

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**MOŽNOSTI A VYUŽITÍ PSYCHOSOCIÁLNÍ
PODPORY ŠKOLY PRO ŽÁKY Z OHROŽENÝCH
RODIN**
*ANALÝZA SITUACE NA VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH
V ŽATCI*

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kamila Kaderková

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, duben 2021

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Děkuji také všem respondentům za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 RODINA	5
1.1 ZNAKY RODINY	5
1.2 FUNKCE RODINY	6
1.3 TYPY RODIN.....	11
1.4 OHROŽENÁ RODINA A JEJÍ TYPY	12
1.5 OHROŽENÉ DÍTĚ	13
2 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA V KONTEXTU PODPORY OHROŽENÝCH RODIN	16
2.1 DRUHY PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY	16
2.2 CÍLE PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY	17
2.3 POSKYTOVATELÉ PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY	17
2.4 FORMY POSKYTOVÁNÍ PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY U OHROŽENÝCH RODIN	17
3 SYSTÉM PÉČE O OHROŽENÉ RODINY V ČR	18
3.1 SLUŽBY PRO OHROŽENÉ RODINY	18
3.2 INSTITUCE NÁHRADNÍ VÝCHOVNÉ PÉČE PRO OHROŽENÉ RODINY	19
3.3 INSTITUCE NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE PRO OHROŽENÉ RODINY	20
3.4 POSKYTOVATELÉ PÉČE A SPRÁVCI SLUŽEB PRO OHROŽENÉ RODINY	21
3.5 NESTÁTNÍ ORGANIZACE	22
4 ŠKOLA JAKO SOUČÁST NAŠEHO ŽIVOTA.....	23
4.1 FUNKCE ŠKOLY	24
4.2 VNÍMÁNÍ ŠKOLY NAŠÍ SPOLEČNOSTÍ	26
4.3 CÍLE ŠKOLY	26
4.4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA.....	27
4.5 KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODIČI	28
5 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	29
5.1 VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA ŽÁKA	29
5.2 VLIV ŠKOLNÍ TŘÍDY NA ŽÁKA	30
5.3 KLIMA ŠKOLY A JEHO VLIV NA ŽÁKA	32
5.4 ZNEVÝHODŇUJÍCÍ RODINNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA ŽÁKA ZŠ.....	34
6 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŠKOLY	36
6.1 ŠKOLNÍ ASISTENT	36
6.2 ASISTENT PEDAGOGA	37
6.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG.....	39
6.4 VÝCHOVNÝ PORADCE	40
6.5 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	41
6.6 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....	42
7 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	43
8 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	46

8.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	47
8.2	VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	47
8.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
8.4	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	52
8.5	PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT.....	52
8.6	VÝZKUMNÉ METODY	53
8.7	TECHNIKY SBĚRU DAT	54
8.8	ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	54
9	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
9.1	ROZHOVORY S AKTÉRY NA POLI PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY	56
9.2	ROZHOVORY S PŘÍJEMCI PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY	69
10	SHRnutí VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	71
10.1	DÍLČÍ VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	71
10.2	MÍRA NAPLNĚNÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	72
10.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	74
	ZÁVĚR	76
	ANOTACE	77
	ANNOTATION	78
	SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A SCHÉMAT	83
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
IVP	Individuální vzdělávací plán
ISCED	International Standard Classification of Education – mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
ŠSP	Školní speciální pedagog
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
č.	číslo
tzv.	tak zvaný

ÚVOD

„Světlo má moc zahnat tmu, ne naopak. Kdekoli totiž vzhází světlo, tam tma brzy buď řídne nebo mizí. A naopak tma nemá sil, aby odstranila světlo.“

Jan Amos Komenský

Každý z nás už někdy řešil problém nebo situaci, která, chtě nechtě, zasahovala do našeho života. Tuto nastalou změnu jsme však zdárně vyřešili a život plynul dál. Přestavme si však, že bychom na tuto situaci již nestačili sami, kde vyhledat pomoc? Kde hledat podporu, když ne v rodině? Ač je to neuvěřitelné, tuto otázku si klade mnoho žáků našich základních škol.

K tématu mé diplomové práce mě zavedla zvědavost a chtíč znát odpověď na vyslovenou problematiku.

Žijeme v době, kdy lidem na ostatních příliš nezáleží. Neřeší, s čím mají starosti a jak jim mohou v dané situaci pomoci, či ji alespoň usnadnit. My dospělí nemáme mnoho možností, to však neplatí u našich nejmenších. Děti značnou část svého života stráví ve škole, a právě ta nabízí mnoho typů podpor, které dětem usnadní vypořádat se s danou situací. Ne každý žák má úplnou idylickou rodinu. Jsou děti pocházející z rodiny chudé, neúplné či dysfunkční. Rodina má základní funkce, které musí plnit, pokud tomu tak není, nastává problém. A s tímto problémem může dítěti pomoci škola.

Pocházím z města, kde se v každé škole hojně objevují žáci, kteří potřebují podpořit, ať už psychickým či sociálním způsobem. S ohledem na tuto skutečnost jsem si zvolila jako téma diplomové práce *„Možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin.“* Cílem této práce je poskytnout teoretická východiska dané problematiky a provést analýzu situace na vybraných základních školách v Žatci. Nezbytnou součástí je charakteristika a vyhodnocení jejich konkrétních možností a využití psychosociální podpory. Součástí závěru výzkumného šetření je snaha definovat několik doporučení, která mohou pomoci školám v oblasti psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin.

1 RODINA

Co je rodina? Může se zdát, že její definice je velmi snadná, jelikož každý z nás vyrůstal v jisté formě rodiny, ale pro každého může rodina znamenat něco jiného. Rodina by měla být pro své členy především oporou a bezpečím. Poskytovat dostatečnou péči, pocit domova a jistoty. Umožňuje také jejím členům tělesnou, duševní i duchovní existenci a rozvoj. Pokud rodina selhává a neplní tyto hlavní úkoly, může sama ohrozit své členy vlastní dysfunkcí.

Obecně známá definice říká, že rodina je skupina osob, které jsou vzájemně spjaty pokrevně, manželstvím nebo například adopcí. Mezi nejdůležitější poslání rodiny patří výše zmiňovaná potřeba a možnost pečovat a chránit své členy. Především ty, kteří se o sebe nemohou postarat sami. Můžeme říct, že základní rodinu tvoří muž, žena a jejich děti. Dále máme rodinu rozšířenou, ta zahrnuje prarodiče, tety, strýce, sestřenice a bratrance. V literatuře se také můžeme setkat s termínem nebo označením neúplná rodina, ta je definována především jako rodina s jedním rodičem (Dunovský, 1999).

Dunovský (1999, s. 91) své publikaci definuje pojem rodina následovně: „*Rodina, jako nejstarší základní společenská skupina či společenství, nejtěsněji spjatá nejrůznějšími vztahy uvnitř i navenek. Funkcemi, činnostmi zabezpečujícími potřeby svých členů a společnosti jako celku, prochází celou svou historií neustálými změnami co do své velikosti, významu i začlenění do společnosti. Adaptuje se přitom na její nejrůznější proměny či vývojové stupně. Přizpůsobuje se jim, udržuje život člověka prakticky ve všech jeho sférách a cyklech. Rodina má svůj vlastní vnitřní svět, a podle potřeby se okolí otevírá nebo naopak uzavírá.*“

Tento tak zvaný „*biosociální systém*“ je neustále formován a ovlivňován společností, ve které neustále hledá své místo a postavení.

Na závěr můžeme říct, že rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně (Dunovský, 1999).

1.1 ZNAKY RODINY

Typickým znakem rodiny je již výše zmiňované manželství nebo schvalovaná forma partnerského soužití. To znamená, že členové rodiny jsou spojeni pevnými příbuzenskými

svazky. Rodina většinou žije pod jednou střechou, v jedné domácnosti. Všichni členové se podílejí na plnění rodinných úkolů, navzájem si pomáhají a řádně se starají o výživu a výchovu dětí, to platí především pro rodiče (Dunovský, 1999).

Dunovský (1999, s. 91) říká, že *„rodinu můžeme chápat jako malou primární společenskou skupinu založenou na svazku muže a ženy, na pokrevním svazku rodičů a dětí či vztahu jej substituujícím, na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti.“*

Autorka se domnívá, že v dnešní době nemusíme nutně za rodinu považovat pouze svazek muže a ženy a jejich pokrevní děti nebo děti osvojené. Existuje spousta skupin osob, jejichž členové se považují za rodinu. Mohou to být například děti z dětských domovů, kteří své společenství považují za rodinu, mají mezi sebou velmi dobré společenské vztahy, plní funkce, které má rodina vykonávat atd. Dále pak děti z pěstounské péče, které nemají své biologické rodiče, avšak svou náhradní přechodnou rodinu považují za svou. Dále pak různé spolky nebo skupinky osob se stejnými problémy. Navzájem si důvěřují, pomáhají si, tráví spolu čas a považují se tím pádem za rodinu.

1.2 FUNKCE RODINY

Nejvýznamnějším sociálním prostředím pro dítě, je právě jeho rodina, ať už je jakákoliv. A to právě pro své neustálé ovlivňování a působení. Je nám všem jasné, že každá rodina je jiná, má jiné zvyky, zákonitosti i vztahy (Matoušek, 1993).

Podle Matouška (1993, s. 46) *„rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní nalézal oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost. Život v rodině se pohybuje mezi pólem sdílení a pólem chráněného soukromí.“*

Dále Matoušek (1993, s. 6) uvádí: *„Rodina je první a dosti závažný model společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejjednodušší, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se dítě v dospělosti neobejde.“*

S vývojem společnosti se řada funkcí rodiny měnila. S těmito změnami některé ustupovaly do pozadí, jiné nabývaly na závažnosti. V dnešní době určuje pozici ve společnosti řada základních funkcí.

Tyto funkce nám blíže specifikoval Dunovský (1999):

Jako první nám upřesnil **Biologicko-reprodukční funkci:**

Tato funkce má zabezpečovat udržení lidského života na Zemi, a to početím a porozením nového člověka. Může se zdát, že tato funkce může být uplatněna i mimo rodinu, avšak v rodině nabývá svůj plný význam, tím, že nejde jen o to, přivést člověka na svět, ale také mu zabezpečit určité podmínky života a jeho další vývoj.

Další je **Ekonomicko-zabezpečovací funkce:**

Tato funkce se nevztahuje pouze na dítě, ale na všechny její členy. Rodina je tak zvanou spotřební jednotkou zcela závislou na výrobní činnosti společnosti. Avšak i dnešní rodina si udržuje určité prvky výroby vytvářející její hmotné zabezpečení, jako je například úklid, příprava stravy, a další domácí činnosti. V neposlední řadě také zajišťovat svým členům životní jistoty.

Funkce emocionální:

Emocionální funkce je důležitá stejně pro děti tak i pro dospělé, i když v různé podobě. Tato funkce je vázána na emocionálně stabilního, plně citově rozvinutého člověka, pro kterého vztah neznamena pouze něco chvilkového, ale trvalého. Jen v rodině najdeme dlouhodobý, intenzivní a uspokojivý pocit bezpečí, jistoty, lásky a podpory.

Funkce socializačně-výchovná:

Pozitivní vztahy a celková atmosféra v rodině, ty můžeme považovat za nejzásadnější rodinné funkce. Skutečný zájem o dítě, kvalitní péče o ně, porozumění mu v jeho vývoji a potřebách a požadavcích, se zaujetím uspokojovat jeho potřeby a rozvíjet jeho schopnosti. Ochraňovat, učit ho, aby samo zvládalo vypořádat se z nepřízní osudu, přesně to, patří mezi nejdůležitější funkce rodiny. Jejím těžištěm je prosazování a ochrana dětských práv, jak jsou obsaženy v Úmluvě o právech dítěte.

Čáp (1993) určil funkce rodiny následovně:

- ✓ Funkce biologická: obstarává narození a výchovu dítěte v rodině.
- ✓ Funkce ekonomická: zajišťuje základní hmotné potřeby členů rodiny.
- ✓ Funkce výchovná: zaručuje kontrolu chování a jednání členů rodiny v závislosti na normách společnosti.
- ✓ Funkce uspokojovací: zabezpečuje uspokojení sociálních potřeb členů rodiny, zajištění osobních a emočních vztahů, potřeb porozumění a pomoci, zajištění pocitu jistoty.

1.2.1 PORUCHY FUNKCÍ RODINY

Poruchu funkčnosti rodiny můžeme charakterizovat pouze v případě vymezení typu a charakteru rodiny. Rodinné společenství má totiž úplně jinou podobu a společenský dosah, pokud jde například o rodinu s dětmi či bez dětí, o rodinu plnící řádně své funkce nebo naopak rodinu dysfunkční. Podle Dunovského (1986) můžeme v řešení poruch rodiny rozlišovat 3 základní metodologické přístupy:

- ✓ **etiopatogenetický** – definuje příčinu vzniku poruchy, dobu a místo vzniku, způsob rozvoje i působení;
- ✓ **symptomatický** – popisuje nebo hodnotí stupeň a charakter poruchy rodiny a jejího vlivu na člena nebo členy této primární společenské skupiny;
- ✓ **terapeutický** – hodnotí potřebu a spotřebu společenské aktivity jakékoli povahy, k překonání rodinné poruchy.

Příčin poruch rodiny je mnoho a mohou být nejrůznějšího charakteru. Pramení z chyb jednotlivce i celé společnosti. Důsledky se pak promítají do všech částí tohoto systému. Mohou se týkat jen jedné z funkcí, ale zároveň mohou být provázány všemi čtyřmi (Helus, 2007).

Porucha biologicko-reprodukční funkce: O této poruše mluvíme v případě, kdy se jedná o rodinu, kde mají problém s rozením dětí, nebo se dítě narodí nějak poškozené. V prvním případě manželé nemohou nebo nechtějí mít dítě. Neschopnost počít či porodit dítě je spíše jednou z medicínských disciplín. Vědomé odmítání rodičovství naopak souvisí s aspekty nebiologické povahy.

