma o tom, že by si myslí, že by byla vhodná NRP, tak je to v pořádku, ale je něco jiného o tom mluvit a ptát se, zda již nenastal ten čas na NRP, což je v pořádku – to se nám stává docela běžně, zejména u těch učitelek, které jsou citlivější a mají malé děti doma, tak je jim těch žáků některých líto lidsky, že žijou v něčem, v čem si ta paní učitelka myslí, že jim není dobře, což je v pořádku. Když třeba zavolá, že to dítě je špinavé a hladové a zda by mu nebylo lépe v děcáku a my řekneme, že se na to můžeme podívat a vyhodnotit to, můžeme podniknout nějaké kroky a možná to tak dopadne, ale určitě by to nemělo být o tom, že někdo přijde teď s myšlenkou, že by tomu dítěti mělo být lépe jinde a tak ho tam dáme. Je to o nějakém dialogu s tou školou, kdy si to vyříkáme a vysvětlíme a nemyslím si, že by tam někdy byla nějaká zlá vůle, ale v tom případě, co jsem popisoval, tam si myslím, že zlá vůle byla, ze strany vedení té školy – chtěli s tou rodinou zatočit, asi protože tam byl mezi nimi nějaký spor.

- Myslíte si, že to takto funguje i ve větších městech, že se pedagogové mohou s OSPOD poradit telefonicky ohledně nějakých situací?

Jak kde, já mám zkušenost s větším městem, kde jsem pracoval 5 let na stejné pozici a je to hodně o těch jednotlivcích a o tom, jak se podaří s tou školou tu spolupráci navázat. Jedna škola v tom větším městě získala na jednotlivých případech velmi dobrou zkušenost se spoluprací s OSPOD, takže se na nás obraceli, pak bylo několik škol, které nám tvrdily, že u nich žádné problémy nejsou a k nám sociálka nechodí, že jsou úplně v pohodě. To je zas obrácený přístup, který pro mě není úplně důvěryhodný, myslím si, že žádná škola není úplně dlouhodobě bez problémů, že by tam nebyly děti s nějakými sociálními problémy, sociálním znevýhodněním nebo problémové děti, těžko se mi tomu věří. Takže asi snáz získají tu zkušenost ty naše školy v tom našem malém ORP s naší malou sociálkou, než třeba ve větším městě, kde to ještě může být o dost více rozdílné – například Kladno nebo Praha, kde se v Praze obrací ta škola na několik OSPODů, protože každá městská část má svůj OSPOD, takže ta škola získává v průběhu nějaké zkušenosti a na tom staví tu zkušenost s tím OSPODem a ty zkušenosti můžou být určitě protichůdné.

**18. Máte možnost nějak podpořit školu či učitele i v situaci, kdy vyhodnotíte, že dítě není přímo ohrožené, ale i tak by nějakou dílčí podporu potřebovalo?**

Určitě jim dáváme kontakty – řekneme, že třeba s tímto tématem umí dobře pracovat tato poradna nebo tento člověk, takže to funguje.

### **19. S jakými dalšími institucemi spolupracujete ohledně žáků se sociálním znevýhodněním? Jak spolupráce probíhá?**

My spolupracujeme s kolegyněmi, které mají na starost sociální práci na obcích, takže ty mají na starosti například potravinovou banku, měli jsme tady možnost získat přístup do nějakého charitativního šatníku, když třeba bychom chtěli tu rodinu podpořit tímto způsobem. Je tady pracovnice Člověka v tísni, která tady má dluhovou poradnu, s SVP, s poradnou pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy ve dvou blízkých městech, psychiatrie, diagnostický ústav, neziskovky, které tu působí jako sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Máme docela dobrou spolupráci i s nízkoprahovým zařízením.

Ale každá situace je jiná a spolupracujeme s tím, s kým je třeba, takže jsem nejmenoval všechno.

### **20. Musela někdy do nějaké situace v rámci základní školy zasahovat Policie?**

Naposledy jsem volal policii, když jsem měl klienta, který měl nastoupit trest odnětí svobody a nenastoupil, takže já jsem se snažil o to, aby viděl ty důsledky toho, že nenastoupí a že mu hrozí, že si pobyt ve vězení prodlouží, protože tím páchá trestnou činnost. On sliboval, že nastoupí, pak se ale různě ukrýval a utíkal – já jsem potom zjistil, kde je a společně s policií jsme ho zadrželi a předali do toho výkonu. Naštěstí jsem já nemusel nikdy volat policii, že by mě někdo atakoval v rámci výkonu té práce.

Pak to byly situace, kdy byly děti na útěku z výchovného ústavu a byly v pátrání.

### **21. Jak probíhá spolupráce s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním?**

Různě. Každá rodina je jiná, neumím to nějak zobecnit, jsou rodiny, které mají náhled, ale nemají prostředky, těm se dá celkem dobře pomoci, pokud chtějí, ale pak je spousta rodin, které ty důsledky nejsou schopné přijmout, a s těma se pracuje těžko. My je pak můžeme informovat, edukovat, snažit se je nějak motivovat, ale ne vždy se to daří. Ta metodika

v současné době je hodně liberální, jakože je svoboda každého si dělat co chce a i třeba postoj k tomu záškoláctví nebo k těm drogám i alkoholu a cigaretám je mnohem benevolentnější, takže ve finále když se dítě rozhodne nechodit do školy, tak je to jeho svobodná volba a stát necítí potřebu v tuto chvíli nějak zásadně ho od toho odrazovat, což je něco, s čím já se obtížně identifikuji, ale pravidla jsou taková.