Porucha ekonomicko – zabezpečovací funkce: Podle Dunovského (1986, s. 14) tato porucha spočívá v tom, že se „*rodiče nemohou anebo nechtějí zapojit do výrobního procesu společnosti, a tak zabezpečit pro sebe a svou rodinu dostatek prostředků k životu*“. Na tomto příkladu můžeme vidět závislost rodiny a jejího života na společenském systému.

Porucha emocionální funkce: Tato funkce je nezastupitelná a plní v rodině významnou roli. „*Poruchy emocionality jsou zdrojem nebo alespoň průvodním jevem většiny rodinných poruch. Proto je pro jejich bližší poznání a pochopení nutná spolupráce psychologie i psychiatrie*“ (Dunovský, 1986, s. 15). Z pohledu dítěte ohrožuje tato porucha funkce rodiny hlavně klidnou a vyrovnanou atmosféru.

Porucha socializačně – výchovné funkce: Základním pilířem této funkce je péče a starost o dítě. Porucha nastává ve chvíli, kdy rodiče nejsou schopni zabezpečit dětem alespoň přiměřený vývoj a uspokojit jejich základní potřeby. Důvodů může být hned několik, například nezralost rodičů, handicapované dítě, rozvod manželství nebo přijetí dítěte do náhradní rodinné péče.

Dunovský (1986) rozdělil příčiny vzniku těchto poruch do následujících tří skupin:

- ✓ rodiče se nemohou starat o dítě, důvodem může být například úmrtí, invalidita, nemoc, rozpad rodiny z nezaviněných příčin, velký počet dětí, nezaměstnanost, válka, přírodní katastrofy atd;
- ✓ rodiče se nedovedou starat o dítě, kde může být příčinou nezralost, neschopnost přijmout společenské normy a vyrovnat se se zvláštními situacemi, poruchy struktury rodiny atp;
- ✓ rodiče se nechtějí starat o dítě, příkladem může být disharmonická osobnost, psychopatie atp.

Pokud není některá z funkcí jako je biologicko-reprodukční funkce, sociálně-ekonomická funkce, socializační a výchovná funkce, regenerační a podpůrná funkce naplněna, stát definuje rodinu jako nefunkční. To je rodina, která neplní některou nebo všechny z výše uvedených úloh kromě biologické. Zjistí-li tedy stát, že některá z těchto funkcí není rodinou plněna, snaží se prostřednictvím pracovníků oddělení sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) případ nefunkční rodiny řešit (Dunovský, 1986).

Než přejdeme k typologii rodin, zamysleme se nad myšlenkou Z. Matějčka (2017), který říká, že základní podoba rodiny je tvořena oběma rodiči a jejich dětmi. V neúplné rodině zůstává s dítětem jen jeden z rodičů, přičemž ten druhý chybí. To znamená, že nemá v rodině hlášeno trvalé bydliště. Jak moc se ale liší neúplná rodina, kde například otec není fyzicky přítomen v důsledku úmrtí, rozvodu, emigrace apod., od úplné rodiny, kde otec neplní svou funkci a je „nepřítomen“ psychologicky například v důsledku alkoholismu, duševního onemocnění atp.?

1.3 TYPY RODIN

Obecně můžeme rozdělit rodiny podle následujících typů:

a. Podle úplnosti:

- i. Úplná, zahrnující otce, matku a děti, kteří žijí ve společné domácnosti.
- ii. Neúplná, ve které chybí jeden z rodičů. Důvodem může být například úmrtí, nebo rozvod rodičů.

b. Podle původu:

- i. Primární, to je rodina, do které se jedinec narodí a vyrůstá v ní.
- ii. Sekundární, vlastní rodina vytvořená v dospělosti.
- iii. Druhotně vzniklá, nová rodina, do které si partneři přivádí děti z předchozích svazků.

c. Podle velikosti:

- i. Nukleární, kde spolu trvale žijí dvě generace, to znamená rodiče a jejich děti.
- ii. Rozšířená, kde v rodině žijí ještě další příbuzní rodičů, jako například prarodiče, tety, strýcové atd.

d. Podle funkčnosti:

- i. Funkční, která zajišťuje potřeby všech svých členů.
- ii. Dysfunkční, to je rodina, která neplní nějakou ze svých funkcí.
- iii. Afunkční rodina, to je rodina, která neplní ani své základní funkce a ohrožuje tak život dítěte (Střelec, 1999).

Také Dunovský (1986) charakterizoval základní typy rodiny:

- ✓ **Funkční:** rodina, v níž je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch. Zajišťuje optimální vývoj dítěte.
- ✓ **Problémová:** rodina, ve které se objevují vážnější poruchy některých nebo všech funkcí, které ale značně neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy řešit za případné jednorázové či krátkodobé pomoci.
- ✓ **Dysfunkční:** rodina, kde najdeme vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu, a zvláště vývoj a

prospěch dítěte. Dítě je zde ohroženo závažným způsobem, ale není nutno ho z rodiny odejmout. Tyto poruchy rodina není schopna zvládnout sama, a proto je nutno učinit řadu opatření, známých také pod pojmem sanace rodiny.

- ✓ **Afunkční:** rodina, ve které jsou poruchy tak velkého rázu, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí. Je nutno hledat řešení mimo rodinu, např. umístit dítě do rodiny náhradní.

1.4 OHROŽENÁ RODINA A JEJÍ TYPY

Může se zdát, že pro některé rodiny je v současné době těžké se přizpůsobit, a hlavně udržet si své sociální postavení. Faktem je, že se tyto rodiny neumí se svou životní situací vypořádat samy. Rodinu, která je ohrožena tlakem společenských povinností, nestabilní ekonomickou situací a velkou zátěží, stresem a nezvladatelnými negativními vztahy v rodině, můžeme nazývat jako ohroženou. Dále za ni můžeme považovat tu, u které dochází k nerovnováhám v sociálním fungování. Tyto nerovnováhy bývají výsledkem interakcí mezi jednotlivými členy rodiny nebo rodinou a dalšími subjekty.

Nutno ještě jednou podotknout, že ohrožená rodina není schopna sama zvládat výše zmíněné interakce, či si vyhledat pomoc. Zvládání těchto interakcí je podmíněno vlastnostmi jednotlivce, očekáváním sociálního prostředí, zdroji podpory a schopností jednotlivce je zvládat. Mezi způsoby zvládání interakcí můžeme zařadit například to, že se rodina nemusí vždy přizpůsobovat očekávání okolí. Dále je za zvládání považováno jednání, kdy se rodina vypořádá s očekáváním způsobem, který je přijatelný jak pro rodinu, tak pro subjekty jeho okolí (Navrátilová, 2014).

Matoušek (2003, s. 133) říká, že „za obtížnou životní situaci rodiny můžeme vidět souhrn nepříznivých podmínek a okolností, které se vztahují k určité osobě či skupině společně posuzovaných osob, a souhrn vlivů, které se jich bezprostředně či zprostředkovaně dotýkají.“

Právě pro tyto rodiny existují služby, které pomáhají obnově sociálního fungování rodiny. Jejich cílem je udržení a obnovení rovnováhy mezi požadavky společnosti a možnostmi rodiny.

Typy ohrožené rodiny lze rozdělit a odvodit podle typu interakcí, které rodina nezvládá. Setkáváme se pak se členěním podle Dunovského (1986), které jsme si uvedli již výše, a to rodina funkční, problémová, dysfunkční a afunkční.

Typy ohrožených rodin můžeme specifikovat následovně:

- ✓ Rodiny stíženy sociokulturním znevýhodněním a jeho projevy.
- ✓ Rodiny se zdravotním znevýhodněním některého člena rodiny, ať už duševní, tělesné onemocnění nebo závislosti.
- ✓ Rodina s nedostatkem schopností, dovedností, motivace, zejména v oblasti uplatňování rodičovských kompetencí, jako je nedostatek času na dítě, nejasná pravidla týkající se výchovy dětí, zanedbávání či deprivace, problematický výchovný styl od přehnané přísnosti až po absenci výchovných postupů.
- ✓ Rodina se vztahovými problémy. Například domácí násilí, partnerská krize či rozchod, syndrom zavrženého rodiče apod.
- ✓ Rodina s výchovnými a výukovými problémy dětí, jako je školní neprospívání, zanedbávání školní docházky, útěky z domova, delikvence apod.
- ✓ Neúplná rodina, jejíž důvodem se stalo například úmrtí v rodině.

Dle Ministerstva práce a sociálních věcí jsou toto nejčastější důvody pro spolupráci sociálních pracovníků státní či nestátní sféry s ohroženými rodinami (Vítková Rulíková, 2009).

1.5 OHROŽENÉ DÍTĚ

Nikdo z nás si nedokáže představit rodinu jinak, než jako soužití rodičů a jejich dětí. A právě dítě tvoří jednu z nejpodstatnějších částí.

V posuzování závažnosti situace v rodině odehrává neodmyslitelnou roli právě postoj a péče o dítě. Pojem ohrožené dítě najdeme v hned několika verzích, jedna z nich je například, že *„ohrožené dítě je takové, u něhož se prostředí či podmínky jeho života natolik odchýlily od normy, že mohou bezprostředně poškozovat jeho vývoj a začlenění do společnosti. Dítě je třeba respektovat jako individualitu a jeho situaci chápat jako vývojovou etapu, kterou právě prochází“* (WikiSkripta, 2013).

Ohrožené dítě lze vysvětlit také jako dítě, které je ohroženo ve svém přirozeném psychickém vývoji.

Tento přirozený psychický vývoj může být ohrožen dvěma faktory:

- ✓ rizika fyzického poškození,

- ✓ rizika vyplývající ze sociálního prostředí.

Sociální ohrožení dítěte, můžeme charakterizovat jako ohrožení projevující se psychickou deprivací. Právě ona psychická deprivace vzniká při nepostačujícím uspokojování psychických potřeb po dlouhou dobu, která může dospět až do fáze těžkého zanedbání.

Může potom jít o tzv. vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro dítě. O těžkém zanedbání mluvíme tehdy, je-li ohroženo zdraví nebo dokonce život dítěte, a to z důvodu nedostatku výživy, oblečení, přístřeší, hygieny a ochrany před nebezpečím. Dále nedostatečné zajištění řádné školní docházky a přiměřeného dohledu nad studiem, nedostatečný zájem o to, kde dítě pobývá, s kým se stýká apod.

Avšak o zanedbání dítěte můžeme mluvit i při nedostatku citových vazeb a s tím spojený i narušený jeho psychický stav a vývoj. Takové prostředí se stává pro dítě prostředím nestálým.

Určitě dáte každý za pravdu, že dítě by mělo žít v bezpečném a láskyplném domově. Nejvyšší prioritou rodiny by mělo být uspokojení jejich životních potřeb (MPSV, 2013).

Mezi základní psychické potřeby pak patří:

- ✓ potřeba podnětové proměnlivosti (stimulace, tj. různosti podnětů dostávajících se dítěti),
- ✓ potřeba kognitivního řádu (smysluplné a srozumitelné struktury uspořádání podnětů),
- ✓ potřeba emoční vazby (specifické osoby, k níž je dítě vázáno těsně a stabilně).

Dále pak:

- ✓ potřeba autonomie (nezávislosti, sebenaplnění, osobní integrity),
- ✓ potřeba otevřené budoucnosti (naděje do budoucna, možnost volby),
- ✓ potřeba akceptovatelné vlastní minulosti (osobní identity) (MPSV, 2013).

Matějček (2017) charakterizoval základní potřeby takto:

a) Potřeba stimulace: nervový systém každého z nás potřebuje přísun různých podnětů z okolí. Ukojení tohoto druhu potřeby umožňuje naladit organismus na žádoucí úroveň aktivity.

b) Potřeba řádu a stálosti: to je smyslu v podnětech a smysluplného světa. Uspokojení tohoto typu potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které by jinak byly chaotické, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tedy o základní podmínky pro jakékoli učení.

c) Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů: u této potřeby jde o vztahy k rodičům a k osobám dalších primárních vychovatelů. Ukojení této potřeby přináší pocit životní jistoty a je podmínkou pro dosažení žádoucí vnitřní integrity osobnosti.

d) Potřeba společenského uznání, uplatnění a hodnoty: tento typ potřeby je spojen s vědomím vlastní ceny. Stává se důležitou podmínkou našeho sebevědomí. Uspokojováním této potřeby, dochází ke zdravému uvědomování si, vlastního já. Vlastní identita je podmínkou pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení.

e) Potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy: uspokojení této potřeby dává lidskému životu časové rozpětí, podněcuje a udržuje v člověku jeho životní aktivitu.

Autorka shrnula základní psychické potřeby, které jsou důležité pro každého z nás, a to již od narození. Všichni víme, že máme i základní tak zvané biologické potřeby jako je světlo, teplo, strava, pocit bezpečí atd., ty musí k přežití malého dítěte plně uspokojeny. Pro každého je míra uspokojení potřeb individuální, a také záleží na normách a mírách společnosti, ve které vyrůstá. Proto bude přisun podnětů už od začátku zpracováván a reflektován jinak.

Čím více je rodina souzněná a harmonická, tím více jsou uspokojovány a rozvíjeny potřeby každého jejího člena. Bohužel, ne ve všech rodinách tomu tak je. Můžeme se setkat například se zanedbáním dítěte bez toho, aniž bychom viděli fyzický nález, jako je například ponechávání malých dětí bez dozoru atp.

Když bychom shrnuli výše uvedené informace, pak za hlavní příčinu vzniku problémů ohrožených dětí lze obecně považovat krizi rodiny jako sociální instituce. Jestliže je potom tento stav umocněn tíživou sociálně-ekonomickou situací nebo nezkušeností rodičů, je dítě ohroženo a mělo by být chráněno společností (MPSV, 2013).

2 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA V KONTEXTU PODPORY OHROŽENÝCH RODIN

Výraz psychosociální podpora je poskytování psychologické a sociální pomoci osobám, které čelí určitým problémům ve společnosti. Mezi právě tyto osoby můžeme zařadit žáky, kteří pocházejí z tzv. ohrožených rodin, jako jsou například nefunkční rodiny, rodina trpí chudobou, úmrtí v rodině, v rodině se nachází sourozenec žáka se zdravotním postižením atp. Zde se nabízí možnost pro sdílení pocitů, které mnohdy přijímáme obtížně. Tento typ pomoci je schopen poradit a nabídnout konkrétní možnosti traumatickým situacím a pomáhá jednotlivci v rámci dvou úhlů pohledu. A to z pohledu psychologického a sociálního. Jejich faktory a prostředí mají vliv na fyzickou i duševní pohodu jednotlivce, a s tím spojenou i schopnost fungovat. Při tomto typu podpory je nutno brát v potaz rozdílnost každého z nás, protože každému vyhovuje a pomůže něco jiného (Baštecká, 2013).

Psychosociální podpora pro tzv. ohrožené rodiny spočívá v sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi, které se nedokážou samy vypořádat s nepřízní osudu, jako například výše zmiňovaná chudoba, úmrtí v rodině atp. Formy služeb pro rodiny jsou poskytovány nejčastěji prací v terénu, to je v přirozeném a příjemném prostředí rodiny. Důležité je říct, že služby rodinám jsou poskytovány na základě dobrovolného rozhodnutí rodiny o spolupráci a je přizpůsobena rozdílným potřebám každé rodiny a jejích členů. Podpora rodiny nespolehá pouze na profesionální zdroje jako je například sociální pracovník, psycholog, pedagog, psychiatr, pediatr, pečovatel nebo ošetřovatel, ale využívá všechny dostupné osoby. To mohou být jak sousedi, tak dobrovolníci či široká rodina (Dětské krizové centrum, 2021).

2.1 DRUHY PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY

Baštecká (2013) ve své publikaci uvádí, že poskytovatelé pomoci mohou zasáhnout buď na přímo, to je poskytováním informací, rozhovory, poradenstvím či rituály, anebo zprostředkovaně. To znamená posouzení potřeb, hodnot a zdrojů. Někdy nastávají i situace, kdy si psychosociální podpora vyžaduje podobu terénní práce a je poskytována pracovníky pomáhajících profesí, jako jsou například sociální pracovníci, dobrovolníci atd.

2.2 CÍLE PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY

Jak už autorka výše zmínila, každý jsme jiný a každý zvládáme nástrahy života odlišným způsobem. Někdo je natolik silná osobnost, že pomoc druhých nepotřebuje a vše zvládá sám, avšak v naší společnosti nalezneme i ty, co naši pomoc potřebují. Při pomoci druhým musíme dbát na lidskou důstojnost, spolupráci a v neposlední řadě na naši rozdílnost.

Cílem psychosociální podpory je povzbudit a podpořit ty osoby, které to potřebují. A to hlavně proto, aby si byly později schopny pomoci si samy, nebo alespoň s oporou svých nejbližších. Důležitá je také připravenost na případné další mimořádné události v jejich životě. Dalším cílem je prostřednictvím poskytování služeb společně dosáhnout stabilního sociálního zázemí, hlavně v oblasti financí, zajištění dostatečné péče o děti, snížení dopadů nepříznivé situace na členy rodiny. Záměrem je poskytování odborné psychosociální pomoci rodinám, jejichž vývoj je ohrožen v důsledku dlouhodobého dopadu krizové sociální situace, zanedbávání nebo výskytem sociálně patologických jevů v přirozeném prostředí dítěte. Jedná se zejména o situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat, a u kterých existují další rizika ohrožení vývoje dítěte (Prikner, nedatováno).

2.3 POSKYTOVATELÉ PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY

Poskytování tohoto typu podpory vychází z potřeb člověka, kterému chceme pomoci. Podle toho se pak rozlišují poskytovatelé těchto potřeb. Poskytovatelé psychosociální podpory mohou být speciálně vyškolení pracovníci, dobrovolníci nebo lidé s praxí v tomto oboru. Psychosociální podpora nenahrazuje samotnou odbornou péči, nýbrž jde o kroky v rámci primární a sekundární prevence (Baštecká, 2013).

2.4 FORMY POSKYTOVÁNÍ PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY U OHROŽENÝCH RODIN

Mezi základní činnosti tohoto typu pomoci patří zejména poradenství a podpora v určité oblasti v závislosti na tom, jakou rodina potřebuje. Například bydlení, finance, zaměstnání a péče a výchova o dítě. Dále nácvik dovedností v péči o domácnost a o dítě. Pomoc při vyřizování běžných činností v rámci komunikace s úřady a dalšími institucemi. A v neposlední řadě pomoc se školou, podpora rodičů ve společném zvládnutí školních povinností dětí, pomoc s výběrem školy a volnočasových aktivit (Dětské krizové centrum, 2021).

3 SYSTÉM PÉČE O OHROŽENÉ RODINY V ČR

Autorka se domnívá, že každá společnost usiluje o to, aby byla zajištěna kvalitní péče a zdravý vývoj všech jejích jedinců. Co se týče systému péče o rodiny, je pro ně primárním cílem zajištění vhodné nabídky v oblasti podpory a pomoci rodinám, které potřebují poradit s řešením, co nejširší škály problémů, které mohou rodinu sužovat. Tímto způsobem se mohou jejich problémy zmírnit nebo dokonce zcela vyřešit a odstranit. Právě ona dostupná kvalitní péče a síť služeb pomáhá všem členům rodiny zůstat nebo se vrátit do svého přirozeného rodinného prostředí.

Matoušek a Pazlarová (2014) říkají, že jako podporu ohroženým rodinám stanovujeme programy, jejichž cílem je pomáhat všem členům rodiny, aby navzájem naplňovali své potřeby. Aby s ohledem na zájmy rodiny jednali i v prostředí mimo rodinu.

3.1 SLUŽBY PRO OHROŽENÉ RODINY

Pokud se rodina dostane do nepříznivé situace, jako je například neschopnost stabilizace rodiny, děti žijí mimo rodinu, hrozí odebrání dětí nebo potřebují pomoci s vytvořením ideálního prostředí pro zdravé vyrůstání dětí, obrací se rodiny na tzv. služby pro ohrožené rodiny.

Tyto služby jsou určeny převážně pro rodiny, které:

- ✓ ztratily nebo můžou ztratit své děti (děti byly umístěny do náhradní rodinné péče nebo jim umístění hrozí),
- ✓ mají nařízený dohled orgánu sociálně právní ochrany dětí (tzv. OSPOD) či jiné opatření,
- ✓ žádají návrat dítěte z ústavní výchovy nebo jiné náhradní péče, žádá tzv. podmíněčné propuštění dítěte,
- ✓ se připravují na přijetí dítěte do své péče (příbuzenské pěstounské péče).

Situace, které tyto služby s rodinami řeší:

- ✓ dluhová zátěž jednoho či obou dospělých v rodině (exekuce či hrozící exekuce),
- ✓ hrozící ztráta bydlení (nejčastěji v důsledku nehrazení nájmu),
- ✓ závislost jednoho nebo obou rodičů (alkohol, drogy, léky...),
- ✓ neléčená psychická nemoc jednoho nebo obou rodičů,

- ✓ domácí násilí, zneužívání, zanedbávání a týrání dítěte v rodině.

Často se však stává, že sociální služby nepracují s rodinou jako celkem, ale pouze s jednotlivými členy a dostatečně se tak nevyužívá rodinných vazeb (Dětské krizové centrum, 2021).

Sociální služby můžeme podle zákona rozdělit na tři typy, a to podle toho, jakou formou a podobou jsou poskytovány. Jedná se o pobytové služby spojené s ubytováním v sociálních zařízeních, dále pak terénní služby, které zahrnují pomoc osobě v jejím přirozeném sociálním prostředí, a v neposlední řadě služby ambulantní (Matoušek, 2014).

MPSV rozlišuje dva typy aktivit spojené s podporou rodiny. Jako první si uvedeme sociální služby, které jsou zaměřeny na pomoc a podporu jednotlivým členům rodiny. Ty zahrnují sociální poradenství (zprostředkovává informace potřebné k řešení nepříznivé sociální situace), služby sociální péče (napomáhají osobám k jejich soběstačnosti a zapojení do běžného života) a služby sociální prevence (napomáhají osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chrání tak společnost před vznikem nepříznivých sociálních jevů). Druhým typem aktivity jsou služby na podporu fungující rodiny, které mají podpůrný a preventivní ráz (Vítková Rulíková, 2009).

3.2 INSTITUTE NÁHRADNÍ VÝCHOVNÉ PÉČE PRO OHROŽENÉ RODINY

Pokud nastane situace, kdy rodina z jistých okolností nezvládá plnit své funkce, vykonávat dostatečnou péči o dítě a zcela selhává, je potřeba zajistit dítěti jiné výchovné prostředí. Děje se tak v důsledku, kdy není možné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči.

Obecně se můžeme dočíst, že nejčastějším důvodem pro nařízení ústavní výchovy je vedle výchovných problémů také nevyhovující sociální situace rodiny.

Nejčastěji jsou do této náhradní péče umisťovány děti osamělé (sirotci), ohrožené (pocházející ze špatného rodinného prostředí), děti s výchovnými problémy a děti s kriminální činností.

V České republice má ústavní a výchovná péče hned několik forem, a to:

- ✓ Ústavní péče – jedná se o péči pro děti z nefunkčního rodinného prostředí.
- ✓ Ochranná péče – ta zasahuje dítě na základě určitého postihu vůči dítěti.

- ✓ Preventivně-výchovná péče – ta je poskytována na základě žádosti a jejím cílem je poskytnutí péče osobám, které již vykazují určité znaky problémového chování.

Dále se můžeme setkat s formami náhradní výchovy:

Náhradní výchova: forma péče o děti, které nemohou být z nejrůznějších důvodů vychovávány ve vlastní rodině. Ta se dále rozlišuje na dvě formy, a to náhradní rodinnou péči a ústavní péči.

Náhradní rodinná péče: můžeme říct, že je to forma péče o dítě, které je vychováváno jinými osobami než rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Náhradní rodinná péče má vždy přednost před ústavní výchovou.

Ústavní péče: je to výchovné opatření, které nařídí soud, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo pokud z jiných vážných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit (Otevřená budoucnost, 2013).

V České republice patří do systému ústavní a ochranné výchovy tato zařízení: kojenecké ústavy a domovy pro děti do třech let věku, diagnostické ústavy, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav, domov pro osoby se zdravotním postižením, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (Matějček, 1999).

3.3 INSTITUCE NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČE PRO OHROŽENÉ RODINY

Pokud dojde v rodině k situaci, kdy se rodiče nechtějí nebo nemohou o své dítě starat, přistoupí se k umístění dítěte do náhradní rodinné péče. Je to forma péče, ve které je dítě vychováváno jinými osobami než rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině.

Mezi formy náhradní rodinné péče patří:

Svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby: jestliže to vyžaduje zájem dítěte, je jednou z pravomocí soudu svěřit dítě do výchovy jiné fyzické osoby, než jsou rodiče. Podmínkou však je, aby tato osoba souhlasila a poskytovala záruku správné výchovy dítěte. Zpravidla se dává přednost příbuznému dítěte, ale může to být i někdo, k němuž má dítě vytvořený citový vztah.

Osvojení neboli adopce: je nejvyšší formou náhradní rodinné péče, při které přijímají manželé za vlastní opuštěné dítě. Osvojitelé získávají stejná práva a povinnosti, jako by byli

biologickými rodiči dítěte. Příbuzenské vztahy mezi dítětem a jeho původní rodinou tak zanikají a dítě získává novou rodinu.

Pěstounská péče: je forma náhradní rodinné péče, která zajišťuje přiměřené hmotné zabezpečení dítěte. Pěstouni, kteří se dítěte ujali získávají peněžní odměnu, avšak zůstává zachována rodičovská zodpovědnost a rozsah jejich práv a povinností je vymezen soudním rozhodnutím. Pěstounská péče končí zletilostí dítěte.

Poručenství s péčí: v době, kdy dítě nemá způsobilost k právním úkonům vychovává ho a zastupuje soudem přidělený poručník. Nastává tak v případě, kdy rodiče nezletilého dítěte zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti, byl pozastaven výkon jejich rodičovské zodpovědnosti nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu. Péče poručníka je pod pravidelným dohledem soudu. Mezi poručníkem a dítětem nevzniká takový vztah jako mezi rodičem a dítětem (Bubleová, 2011).

Autorka se domnívá, že pokud se biologičtí rodiče nemohou z o své dítě starat, náhradní rodinná výchova je ve všech směrech vhodnější alternativou než ústavní péče. Vytváří pro dítě po všech stránkách lepší předpoklady pro zdravý a bezpečný život v podněcujícím prostředí.

3.4 POSKYTOVATELÉ PÉČE A SPRÁVCI SLUŽEB PRO OHROŽENÉ RODINY

V České republice se péčí o ohrožené děti zabývá hned několik resortů, ty jsou rozděleny na je státní a nestátní sektor.

Orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD): Hlavním zájem tohoto orgánu je blaho dítěte, ochrana rodičovství, rodiny a vzájemného práva rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Řídí se zákonem o sociálně-právní ochraně dětí. OSPOD zasahuje v případě, že je dítě ohroženo na životě nebo vývoji. Jeho Pracovníci mají za úkol konat opatření směřující k nápravě situace dítěte a jeho rodiny. Tento orgán úzce spolupracuje se školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče; dále s Policií ČR, soudy, státním zastupitelstvím a Probační a mediační službou ČR (MPSV, 2009).

Ministerstvo práce a sociálních věcí: dohlíží na výkon ústavů sociální péče, dále má v kompetenci ústavní i náhradní výchovnou péči, zařízení pro lidi s tělesným i mentálním postižením, dohled na zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. MPSV vykonává

největší účast na činnostech spadajících do problematiky péče o ohrožené děti (MPSV, 2020).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Mezi kompetencemi tohoto ministerstva jsou školská a výchovná zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy poskytující péči dětem a mladistvým ve věku, jedná se především o diagnostické ústavy, střediska výchovné péče, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy. Také se podílí na přípravě právních norem a metodických materiálů k náhradní péči (MŠMT, 2013) .

Mezi další poskytovatele a správce služeb patří například ministerstvo vnitra, ministerstvo zdravotnictví, ministerstvo spravedlnosti, úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí atp.