Ubývá sil, jak ty děti umravňovat a možností. Teď je taková doba, kdy my fungujeme podle zákona z roku 99, kde byla v té době poměrně jasná představa, co ten OSPOD má dělat a co je ten cílový stav a jaké nástroje se mají v té práci využívat a tato představa se v průběhu posledních zejména 10 let se rozvolňuje, lidi na ministerstvu se hodně vyměnily, přijde mi, že tam nastoupili lidé z ligy na obranu lidských práv a takoví, kteří nemají úplně zkušenost s tím praktickým životem, ani s tou praktickou sociální prací, ale nahlíží na to skrze ty zákony, které by měly za každou cenu respektovat tu svébytnou vůli každého člověka a přijde mi, že není úplně jasné, jaká je ta zakázka vůči OSPOD, jaký má být, co má dělat a jaké nástroje k tomu využívat, že převládá taková představa že budem ty lidi motivovat a pozitivně přesvědčovat, že aby se měli lépe, tak mají dodržovat nějaké normy, pravidla a o něco se snažit, o nějaké to své štěstí na světě a je takový, z mého pohledu, mylný předpoklad, že na každého to zapůsobí. A že když zejména ty starší děti nechodí do školy, tak ať si nechodí, když se tak svobodně rozhodly. Když chtějí zkoušet alkohol od 15, tak ať si zkouší, vždyť nedělají nic trestného. Už tam není taková jasná hranice, do které když se dříve ty děti dostaly, tak už věděly, že jim hrozí třeba výchovňák. Teď jim nehrozí vlastně nic, dokud to budou rodiče snášet a platit a oni nebudou vyloženě páchat nějakou závažnou trestnou činnost, tak se vlastně nic neděje.

- Myslíte si, že NRP katalyzuje tyto problémy nebo máte zkušenost, že to problémy u těchto dětí umírňuje?

Asi se dá říci, že v mnoha případech pěstounské péče, obzvláště té příbuzenské, tak je v té rodině nějaká zátěž historicky, která se většinou nějak projevuje i u toho dítěte v té přítomnosti. To je lajký pohled, já nedělám NRP, ale přijde mi, že ty děti, které jsou v péči svých prarodičů, kteří sami nevychovali svoje děti, tak mají oslabené schopnosti vychovávat ty další generace. Některý se s tím vyrovnávají docela dobře a některý podstatně hůř. Takže ano, může to být jeden, dejme tomu, z rizikových faktorů – příbuzenská pěstounská péče.



## **22. Informovala Vás někdy škola ohledně podezření na týrané či zneužívané dítě?**

Děje se to.

## **23. Existují nějaké preventivní programy zaváděné na ZŠ z vaší strany ohledně týraných a zneužívaných dětí, šikany, záškoláctví, atd.?**

My jsme měli s kolegyní cyklus týdenních přednášek, bylo to docela interaktivní a ty školy to rády využívaly. Ale ty školy asi potřebují, aby ten poskytovatel preventivních aktivit byl certifikovaný, takže využívají nějakých agentur, takže ze škol není poptávka o nějaké preventivní aktivity (besedy) z naší strany. My se tomu určitě nebráníme, ale poslední jsem měl třeba před kovidem – 3-4 roky zpět.

## **24. Jaká opatření nebo programy zavedené ve spolupráci se školou považujete za nejúčinnější při řešení sociálních problémů žáků?**

Myslím si, že funguje to sdílení dobré praxe, setkávání, konzultace i preventivní a nějaká ta otevřenost, to si myslím, že fakt funguje dobře tyhle věci, posiluje to i tu důvěru jednoho vůči druhému. A nějaké programy mě nenapadají, protože nemám vhled do toho, co se těm školám nabízí.

Se sociálně-aktivizačními službami spolupracujeme, ale na té individuální rovině, využíváme je pro rodiny zejména my, ne že by poskytovala nějaký program škole, to ne.

## **25. Jaký máte názor na sociálního pracovníka na školách?**

Zaznamenal jsem, že taková pozice někde je, nemám s tím zkušenost, takže se mi to těžko hodnotí.

## **26. Pořádáte pro tyto děti nějaké mimoškolní aktivity? (tábor, ...)**

Ano, kolegyně, paní vedoucí, s některými bývalými kolegyněmi dělají každý rok preventivní program týdenní pobytový.

## **27. Zlepšil/a byste něco na spolupráci se základní školou? Pokud ano, co?**

Vždy je co zlepšit. Možná kdyby se to setkání, jak jsme měli jednou s PPP a ostatními zástupci institucí, tak kdyby se to ujalo jako pravidelný formát, že by se ti lidé setkávali, tak by to bylo fajn, my se takto setkáváme se všemi OSPODy, se soudci, státními zástupci, s policií, s kriminálky a z obvodu, plus probační služba, atd. a to je každý měsíc, tam se řeší věci ohledně trestné činnosti mládeže, což je přínosný formát toho setkávání a té spolupráce a když tuto zkušenost vztáhnu na to, co uspořádala jednou ta PPP, tak mi přijde, že by to mohlo posílit tu důvěru a zintenzivnit tu komunikaci, což je vždy dobře.