3.5 NESTÁTNI ORGANIZACE

Hlavním cílem působení tohoto typu organizace je zapojení se do systému péče o ohrožené rodiny a děti. O tom, zda bude moci organizace vykonávat svou činnost rozhoduje krajský úřad.

Nestátní organizace mají mnoho podob. Patří mezi ně například občanské sdružení, nadace, obecně prospěšná společnost atp. Nestátní organizace mají oproti státním výhodu poddajnosti a větší přizpůsobitelnosti. Výhodou je právě to, že lehce přizpůsobí svůj program klientům přesně podle jejich potřeb.

Druhy nestátních organizací můžeme hledat právě v místech, kde chybí organizace státní (Baštecká, 2013).

4 ŠKOLA JAKO SOUČÁST NAŠEHO ŽIVOTA

Škola je v životě jednotlivce něco velice důležitého. Nejen, že je to místo určené pro učení, ale také je to místo socializace žáků. Tato instituce připravuje žáky na jejich budoucí život a formuje jejich osobnost.

Průcha (2017, s. 390) ve své publikaci uvádí komplexní definici školy, a to takovou, že *„škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu, to je k zajišťování řízené a systematické edukace.“*

Škola tvoří přirozený objekt zájmu jak naší společnosti, tak i jednotlivců. O školní vzdělávání mají zvýšený zájem různé společenské skupiny. Tyto skupiny tvoří například rodiče, pedagogičtí pracovníci, administrátoři, zaměstnavatelé atp. Tyto společenské skupiny se také podílejí na jeho současné tvorbě a implementaci (Průcha, 2017).

Další definici pojmu škola můžeme najít v knize od Havlíka a Koti (2011, s. 117): *„Škola je místem organizovaného, plánovitého a cílevědomého učení.“*

V současné době je v České republice povinná školní docházka vytyčena na devět let. V průběhu těchto let dochází u žáků k přípravě na jejich osobní, občanský a sociální život. Funkcí této společenské instituce je zajistit vzdělání žákům určitých věkových skupin v daných uspořádaných formách a podle specifických vzdělávacích programů (Průcha, 2017).

Tyto školy navštěvují zejména žáci ve věku od 6 do 15 let. České základní školy jsou rozděleny do dvou stupňů: První stupeň je tvořen 1. - 5. ročníkem, který odpovídá podle mezinárodní terminologie ISCED primárnímu vzdělávání. Druhý stupeň je tvořen 6.- 9. ročníkem, který podle mezinárodní terminologie ISCED zaručuje nižší sekundární vzdělávání, které je uspořádáno do více samostatných předmětů, vyučovaných specializovanými učiteli (Průcha, 2009).

Řada dospělých lidí vnímá pojem škola jako něco negativního v jejich životě, mají na ni špatně vzpomínky, a to z důvodu jistého konzervatismu. V dnešní době však spousta škol mění svůj charakter a snaží se postupně zdokonalovat hlavně v oblasti uplatňování nových výukových technologií.

4.1 FUNKCE ŠKOLY

Škola, chápána jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být společnost užitečná. To, co odlišuje školu od ostatních institucí jsou **specifické edukační funkce**.

Průcha (2017, s. 390) formuluje koncept funkce školy takto: *„Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl, činnost, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti. Vztah mezi společností a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat.“*

Tyto funkce můžeme vidět na následující taxonomii podle Huséna, Tuijnmana a Hallse (1992):

- Škola je instituce, která přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové dovednosti a poznatky, které by nemohl získat jen zkušeností ze svého používání mimo školu.
- Škola je ochranným zařízením, jelikož vede k ho žáky k hodnotám a ideálům, jež jsou v naší společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých.
- Škola je jakýmsi formovatelem lidských bytostí. Nikde na světě se nesmí škola zříkat svého úkolu formovat mladou generaci podle určitých norem a hodnot.
- Škola je nástrojem sociální politiky, která požaduje na škole, aby připravila mladé lidi na jejich fungování na trhu práce a také pro další vzdělávání nutné k výkonu profesí.
- Škola je instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí. Protože děti tráví ve škole velkou část svého času. Dále je místem, kde děti vyrůstají a vyvíjejí se. Z toho vyplývá její úkol být nejen zařízením pro edukaci, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu (Průcha, 2017).

Abychom vymezili funkce školy do jejich úplnosti, můžeme uvést další funkce, a to podle českých autorů Havlíka, Halászové a Prokopa (1996). Škola má plnit **funkci personalizační**, při které se jedná o formování individua k samostatně jednající osobnosti. Dále pak **funkci kvalifikační**. To znamená, že škola vybavuje mladé lidi znalostmi a jinými vlastnostmi nutnými pro pracovní výkony. Při **funkci socializační** člověk získává ve škole určité způsoby chování a názory, vytváří si o sobě a ostatních určitý obraz a učí se zastávat určité role. Poslední **integrační funkce** školy připravuje jednotlivce pro jeho profesní život (Průcha, 2017).

Další funkce školy také zpracovali Havlík a Kořa (2011):

- **Výchovná funkce** je založena na předávání kulturních vzorců, hodnot a chování. Zaměřuje se na formování vlastností, které se projeví například v chování. Obecně řečeno se výchovná funkce zaměřuje na modelování osobnosti člověka jako takové.
- **Vzdělávací funkce** je tou nejpodstatnější úlohou v procesu osvojování si vědy, kultury a umění.
- **Funkce kvalifikační**, díky této funkci dochází k osvojení vědomostí, dále pak k rozvoji schopností a dovedností, které žáci využijí v budoucím profesním životě.
- **Integrační funkce** tvoří postoje, které umožňují komunikaci a sociální kontakt ve společnosti.
- **Funkce selektivní** se uskutečňuje na všech úrovních školství.
- **Ochrannou funkci** nalezneme ve školní legislativě, jde o ochranu a zneprístupnění důvěrných informací.
- **Funkce resocializační** je součástí především speciálních školských zařízení, jakou jsou například věznice pro mladistvé, nemocnice atd.

V publikaci od Kvapilové (1996, s. 31) najdeme tvrzení, že „*naplňování jednotlivých funkcí školy ve vztahu k jednotlivým žákům závisí na jejich celkovém sociálním, a především rodinném zázemí.*“ Tento názor úzce souvisí s tématem a obsahem práce. Autorka se domnívá, že pokud nemá dítě vhodné domácí prostředí a zázemí, nemůže ve škole fungovat tak, jak má a škola tudíž nemůže zcela plnit své edukační funkce.

4.2 VNÍMÁNÍ ŠKOLY NAŠÍ SPOLEČNOSTÍ

V povědomí mnoha lidí se škola může zdát jako izolovaný svět sám pro sebe. To se snaží mnoho učitelů, školských politiků a teoretických pedagogů vyvrátit. V současné době se školy snaží o různé činnosti sloužící ke spolupráci a kooperaci s jejím prostředím.

Z obecného hlediska někteří z nás vnímají školní budovu například jako společnost, která má za úkol vzdělávat naše budoucí generace, nebo dokonce jako ústav pro společné vzdělávání a výchovu.

Milan Pol (2007) vnímá školu z širšího hlediska buď jako instituci, z jejíhož pohledu je škola vymezována jako soubor společenských vztahů, jejímž úkolem a povinností je při její činnosti respektovat vnější stanovená pravidla. Školy tedy vycházejí z povinného napojení ustanovení školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni ve většině případů závazný.

Dále jako organizaci, to můžeme chápat tak, že výjimečný ráz každé ze škol dává právě její prostor, který má k dispozici, a také to, jakým způsobem jej využívá. Záleží také na tom, jakým způsobem formuluje svou dlouhodobou představu, středně i krátkodobé cíle, jak komunikuje s prostředím, zachází se zaměstnanci, kultivuje svou kulturu a vytváří strukturu a procesy. Tuto organizaci také můžeme vidět ze dvou pohledů, buď jako běžnou organizaci nebo jako specifickou organizaci.

Pokud se budeme dívat na školu jako na pospolitost, potom ji vidíme jako uspořádání organizované kolem vztahů, hodnot a názorů pocíťovaných vzájemných závislostí lidí. Ty pak dále podporují a utváří podmínky potřebné pro přesun chápání od „já“ k „my“. Obecněji řečeno, školu jako pospolitost chápeme jako systém sdílených hodnot. To znamená, že členy spojují jejich společné aktivity a vytvářejí si tak vztah k tradici školy (Pol, 2007).

4.3 CÍLE ŠKOLY

Povšechně se říká, že cíle jsou tak zvanou určující kategorií každé činnosti a díky jejich srozumitelné formulaci lidé odvíjejí svou práci. Každá organizace má svůj cíl, proto i škola, jako organizace musí mít svůj cíl. Bez cíle by bylo obtížné dlouhodobě očekávat smysluplné směřování. Ovšem co se táče školy, není jednoduché formulovat toto jinak snadné sdělení. Srozumitelné a uchopitelné cíle školy nemusí být přijatelné pro všechny. Často se tedy uvádí formulace velmi obecné až vágní, jako například harmonický rozvoj, všestrannost atp.

Škola se vztahuje k jednotlivcům a daným skupinám a ti mají často protikladné zájmy, očekávání i požadavky a pokud by se toto všechno mělo převést do konkrétních cílů, vzniklo

by něco velmi rozmanitého a někdy i vnitřně rozporného. To by mělo za následek soupeření a konflikty. Proto je prakticky nereálné, aby škola stanovila konkrétní cíle, protože by nikdy nevyhovovaly všem (Pol, 2007).

4.4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA

V současné době je povinná školní docházka stanovena na 9 let. Podrobnosti upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z roku 2004. V souladu s tímto zákonem a Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice, známém pod názvem „Bílá kniha“ je využíván soubor kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Mezi tyto kurikulární dokumenty patří i tak zvaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Na základě tohoto dokumentu si tvoří každá škola svůj školní vzdělávací program (MŠMT, 2013).

4.4.1 BÍLÁ KNIHA

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nám definuje Bílou knihu takto: *„Dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. Strategie odráží celospolečenské zájmy a dává konkrétní podněty k práci škol“* (MŠMT, 2013).

4.4.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech škol v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah všeobecného a odborného vzdělávání podle zaměření daného oboru. Dále podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (MŠMT, 2013).

4.4.3 ZNĚNÍ ŠKOLSKÉHO ZÁKONA Č. 561/2004 SB.

Školský zákon, část 3, hlava I:

Školní docházka je povinná po dobu devíti školních let, nejvýše však do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

Tato povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne věku šesti let v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, avšak musí být přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která musí k žádosti přiložit zákonný zástupce. Ten je také povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku (MŠMT, 2013).

4.5 KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODIČI

Pro žáka není důležitější prostředí než jeho rodina. S nástupem povinné školní docházky přichází dítě do dalšího důležitého prostředí v jeho životě. A proto je vzájemná spolupráce a dobrá komunikace mezi školou a rodiči jedním z nejpodstatnějších prvků v jeho vzdělávání.

Rodiče mohou být těmi, kdo motivují žáky k přijímání změn, vzdělávacích postupů a mají zájem o rozvoj kompetencí ve školách. Zvláště pak v případě ohrožených rodin a dětí je důležitá komunikace a spolupráce obou společenství, hlavně proto, aby byla psychosociální podpora školy účinná a splnila svůj primární účel.

Rodiče těchto žáků by neměli do školy docházet pouze o třídních schůzkách, nýbrž by měli se školou aktivně spolupracovat, zajímat se o své dítě a vést individuální konzultace ve prospěch vzdělávání svého dítěte. Avšak ve většině případů rodiče ohrožených dětí se školou nekomunikují vůbec, nebo jen zřídka (Čapek, 2013).

5 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Žákem nazýváme osobu, která se v důsledku organizovaného procesu vzdělává v rámci základního školství. Za žáky bývají označovány zejména osoby vzdělávající se na nižších typech škol, jako je například základní škola.

Slovem žák se nazývá osoba, která se jím stává obvykle na delší dobu. Obvykle se to děje v rámci určité vzdělávací instituce, jako je například základní škola. Vzdělávání je organizováno po skupinách, žák je nejčastěji součástí nějaké třídy nebo studijní skupiny (Kalhous, 2002).

Každý z nás určitě může říct, že zahájení školní docházky je pro každého žáka důležitou sociální událostí. Škola se hned po rodině stává jednou z nejdůležitějších a nejvýznamnějších institucí v jejich životě. Tato instituce má zásadní vliv na jejich rozvoj osobnosti. Ve škole totiž žák získává zkušenosti, které by mimo školu jen těžko získával. Můžeme také s jistotou říct, že ve škole dítě rozvíjí své schopnosti a dovednosti, které mu zajistí růst jeho sebevědomí.

Tak zvaný první stupeň základní školy navštěvují děti ve věku od 6 do 9 let věku. Ono zmiňované období se nazývá raný školní věk. To je charakteristické různými vývojovými změnami a životními situacemi, které se projevují i na školní docházce. Další období, které děti na základní škole provází je střední školní věk. Toto období trvá od 8. – 9. roku do 11. – 12. roku věku dítěte. V tomto období dítě přechází na 2. stupeň základní školy. V průběhu této fáze dochází k mnoha sociálním i biologickým proměnám. Jde o přípravu na dobu dospívání (Vágnerová, 2000).

5.1 VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA ŽÁKA

Tím, že dítě opustí teplo rodinného zázemí, přichází o jeho doposud výhradní postavení, které v rodině mělo. Ve školním prostředí se od jeho nástupu dítěte očekává mnohé, jako například ukázněnost nebo přizpůsobení. S nástupem do školy se žák setkává s novou autoritou, a tou je právě učitel. Učitel dítě hodnotí nejen za své výkony, ale i za chování ve společnosti ostatních žáků. Zejména na prvním stupni základní školy si právě mladší žáci z hodnocení učitele odvozují vlastní hodnotu, později pak podle toho, jak se přijímáno svými spolužáky.

Ve školním prostředí se často stává, že pokud se dítě nedokáže plně přizpůsobit dosavadnímu prostředí, bývá méně úspěšné, negativně hodnocené, špatně vnímané svými

vrstevníky a tím pádem v jejich komunitě odmítané. V tomto prostředí bychom se nikdo z nás necítil dobře, a proto se mnoho žáků nemůže vzdělávat v plném rozsahu svých možností (Hrabal, 1996).

Některé negativní vlivy mohou u dětí vést až k záškoláctví. Mezi tyto vlivy můžeme zahrnout například špatné známky, strach z konkrétního předmětu či testu, špatné mezilidské vztahy ať už mezi žáky nebo i mezi žákem a učitelem. Náročný je pro děti také přechod z prvního stupně na druhý, možná šikana nebo nepřijetí do kolektivu třídy (Hrabal, 2002).

5.2 VLIV ŠKOLNÍ TŘÍDY NA ŽÁKA

Určitou skupinu žáků základních škol označujeme jako školní třídu. Ve školní třídě se žáci společně učí a postupují krok za krokem do dalších ročníků. Ve školní třídě prochází každý z dětí tak zvaným sociálním tréninkem, při kterém se učí řešit konflikty, navazovat přátelství a staví si základnu společenského chování (Hrabal, 2002).

Každý z nás, kdo se v mysli vrátí do svých školních let a vybaví si svou tehdejší třídu, si určitě vzpomene i na své kamarády a skupinky, na které se ve třídě rozdělili. Tyto podskupiny třídy vznikají podle společných zájmů dětí. Můžeme tedy říct, že struktura třídy je určitá spleť sociálních vztahů, žáci mají každý svou roli a postavení ve třídě. Toto neformální členění můžeme chápat jako síť vzájemných vztahů vznikající spontánními sociálními procesy. Velmi významný vliv na klima třídy má také jejich třídní učitel.

Každé dítě se ve třídě cítí různě, někdo se může cítit dobře, někdo špatně, v napětí, cítit strach a nejistotu. To vše závisí na jeho přijetí kolektivem třídy. Jak již bylo výše uvedeno, každý z žáků má ve třídě svou roli a postavení, jde o určité označení členů skupiny a tím i jejich váhy a významu ve skupině. Tyto pozice lze zařadit to určitě hierarchie třídy (Hrabal, 1996).

Autorka si myslí, že žáci z tzv. ohrožených rodin mají ve třídním kolektivu jistou nevýhodu. Často bývají vyčleněni, šikanováni nebo je jim jiným způsobem ubližováno, jak psychicky, tak fyzicky, a to právě z důvodu, že je na nich jejich jinakost vidět. Finanční rozdíly, nekomunikativnost a tak podobně, to bývá jedním z hlavních příčin jejich izolace, nebo nízké pozice ve třídě. Ne každé dítě se umí samo s nepřízní osudu vypořádat, a proto je na učiteli, ale i na škole celkově, aby těmto žákům pomohla v jejich těžkých obdobích, zvedla jim sebevědomí a pomohla jim vydobýt si své místo. Proto je pro žáky důležitá právě psychosociální podpora školy, která by měla spočívat jak v pomoci sociálního charakteru, tak psychického.

V. Hrabal (1996) uvádí, že „*žák formuje třídu a třída formuje žáka*“ a k pochopení nám může posloužit jeho *mechanismus vzájemného působení žáka třídy*:

- ✓ Ve třídě jsou žáci s určitými učitelskými, výkonovými a sociálně morálními dispozicemi.
- ✓ Mezi nimi a učitelem vzniká vzájemný kontakt, interakce a působení.
- ✓ Rostoucí stabilizace, s tím spojená předvídatelná interakce jedinců ve skupině, společné a vzájemné postoje.
- ✓ Vztahy uvnitř skupiny jsou vzájemně závislé a vytvářejí určitou síť vztahů mezi účastníky.
- ✓ Účastníci této skupiny zaujímají specifickou pozici a přebírají určitou roli. Pozice a role žáka je dána jeho dispozicemi, partnery a jejich vzájemným vztahem a vztahem ke skupině.
- ✓ S narůstající stabilizací a uspořádaností skupiny, jejich vztahů, pozic a rolí dochází ke sbližování a sjednocování cílů, hodnot skupiny.
- ✓ Osobnost jedince a jeho dispozice vstupující do procesu vyváření skupiny, se v průběhu upevňování a formování skupiny samy formují a rozvíjejí. Skupina formuje jedince hlavně v oblasti postojů, norem, hodnot, vztahů a sociálních dovedností.

5.2.1 ROLE ŽÁKA VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Učitel, který správně vede svou třídu napomáhá k utváření pozitivních vztahů a rozvíjí příznivou atmosféru. Avšak děti na sebe bývají tvrdé, bezohledné a kruté zvláště k jedincům, kteří nesplňují dané normy třídy. Značný vliv má na třídu a jejich normy právě výše uvedený učitel, který vědomě i nevědomě na žáky působí a ovlivňuje je. Důležité tedy pro učitel je, aby znal role a postavení svých žáků ve třídě, a mohl tak jejich vzájemné chování korigovat.

Hrabal (2002) ve své publikaci uvádí, že role žáka ve třídě je souborem specifického, skupinou očekávaného chování. Toto chování je určeno zvláštními normami a souvisejícími úkoly daného jedince.

Ve třídním kolektivu se žák potýká s hned několika rolemi, jako je například role spolužáka, dále pak role ve vztahu k ostatním členům třídy a pak také role žáka ve vztahu ke škole.

Ve škole se žáci setkávají například s rolí „vůdce“, která je pro chod skupiny velmi významná. To, jakou roli a pozici žáci ve škole zaujmout závisí především na jejich osobnostním rozvoji a také na struktuře a dynamice třídy (Hrabal, 1996).

5.2.2 POZICE ŽÁKA VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Do jaké pozice ve třídě se žák základní školy dostane a závislé na mnoha faktorech, jako například na spolužácích, na třídě jako celku, ale také na jeho individuálních charakteristikách a výše zmíněných dispozicích. Nutno však podotknout, že pozice žáka nemusí být stálá, mění se s rozvojem a poznáváním ostatních členů skupiny. Rozdělení do pozice je odvíjeno také od výraznosti osobních rysů a podle typu skupiny a její nynější situace, dále pak vliv, obliba a míra sympatií jednotlivce ve skupině. V dnešní době se setkáváme mezi žáky s určováním pozice podle sociálního statusu dítěte a jeho rodiny. V literatuře se setkáváme s mnoha významnými kategoriemi, do kterých pozice žáka rozdělujeme. Ty nejzásadnější si uvedeme níže.

Jedná se o pozice a systém pozic podle kompetence, především podle školní výkonnosti a zdatnosti. Dále pak podle vlivu, to znamená podle podílu na řízení interakce ve skupině, a také podle obliby ve škole – podle citového stupně přijetí žáka do skupiny (Hrabal, 1996).

Autorka práce má za to, že pozice žáka ve třídě působí jak na jeho psychický rozvoj, tak na jeho hodnocení ostatními spolužáky, a také má vliv na jeho sebereflexi.

5.3 KLIMA ŠKOLY A JEHO VLIV NA ŽÁKA

V odborné literatuře se můžeme dočíst, že klima školy můžeme chápat jako celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole. Dále jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole. Můžeme také říct, že klima školy je dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve škole (Ježek, 2004).

Klima školy zjednodušeně řečeno vypovídá o tom, jak se žáci, učitelé nebo i rodiče cítí v prostředí dané školy. Také to, jak je oné prostředí motivuje, jak ovlivňuje průběh učení i učební výsledky apod. Na klimatu školy je nutné systematicky pracovat a zlepšovat ho.

Součástí klimatu by měl být jistý řád a pravidla, která všichni znají a respektují je. Případně se na nich mohou sami podílet a vytvářet je. Vždy je nutné, aby celý pedagogický tým byl nositelem těchto pravidel a hodnot (Čapek, 2010).

Co se týče sociálního klimatu školy, může napomáhat těm spolužákům, u kterých hrozí riziko neúspěšnosti nebo vyloučení z kolektivu třídy a školy z důvodu sociálních a materiálních odlišností. Nutno podotknout že pokud budou zajímavosti a výhody vyplývající z odlišností nenásilně včleněny do chodu školy, budou z toho mít prospěch nejen žáci a jejich rodinní příslušníci, kteří se díky tomu budou cítit rovnoprávními členy společnosti a školy, ale také všichni ostatní spolužáci a učitelé, kteří budou mít možnost nejen poznat odlišnost, ale také si uvědomit hodnotu druhého člověka (Mareš, 2006).

Na metodickém portálu RVP se můžeme dočíst, že klima školy nikdy nevzniká samo o sobě, ale utváří se postupně a dlouhodobě. Délka trvání je odlišná od situací podmíněné atmosféry. Vždy by mělo být nahlíženo jako celek, a ne jako na části. Součástí klima školy jsou např.: klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a vyučování, organizační, komunikační a sociální klima (Grecmanová, 2004).

Každá škola, má své specifické klima. To nám umožňuje rozlišovat jejich typy.

- **Funkčně orientovaný klimatický typ** je charakteristický negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Také vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem ve třídě. Narážíme také na průměrnou nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.
- **Distanční klimatický typ** se projevuje špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci mají malou možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, velké požadavky na výkon. Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. Tento klimatický typ je tedy charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a k učení. Viditelná je nízká motivace, avšak do školy se nebojí chodit.
- **Osobnostně orientovaný klimatický typ** je velmi pozitivní. Objevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky. Požadavky na výkon jsou však spojeny s tlakem. Objevuje se u nich

strach ze školy, a také nechut' ke škole, ale jen na velmi nízké úrovni. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací (Grecmanová, 2004).

5.3.1 KLIMA TŘÍDY

Klima třídy je dlouhodobý proměnlivý jev, typický pro danou třídu. Sociální klima třídy vytvářejí všichni žáci v určité třídě, skupinky, na které se třída rozpadá, jednotlivci, ale také učitelé vstupující do této třídy. Klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Klima může rozdělit do třech skupin podle toho, kdo se, jak velkou měrou podílí na jeho ovlivňování:

a) především učitel: stejná třída může reagovat různým způsobem na jiné učitele, co si dovolí žáci dělat u jednoho vyučujícího, to si netroufnou u druhého;

b) především žáci: každá třída má něco svého, osobitého, zvláštního, co si zachovává ať tam učí kterýkoliv z učitelů, jsou to především: vztahy mezi žáky, nepsané normy, hodnocení úspěchu, převažující pracovní nebo mimopracovní naladění, typické chování třídy;

c) učitel a žáci: na vzniku daného klimatu se podílejí oba hlavní aktéři, ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou dosáhnout změny klimatu (Gabašová, 2019).

5.4 ZNEVÝHODŇUJÍCÍ RODINNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA ŽÁKA ZŠ

Od žáka základní školy se už od jeho nástupu očekává určitá sociální gramotnost, které se učí již od narození. Jeho první sociální kontakty pocházejí z rodiny, a nezůstanou posledními. Další roli v sociálním rozvoji dítěte hraje škola. Začleněním dítěte do školního kolektivu ovlivňuje z velké části právě jeho rodina, která je nejdůležitějším sociálním prostředím dítěte.

Dítě může být ve škole ovlivňováno řadou faktorů, a jedním z nich je právě nevyhovující rodinné zázemí. Jejich začlenění do kolektivu a celkového chodu školy může být pro tyto děti velmi náročné. Školní úspěšnost je závislá na školní zralosti, která je velkou měrou ovlivněna právě rodinnou výchovou a sociokulturním kontextem rodiny. Pokud se některá z oblastí dostatečně nerozvine, může být začlenění dítěte velmi komplikované.

Stává se, že děti z nepodnětného rodinného prostředí, které získají odklad nástupu na ZŠ, však nezískají potřebné návyky a riziko školního neúspěchu se zvyšuje.

Se začátkem povinné školní docházky se zásadním způsobem mění nejen život dítěte, ale i život celé rodiny. Můžeme říct, že se všichni sžívají s novými povinnostmi i novými sociálními rolemi. Na dítě jsou nyní kladeny nové vyšší nároky, které poprvé v životě musí plnit. Úkolem rodičů v tomto období je hlavně podpora dítěte a pomoc s integrací do školního prostředí. Někteří rodiče mohou právě v tomto ohledu značně selhávat, důvodem může být například jejich sociální vyloučení.

Je známo, že požadavky, které se na dítě při nástupu do školy hrnou, vedou až k přetěžování, únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte a tím k jeho selhávání.

Důležité je, aby rodina dítěti dovolila se postupně osamostatňovat, zdokonalovat jeho dílčí schopnosti, rozšiřovat vědomosti a trénovat sociální vztahy. Díky tomu nemusí být zahájení školní docházky pro dítě tak velkým stresem (Střelec, nedatováno).

6 VYBRANÉ MOŽNOSTI PODPORY ŠKOLY

Pokud bychom v dnešní době zavítali do některých tříd základních škol, zjistili bychom, že téměř v každé třídě najdeme například asistenta pedagoga nebo školního asistenta. Právě oni jsou jednou z možností podpory školy pro oné žáky. Dále zde máme ze zákona určeného výchovného poradce nebo školního metodika prevence. Setkat se můžeme také se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

6.1 ŠKOLNÍ ASISTENT

Role školního asistenta ve vzdělávání žáků do velké míry vychází z pracovní náplně asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Dále školní asistent napomáhá učiteli například při vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem. Má možnost navázat kontakt s rodinou a v případě potřeby ji pravidelně nebo nárazově navštěvovat. Tyto návštěvy jsou v rámci domácí přípravy tam, kde ji rodiče z nějakého důvodu nemohou zajistit. Základním pilířem jejich práce je převážně to, aby děti neztratily chuť a zájem o učení a tím pádem se vyhnuly případného rozdílu a skluzu ve vzdělávání. Můžeme říct, že školní asistent je prostředníkem mezi školou, žákem a jeho rodinou.

Součástí pracovní náplně školních asistentů je především:

- ✓ individuální i skupinová práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučování;
- ✓ individuální i skupinové doučování žáků se sociálním znevýhodněním;
- ✓ rozsáhlá podpora přímé i nepřímé pedagogické práce učitele, která umožňuje více intenzivní práci pedagoga s žáky se sociálním znevýhodněním.

Školní asistent se od asistenta pedagoga liší převážně tím, že si:

- ✓ ve své práci kladou velký důraz na spolupráci s rodinou a jejich intenzivnější propojení se školou;
- ✓ žákům se sociálním znevýhodněním zajišťují doučování i v období školních prázdnin;
- ✓ mají možnost pravidelného společného setkávání, sdílení zkušeností i příkladů dobré praxe (Nová škola, 2013).

6.2 ASISTENT PEDAGOGA

Zákon o pedagogických pracovnících nám definuje asistenta pedagoga jako osobu, která vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí formou individuální integrace. Ti získávají odbornou kvalifikaci studiem pedagogiky na vysoké škole.

Dále pak máme asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. Tento asistent pedagoga získává kvalifikaci již na střední škole v oboru pedagogiky.

Asistent pedagoga zkrátka poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka nebo žáků s SVP, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech aktivit a činností probíhajících ve škole. Asistenta pedagoga doporučuje školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum).

Mezi nejdůležitější předpoklady pro vykonávání práce asistenta pedagoga je:

- ✓ klidná povaha,
- ✓ vstřícný a laskavý přístup k dětem i dospělým,
- ✓ ochota naslouchat,
- ✓ nadhled a odstup,
- ✓ psychická odolnost,
- ✓ výborné komunikační schopnosti a dovednosti,
- ✓ pozitivní přístup a myšlení.

Při výkonu práce asistenta je důležité mít na paměti, že nevádí udělat chybu, pomáhat všem, kdo to potřebují, být optimista, mít rád děti a důvěřovat jim, dávat žákům svobodu a nesoudit je, vyzařovat klid, laskavost ale být důsledný, nesrovnávat, a především být **trpělivý**.

Co naopak není při výkonu této práce důležité, je myslet si, že nesmí udělat chybu, pomáhat jen někomu nebo jen málo, spoléhat na svůj názor či zkušenost, být pesimista,

myslet si, že je jen jedna správná cesta, nemít rád děti a nevěřit jim, soudit, být nervózní a přísný, srovnávat žáky, nepovzbuzovat nemotivovat a být netrpělivý (Nová škola, 2013).

K lepšímu upřesnění výše zmíněných rozdílů dvou variant asistenta pedagoga slouží následující obrázek.

Obrázek č. 1 - Práce asistenta pedagoga



Zdroj: převzato od Zajícová Marcela, 2021

6.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Školní psycholog poskytuje škole poradenské služby spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, eventuálně školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Spolupracuje také se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, a to především s pedagogicko-psychologickými poradnami, se zařízeními a institucemi zdravotnickými a sociálními, s orgány státními i nestátními s organizacemi péče o děti a mládež.

Zabývá se v první řadě včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Poskytuje rovněž krizovou intervenci.

Pracovní náplň školního psychologa plní činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační. Dále pracuje se žáky, pedagogy i rodiči. Veškerou dokumentaci o svých činnostech vede v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa (Baslerová, 2015).

Diagnostika, depistáž zahrnuje například spolupráci při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách, diagnostiku při výukových a výchovných problémech žáků, depistáž a diagnostiku nadaných dětí, dále pak zjišťování sociálního klimatu ve třídě, a v neposlední řadě screening, ankety a dotazníky ve škole.

Konzultační, poradenské a intervenční činnosti obsahují péči o integrované žáky, individuální práci se žáky v osobních problémech. Dále pak krizovou intervenci a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Prevenci školního neúspěchu a kariérové poradenství u žáků, techniky a hygienu učení. Skupinová a komunitní práce s žáky, koordinace preventivní práce ve třídě jsou také jedny z výše uvedených činností školního psychologa. Obsažena je zde také podpora spolupráce třídy a třídního učitele, individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání, konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí, a pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

Metodická práce a vzdělávací činnost spočívá v participaci na přípravě programu zápisu do 1.ročníku základního vzdělávání, v metodické pomoci třídním učitelům. Zahrnuje

také pracovní semináře pro pedagogické pracovníky a účast na pracovních poradách školy. Mimo jiné i koordinaci poradenských služeb poskytovaných ve škole i mimo školu. Dále tato činnost obsahuje metodickou intervence z psychodidaktiky pro učitele, besedy zákonným zástupcům, prezentační a informační činnost. A participaci na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.

Školní psycholog plní velmi důležitou roli v nastavení a udržení zdravého a správného klimatu celé školy i jejích tříd. Působí preventivně i proti vyloučení z kolektivu žáků se zdravotním nebo sociálním problémem. Odbornou kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (MŠMT, Vyhláška 72/2005 Sb.).

6.4 VÝCHOVNÝ PORADCE

Výchovný poradce je učitel, který kromě své běžné pedagogické činnosti zajišťuje také poskytování poradenských služeb ve škole, a to buď žákům, rodičům, nebo učitelům samotným.

Mezi hlavní činnost většiny výchovných poradců patří kariérové poradenství, dále poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky nadané a žáky neprospívající, u vycházejících žáků zajišťuje předprofesní a profesní přípravu, organizuje exkurze do škol či do firem. Průběžně eviduje dokumentaci problémových žáků, neomluvené absence, svolává a řídí výchovné komise, spolupracuje s rodiči, sociálním odborem, soudy, mediační a probační službou a lékaři.

Pracovní náplní výchovného poradce je především:

- koordinovat mezi vyučujícími různých předmětů tvorbu a konečnou podobu dokumentů, jako například IVP;
- kontrolovat, zda vyučující zohlednil ve své části zpracovávaného IVP všechna doporučení ŠPZ;
- dohlížet na realizaci podpůrných opatření doporučených danému žákovi v praxi;
- koordinovat spolupráci školy a školského poradenského zařízení nebo dalších institucí podílejících se na vzdělávání a výchově žáka (NUV, 2011).

6.5 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

Tento pedagogický pracovník pracuje v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Školní metodik prevence vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské. O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci.

Mezi nežádoucí rizikové chování můžeme zařadit například šikanu, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivitu, rizikové sexuální chování, rizika školního neúspěchu aj.

Zvyšuje všeobecnou informovanost mezi rodiči, učiteli a žáky. díky tomu je zajištěna maximální primární prevence těchto jevů. Úzce spolupracuje se třídními učiteli a podporuje bezpečné a zdravé klima ve třídě a ve škole. Vyhodnocuje varovné signály spojené s možností výskytu rizikového chování a poskytuje poradenskou činnost. Organizuje přednášky a besedy spojené s uvedenou problematikou (NUV, 2011).

Metodické a koordinační činnosti zahrnují kontrolu tvorby a realizace preventivního programu školy, koordinaci a participaci na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu atd. Dále metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů a koordinaci spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy. Školní metodik prevence má také za úkol kontaktovat odpovídající odborné pracoviště a participaci na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů. Dále shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, a vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

Mezi **informační činnosti** školního metodika prevence patří zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností, a vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických.

Poradenské činnosti tohoto pedagoga jsou například vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenských služeb

těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole. A příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními (MŠMT, Vyhláška 72/2005 Sb.).

6.6 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Činnost speciálního pedagoga ve škole je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Nabízí spolupráci pedagogům v mnoha oblastech, se kterými nemá běžný pedagog možnost ani kompetence cíleně a odborně pracovat.

ŠSP je k dispozici i zákonným zástupcům v případě jejich dotazů a poskytnutí informací týkajících se daného žáka. Základní činnosti ŠSP jsou v oblasti socializační a inkluzivní. Pracuje na vytváření odpovídajících vztahů mezi intaktními žáky a žáky s postižením. Uplatňuje a naplňuje strategie inkluzivního vzdělávání. Speciální pedagog se snaží u každého žáka o maximální rozvoj všech jeho poškozených funkcí a o dosažení co nejvyššího stupně jeho socializace.

Pracovní náplň ŠSP je depistážní, diagnostická a intervenční činnost. Školní speciální pedagog napomáhá zejména ve vzdělávání heterogenních skupin žáků v jednom třídním kolektivu, vzdělávání žáka se závažným stupněm potřeby podpůrných opatření v kolektivu intaktních žáků. Dále pak ve vytvoření podmínek pro týmovou spolupráci. Snaží se zajistit více příležitostí k individuální práci se žákem a lépe poznat osobnost žáka (Baslerová, 2015).

7 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V této části práce je stručně uvedeno, co jednotlivé kapitoly teoretické části práce obsahují, co autorku práce zaujalo, případně s čím se ztotožňuje.

První kapitola se zabývá velmi důležitým tématem, a to rodinou. Ta představuje pro každého z nás nedílnou součást našeho života. Rodina by měla pro každého člena ztělesňovat bezpečí a oporu, pocit jistoty, domova a umožňovat tělesnou, duševní a duchovní existenci. V kapitole jsou popsány charakteristické znaky rodiny, její typy a funkce. Pokud rodina neplní své základní funkce, hovoříme o rodině dysfunkční. Dále je zde vytyčen pojem ohrožená rodina a ohrožené dítě. Téma rodiny je s touto diplomovou prací velmi spjato, jelikož psychosociální podpora školy je přijímána především dětmi, které pochází z rodin, ve kterých není něco v pořádku.

Další kapitola stručně vymezuje pojem psychosociální podpora. Psychosociální podpora je poskytování psychologické a sociální pomoci osobám, které čelí určitým problémům ve společnosti. S tvrzením od Baštecké (2013), že osoby, které potřebují tento typ podpory si ve většině případů nemohou, anebo neumí pomoci samy, se autorka práce ztotožňuje. Mezi druhy psychosociální podpory patří pomoc přímá, například poskytování informací, rozhovorů, poradenství. Další je pak pomoc zprostředkovaná a případná práce v terénu. Cílem psychosociální podpory je povzbudit a podpořit osoby, které to potřebují. V poslední podkapitole je vysvětleno, kdo je tzv. poskytovatelem podpory. Mohou to být speciálně vyškolení pracovníci, dobrovolníci nebo lidé s praxí v tomto oboru.

Kapitola třetí se zabývá psychosociální podporou u ohrožených rodin. Ta spočívá v sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi, které se nedokážou samy vypořádat s nepřízní osudu. Podpora rodiny nespolečá pouze na profesionální zdroje, kterými jsou sociální pracovníci, psychologové, pedagogové, ale využívá všechny dostupné lidi. Autorka se domnívá, že uvedeným dětem a jejich rodinám nejefektivněji napomáhá pomoc jejich blízkých osob.

Systém péče o ohrožené rodiny, to je předmětem čtvrté kapitoly. Cílem systému péče je zajištění vhodné nabídky v oblasti podpory a pomoci rodinám, které potřebují poradit s řešením, co nejširší škály problémů, které mohou rodinu trápit. Služby jsou určeny především pro rodiny, které například ztratili nebo mohou ztratit své dítě, mají nařízený dohled sociálně právní ochrany dětí, žádají návrat dítěte z ústavní výchovy nebo jiné náhradní péče. Tyto rodiny sužuje primárně dluhová zátěž, domácí násilí, hrozící ztráta

bydlení, závislost nebo neléčená psychická nemoc. Nejčastěji se setkáváme s možností instituce náhradní výchovné péče nebo náhradní rodinné péče. Na základě zjištěných informací se autorka domnívá, že pro děti je vhodnějším prostředím umístění do náhradní rodinné péče, jelikož se toto prostředí více podobá životu v běžné rodině. Mezi poskytovatele péče a správce služeb zařazujeme především OSPOD, ministerstvo práce a sociálních věcí, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a v neposlední řadě nestátní organizace.

Pátá kapitola má za úkol seznámit čtenáře s definicí školy a jejími funkcemi. Můžeme říct, že škola je místo určené pro učení, ale také je to místo socializace žáků s tímto tvrzením autorka práce souhlasí. Tato instituce připravuje žáky na jejich budoucí život a formuje jejich osobnost. Jaké jsou funkce školy nám definovala spousta odborníků ve svých publikacích, mezi ty nejčastěji zmiňované zařadíme například funkci vzdělávací, výchovnou nebo socializační. Autorka práce se nejvíce přiklání k rozdělení funkcí školy od Havlíka Koti (2011). Dále se v této kapitole dočteme, jak vnímá školu naše společnost, jaké jsou cíle školy, důležitost komunikace mezi školou a rodiči, a zmíněná je i školská legislativa.

Předposlední kapitola nám vysvětluje, kdo je žák základní školy a do jaké míry ho ovlivňuje prostředí školy. Podkapitoly nás seznamují s problematikou hlouběji. Dočteme se, jak žáka ovlivňuje třídní kolektiv a to, jak k němu přistupují spolužáci. Každý se ve třídě může cítit různě, někdo se může cítit dobře, někdo špatně, v napětí, cítit strach a nejistotu. To vše závisí na jeho přijetí kolektivem třídy. Podkapitola také vymezuje rozdíl mezi pozicí a rolí ve třídním kolektivu. Autorka k této kapitole zahrnuje také téma znevýhodňujícího rodinného prostředí a jeho vliv na žáka, jelikož každého z nás ovlivňuje nejvíce právě jeho rodina.

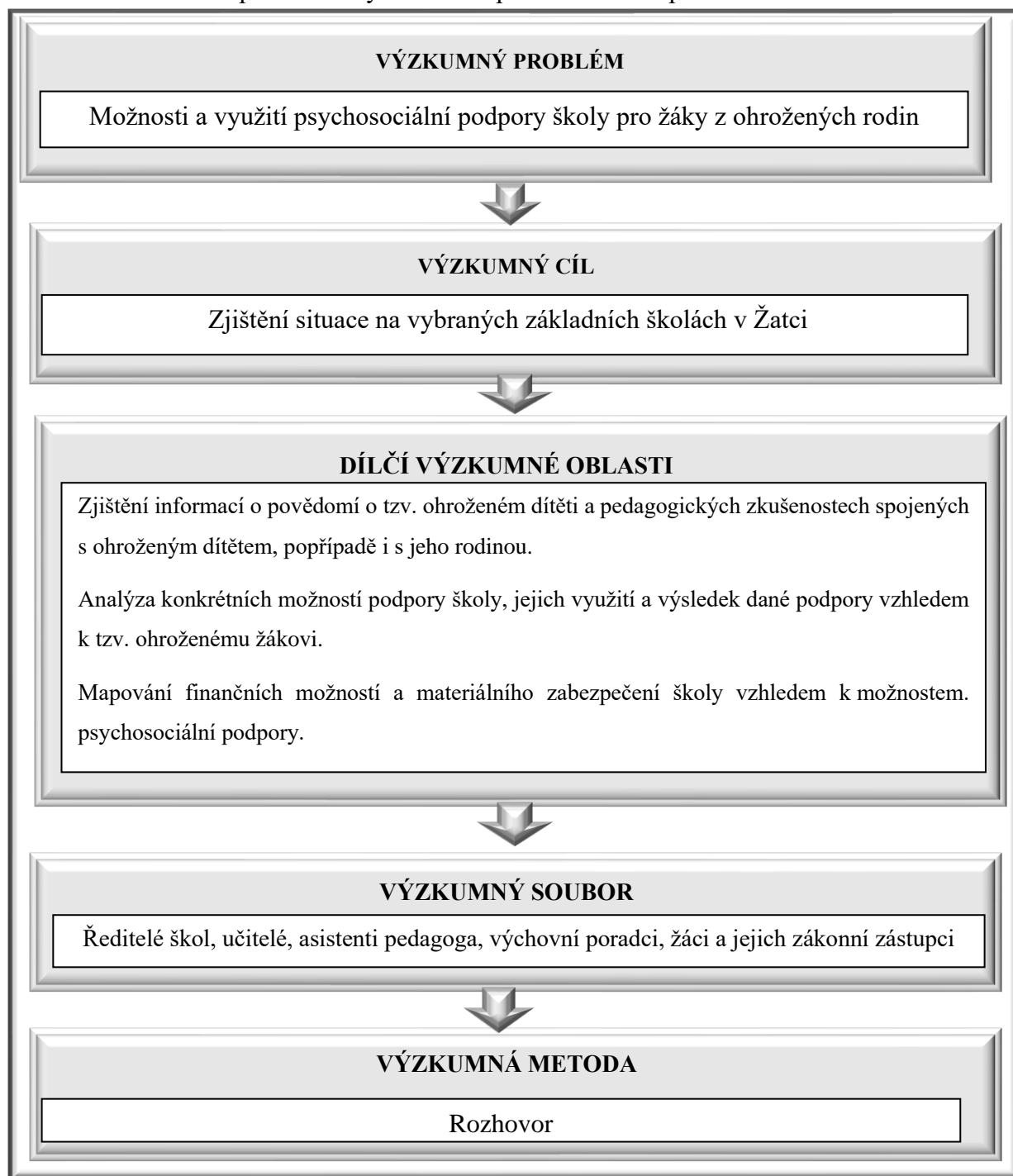
Poslední sedmá kapitola se zabývá konceptem vybraných možností podpory školy pro žáky z ohrožených rodin. Mezi jednu z možností patří školní asistent. Jeho role vychází do jisté míry z pracovní náplně asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Má možnost navázat kontakt s rodinou a v případě potřeby ji pravidelně nebo nárazově navštěvovat. Školní asistent je takovým prostředníkem mezi školou, žákem a jeho rodinou. Dalšího můžeme jmenovat asistenta pedagoga. Ten vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí formou individuální integrace. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka nebo žáků s SVP. Jako dalšího můžeme zmínit školního psychologa, který poskytuje škole poradenské služby. Dále

školní metodikem prevence. Ten vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské. Nesmíme opomenout výchovného poradce - učitele, který kromě své běžné pedagogické činnosti zajišťuje také poskytování poradenských služeb ve škole, a to buď žákům, rodičům, nebo učitelům samotným. Dalším může být školní speciální pedagog, jehož činností je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Autorka práce má za to, že každý z uvedených pracovníků má ve škole své zastoupení a hrají důležitou roli v životech dětí, kteří jejich pomoc potřebují.

8 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola se zabývá metodologií výzkumného šetření. Formulovali jsme předně výzkumný problém, ze kterého vychází tzv. výzkumný cíl práce, dílčí výzkumné oblasti a dílčí výzkumné cíle. V neposlední řadě jsme specifikovali výzkumné strategie, výzkumný soubor a použité výzkumné metody.

Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce



Zdroj: Vlastní analýza, 2021

8.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Jako výzkumný problém jsme stanovili „*možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin*“. Zásadním výzkumným cílem bylo zjistit situaci na vybraných základních školách v Žatci, charakterizovat a vyhodnotit jejich možnosti a využití psychosociální podpory. Z uvedeného hlavního cíle vyšly tyto dílčí výzkumné oblasti:

- a) Zjištění informací o povědomí o tzv. ohroženém dítěti a pedagogických zkušenostech spojených s ohroženým dítětem, popřípadě i s jeho rodinou.
- b) Porovnat konkrétní možnosti podpory školy, jejich využití a výsledek dané podpory vzhledem k tzv. ohroženému žákovi.
- c) Mapování finančních možností a materiálního zabezpečení školy vzhledem k možnostem psychosociální podpory.

8.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Pro výzkumné šetření byla zvolena strategie kvalitativního přístupu. Tento přístup se od kvantitativního liší převážně tím, že se zabývá hledáním sémantických vztahů a jejich propojováním. Švaříček a Šedřová (2014) ve své publikaci uvádí, že kvalitativním výzkumem rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Oproti tomu kvantitativní výzkum je založen na hledání jasných proměnných. Pokud bychom chtěli tyto terminologie zjednodušit, můžeme podle Švaříčka a Šedřové (2014) říct, že nástrojem kvantitativního výzkumu je velmi často dotazník, kdežto kvalitativní výzkum využívá pro sběr dat rozhovor. Nutno podotknout, že existuje mnoho dalších nejmenovaných metod, které se dají pro sběr dat využít.

8.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jak autorka popisovala výše, cílem kvalitativního výzkumu není srovnávání odpovědí části populace, nýbrž důkladné prozkoumání jednoho nebo několika málo případů, které se vztahují k danému zkoumanému problému. Švaříček a Šedřová (2014) uvádí, že definováním výzkumného problému ovlivňujeme zároveň i výběr výzkumného souboru.

Výzkumný soubor byl odvozen od definice výzkumného problému a dílčích výzkumných oblastí a vytvořen na základě tzv. graduální konstrukce vzorku. Nebyl vytvořen v jedné

chvilí, ale postupně na základě otázek, které si autorka práce během výzkumu kladla. Vzorkování bylo ukončeno po dosažení dostačujícího množství informací.

Vybrané množství respondentů bylo ovlivněno jak prostředím, ve kterém byl výzkum prováděn, tak i ochotou jejich spolupráce, a to v důsledku nepříznivé epidemiologické situace. Respondenti byli nejprve telefonicky kontaktováni a po jejich případném souhlasu s účastí na výzkumném šetření byla dohodnuta osobní schůzka, na které proběhl rozhovor na výše uvedené téma.

Vzhledem k dané problematice diplomové práce zvolila autorka výzkumným souborem respondenty z vybraných základních škol v Žatci. Jedná se o ředitele níže zmíněných základních škol a vybrané zástupce pedagogického sboru (učitelé, asistenti pedagogů, výchovní poradci). Za přínosné bylo shledáno oslovit také další skupinu respondentů, a to zástupce z řad příjemců psychosociální podpory, tedy z tzv. ohrožených dětí, jejich rodičů, popř. pěstounů, a poté hledat společné znaky výpovědí. Pro vyhodnocení dat bylo důležité znát názory obou stran.

Pro účely výzkumného šetření autorka oslovila pět respondentů z řad ředitelů základních škol, z toho s rozhovorem souhlasilo pět respondentů, kteří se také ve stejném počtu rozhovoru zúčastnili. Dále byli osloveni čtyři respondenti ze skupiny učitelů, s rozhovorem souhlasili tři, avšak z osobních důvodů se do výzkumného šetření zapojili pouze dva učitelé. Další oslovenou skupinu tvořili tři asistenti pedagoga, s rozhovorem nakonec souhlasili dva, kteří se ho následně zúčastnili. V neposlední řadě byli požádáni o spolupráci na výzkumném šetření tři výchovní poradci. S rozhovorem a s účastí souhlasili taktéž tři. Poslední dotazovanou skupinu tvořili respondenti z řad tzv. ohrožených dětí a jejich zákonných zástupců. Oslovené byli dvě ohrožené děti a tři zákonní zástupci. Dvě ohrožené děti a tři zákonní zástupci souhlasili s účastí na výzkumném šetření. Rozhovoru se zúčastnili všichni dotazovaní z výše zmíněné skupiny. V konečné fázi výzkumný soubor čítal celkem sedmnáct respondentů. Jednalo se tedy o pět ředitelů základních škol, dva učitele, dva asistenty pedagoga, tři výchovné poradce, dvě ohrožené děti a jejich tři zákonné zástupce. Charakteristiky cílových skupin výzkumného šetření jsou anonymní a zveřejněné na základě písemného souhlasu.

Tabulka č. 1: Základní údaje o ředitelích škol

	Pedagog 1	Pedagog 2	Pedagog 3	Pedagog 4	Pedagog 5
Pohlaví	muž	muž	žena	žena	žena
Věk	44	55	53	54	56
Místo působení	2. stupeň	2. stupeň	2. stupeň	2. stupeň	1. stupeň
Délka pedagogická praxe	20 let	33 let	22 let	35 let	34 let

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Ve většině případů se jednalo o osoby ženského pohlaví, konkrétně tedy o tři z pěti. U dvou osob z pěti se jednalo o muže. Vybraní zástupci vedení škol pracují ve větší míře na 2. stupni ZŠ, výjimkou byl právě jeden ze zástupců vedení škol. Délka pedagogické praxe téměř u všech dotazovaných přesahuje 20 let. U třech dotazovaných dokonce 30 let.

Tabulka č. 2: Základní údaje o učitelích

	Pedagog 1	Pedagog 2
Pohlaví	žena	žena
Věk	45	39
Místo působení	1. stupeň ZŠ	1. stupeň ZŠ
Délka pedagogické praxe	21 let	14 let

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

V obou případech se jednalo o osoby ženského pohlaví, pracující na 1. stupni ZŠ. U pedagoga č.1 přesahuje délka pedagogické praxe 20 let. Pedagog č.2 má délku praxe delší než 10 let.

Tabulka č. 3: Základní údaje o asistentech pedagoga

	Asistent 1	Asistent 2
Pohlaví	žena	žena
Věk	32	48
Místo působení	1. stupeň ZŠ	1. stupeň ZŠ
Délka pedagogické praxe	7 let	2 roky

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

V tabulce č.3 můžeme vidět, že v obou případech asistenta pedagoga se jednalo o osoby ženského pohlaví. Dotazovaní asistenti pracují na 1. stupni ZŠ. Jejich délka praxe je odlišná, avšak v obou případech nepřesahuje 10 let.

Tabulka č. 4: Základní údaje o výchovných poradcích

	Pedagog 1	Pedagog 2	Pedagog 3
Pohlaví	muž	žena	žena
Věk	56	53	42
Místo působení	2. stupeň	2. stupeň	1. stupeň
Délka pedagogická praxe	34 let	28 let	17 let

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Opět můžeme vidět převahu ženského pohlaví, a to ve dvou ze tří případů. Dva výchovní poradci působí na 2. stupni ZŠ, pouze jeden dotazovaný na 1. stupni ZŠ. Praxe všech zúčastněných respondentů je odlišná. U jednoho je to více než 30 let, u druhého více než 25 let a třetí respondent nemá praxi delší než 17 let.

Tabulka č. 5: Základní údaje o zákonných zástupcích ohrožených dětí

	ZZ 1	ZZ 2	ZZ 3
Pohlaví	muž	žena	žena
Věk	44 let	42 let	51 let
Délka pěstounské péče	7 let	7 let	-
Samoživitel/ka	-	-	4 roky

Zdroj: vlastní analýza, 2021

Dva z dotazovaných zákonných zástupců jsou manželé, kteří mají v pěstounské péči sirotka sedm let. Jedná se o jejich neteř, která přišla v krátkém časovém úseku o oba rodiče. Druhým zákonným zástupcem je vdova samoživitelka, která se sama stará o svého syna po dobu 4 let.

Tabulka č. 6: Základní údaje o ohrožených dětech

	OD 1	OD 2
Pohlaví	chlapec	dívka
Věk	16 let	17 let
Sirotek – délka pěstounské péče	-	7 let
Polosirotek	4 roky	-

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Respondenti jsou opačného pohlaví ale téměř stejné věkové kategorie. Oba zástupce z řad ohrožených dětí potkala podobná tragická událost. Dívka přišla během krátkého časového úseku o oba rodiče a chlapec přišel kvůli dlouhodobé nemoci o otce. Tato skutečnost je zasáhla v době, kdy byli oba ještě na základní škole, proto byli pro můj výzkum vhodnými kandidáty. Mají už dostatečný věk a časový odstup od zmíněných nepříjemných událostí, a proto pro ně nebyl problém o nich mluvit.

8.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vybraní respondenti byli před začátkem samotného rozhovoru informováni jak o průběhu rozhovoru, tak o průběhu celkového výzkumného šetření. Výzkumník, tedy autorka práce, seznámila všechny dotazované, za jakým účelem je tento rozhovor realizován a všichni respondenti byli obeznámeni s možností zdržet se odpovědi, možnosti kdykoliv rozhovor ukončit nebo využít možnosti z výzkumného šetření kdykoliv vystoupit. Interpretace dat je čistě anonymní, a proto s touto informací byli všichni dotazovaní seznámeni a požádáni o podepsání písemného souhlasu s rozhovorem. Ředitelé škol byli také požádáni o písemný souhlas se zveřejněním charakteristických informací o jejich škole, které jsou součástí této práce.

8.4.1 ROLE VÝZKUMNÍKA

Autorka zaujímala vzhledem k dotazovaným respondentům z řad ohrožených dětí a jejich a jejich zákonných zástupců roli rodinného příslušníka. Z pozice tzv. insidera se naskytla příležitost k hlubšímu nahlédnutí do zkoumaného jevu, kdy dotazovaní cítili větší důvěru, byli otevřenější a přístupnější ke komunikaci vzhledem k dané problematice.

Výzkumník k jedné konkrétní základní škole a k jejím zaměstnancům zaujímal roli kolegy, jelikož na této škole po určitou dobu vykonával učitelskou praxi. Díky této spolupráci bylo možné lépe nahlédnout do problematiky psychosociální podpory, a to jak z pohledu učitele, asistenta, tak i z pohledu žáka. Vzhledem k naší dřívější spolupráci a získané důvěře byl sběr dat snadněji dosažitelný. Vzhledem k ostatním navštíveným školám zaujímal výzkumník roli nezaujaté osoby.

8.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Zvoleným prostředím sběru dat pro výzkumné šetření byly vybrané základní školy města Žatce, které jsou z důvodu anonymizování označeny čísly 1-5. Rozhovory s vybranými zástupci pedagogického sboru probíhaly formou osobního setkání na níže uvedených základních školách. Další potřebná setkání probíhala mimo budovy škol. K naplnění výzkumného cíle, který se týká možností a využití psychosociální podpory na školách v Žatci, byly rozhovory s konkrétními zástupci pedagogů z těchto škol stěžejní.

8.5.1 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL A CÍLOVÉ SKUPINY

Jedná se o obecné a veřejně dostupné informace sloužící k seznámení čtenáře s prostředím sběru dat sloužící pro účely výzkumného šetření. Jednotlivé charakteristiky jsou zveřejněny v souladu s písemným souhlasem vedení škol.

8.5.1.1 Základní škola 1

Základní škola začala vykonávat jsou činnost s právní subjektivitou od 1. ledna 1993. Škola je tvořena jednou hlavní budovou, kterou navštěvuje 240 žáků od 1. do 9. ročníku. Na škole působí 37 pedagogických pracovníků. Motto školy zní: „JSME TU PRO DĚTI“.

8.5.1.2 Základní škola 2

Škola má svůj původ již od roku 1935. Zařazena do sítě škol je s účinností od 21. 2. 1996. Má dvě budovy, které jsou propojené společnou halou. První, straší budovu obývají žáci prvního stupně, a to od 1. do 5. ročníku. Druhou, novější budovu navštěvují žáci stupně druhého, a to od 6. do 9. ročníku. Na škole najdeme 425 dětí. Je zde zaměstnáno 36 pedagogických pracovníků. Motto školy zní: „ŠKOLA, VE KTERÉ SE VŠICHNI CÍTÍ DOBŘE“.

8.5.1.3 Základní škola 3

Základní škola je zařazena do sítě škol od roku 1991. V areálu školy se nachází několik budov sloužící k výuce na škole. Najdeme zde třídy pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Školu navštěvuje 718 žáků, o které se stará 54 pedagogů.

8.5.1.4 Základní škola 4

Škola byla otevřena v roce 1985. Najdeme zde sedm pavilonů propojených spojovacími chodbami. Školu navštěvuje 951 dětí z města Žatce a také spádových oblastí, o které se stará 35 vyškolených pedagogů. Motto školy zní: „PŘÍVĚTIVÁ ŠKOLA“.

8.5.1.5 Základní škola 5

Tato základní škola zahájila své vyučování v roce 1899. V budově školy najdeme opět 1. a 2. stupeň pro žáky od 1. do 9. ročníku. Školu navštěvuje 290 žáků. Zaměstnáno je zde 32 pedagogických pracovníků.

8.6 VÝZKUMNÉ METODY

Díky metodám sběru dat dokáže kvalitativní výzkum přinášet specifická a bohatá data. V tomto typu výzkumu nelze opomenout specifický vztah, který vznikne mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání. Jak říká Švaříček a Šed'ová (2014), metody sběru dat jsou určité postupy poznávání specifických jevů, které výzkumník používá s cílem rozkrýt a představovat to, jak lidé vysvětlují a vytvářejí sociální realitu.

Pro toto výzkumné šetření zvolila autorka metodu polostrukturovaného rozhovoru, který je určitým kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Cílem tohoto typu rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.

Metoda sběru dat rozhovorem neomezuje respondenta v jeho vyjadřování. Chrátka (2016) ve své publikaci uvádí, že respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkách hned několik možností odpovědí a požaduje se po nich vysvětlení nebo odůvodnění.

Vzhledem k diverzifikovanému výzkumnému souboru byly rozhovory uskutečněny jednotlivě v předem stanovený datum a čas. Pro rozhovor s respondenty z řad pedagogických pracovníků bylo využito schéma rozhovoru uvedené v Příloze č.3. Pro respondenty z řad zákonných zástupců schéma uvedené v Příloze č.4, a pro ohrožené děti v Příloze č.5.

8.7 TECHNIKY SBĚRU DAT

Výzkumné šetření probíhalo formou rozhovoru s respondenty. Místo uskutečnění rozhovoru si každý z dotazovaných zvolil sám. V případě rozhovoru s pedagogy se jednalo o jejich pracoviště. Rozhovory s příjemci psychosociální podpory probíhaly v jejich domovech. Sběr dat probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru, který umožnil respondentovi a výzkumníkovi navázat osobní kontakt a ocitnout se tak v roli kolegy. Aby se autorka vyhnula při zapisování odpovědí v průběhu rozhovoru vzniku nepříznivé atmosféry a obtížnějšího navazování kontaktu, zvolila proto nahrávání rozhovoru na diktafon. Chrátka (2016) nám se své publikaci uvádí, že úspěšnost rozhovoru ve značné míře závisí na schopnostech výzkumníka. Převážně tedy tím, jak vytvoří při rozhovoru otevřenou atmosféru, nebo dokáže navázat přátelský vztah k respondentovi. V případě tohoto výzkumu bylo přátelské a otevřené atmosféry docíleno.

8.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

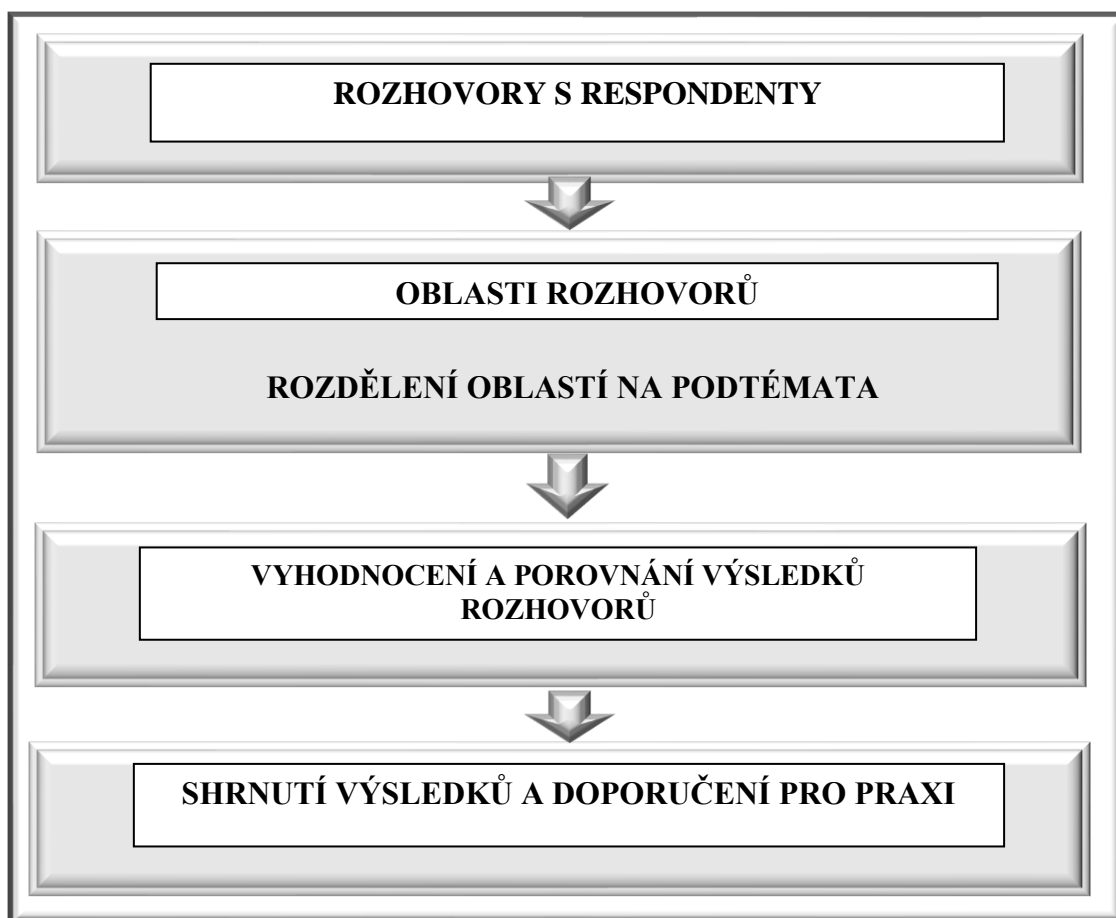
Rozhovory s respondenty byly přepsány a získané informace zpracovávány technikou otevřeného kódování. Obdržená data byla prezentována pomocí grafů či tabulek, a interpretovány jejich slovním rozbohem a komparací. Následně byly hledány společné znaky výpovědí.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

K naplnění hlavního cíle výzkumného šetření „*Možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin*“ byla použita výzkumná metoda formou polostrukturovaného rozhovoru. Pro lepší orientaci bylo využito také několik tabulek a graf. Získaná data byla prezentována anonymně a následně okomentována. Všichni z dotazovaných pedagogů (ředitelé, učitelé, asistenti, výchovní poradci) byli označeni písmenem P a každému bylo přiřazeno číslo 1-5. Zákonní zástupci byli označeni písmeny ZZ a následně doplněni číslem 1-3. Zástupci z řad ohrožených dětí mají přiřazená písmena OD a číslo 1-2.

Výsledky výzkumného šetření byly prezentovány v několika okruzích, které souvisí s možnostmi a využitími psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin. Ty jsou blíže popsány v následujících podkapitolách.

Schéma č. 2: Konceptualizace postupu v interpretaci dat



Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Schéma č.2 nám znázorňuje, jakým způsobem v práci dochází k interpretaci získaných dat. Rozhovory byly již předem rozděleny na konkrétní oblasti, které se vztahují k vyslovené problematice diplomové práce. Ty můžeme vidět v Příloze č. 3; 4 a 5. Jednotlivé oblasti a jejich podtémata se liší v závislosti na tom, s kým byl rozhovor realizován. Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly rozděleny do oblastí „ohrožené dítě“, kde najdeme vymezení pojmu, klima třídy, školní docházku a komunikaci s rodiči. Dále pak oblast pojmu „psychosociální podpora“, která je dále doplněna okruhy týkající se vymezení pojmu, možností a využití konkrétních typů podpory. Poslední oblastí je otázka finančních a materiálních možností školy vzhledem k podpoře ohrožených dětí. U rozhovorů se zákonnými zástupci se jednalo o oblasti konkrétních zkušeností s psychosociální podporou. Informace z uvedených oblastí a okruhů byly dále porovnány a vyhodnoceny. Díky těmto zkoumaným oblastem bylo možno hlouběji nahlédnout do dané problematiky a dojít ke konkrétním závěrům a doporučením.

9.1 ROZHOVORY S AKTÉRY NA POLI PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY

V této podkapitole se autorka zabývá konkrétními rozhovory s pedagogickými pracovníky odpovědnými za psychosociální podporu, jejich interpretací a následnou komparací. Získaná data jsou prezentována v níže uvedených okruzích.

9.1.1 ROZHOVORY S ŘEDITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Data z rozhovorů s vybranými zástupci vedení škol jsou rozdělena do několika oblastí. Jedná se ohrožené dítě, které zahrnuje několik dalších podtémat, dále pak vymezení pojmu psychosociální podpora a její konkrétní možnosti a využití na dané škole. Na konec zde najdeme okruh týkající se finančních možností a materiálního vybavení dotazovaných škol.

První okruh „ohrožené dítěte“ zahrnuje:

- ✓ vymezení pojmu,
- ✓ klima třídy,
- ✓ školní docházka,
- ✓ komunikace s rodiči.

OHROŽENÉ DÍTĚ: VYMEZENÍ POJMU**Tabulka č. 7:** Pojem ohrožené dítě

	Pedagogové
Děti z neúplné rodiny	1
Děti ze sociálně slabší rodiny	5
Děti, které mají špatné rodinné zázemí	3
Děti, obtížně navazující sociální kontakty	3
Děti, které jsou kulturně znevýhodněné	1
Děti ohrožené školním neúspěchem	2

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Pedagogové nejčastěji uvedli, že ohrožené dítě pochází ze sociálně slabší rodiny. Autorka se domnívá, že je tomu tak právě proto, že ve městě, kde výzkum probíhal se těchto rodin nachází opravdu velké množství, a proto tato skutečnost do jisté míry ovlivnila jejich odpovědi. P2: *Děti, které mají špatné rodinné podmínky, nebo jsou sociálně slabší.*“

Dále uvedli děti, které mají špatné rodinné zázemí a děti, které obtížně navazují sociální kontakty. P4: *„To je opravdu široký pojem. Ale tak třeba pokud mají špatné domácí podmínky, rodina je dostatečně nepodporuje anebo dítě, která má problémy ve třídě, ve třídním kolektivu.“*

Dva z dotázaných uvedli i děti ohrožené školním neúspěchem, které má špatné domácí podmínky a nemohou se například dostatečně připravovat. Pouze jeden z dotázaných pedagogů uvedl skutečnost, že mezi ohrožené patří děti z neúplné rodiny. P1: *„To je široký pojem, ale například děti, které mají slabší sociální začlenění, dítě z neúplné rodiny, z rodiny s nižšími příjmy.“* Stejně často uvedli děti, které jsou znevýhodněné kulturně. P5: *„Napadá mě dítě ze sociálně slabšího zázemí, kulturně znevýhodněné, žák ohrožený školním neúspěchem, nebo ten, co špatně navazuje sociální kontakty.“*

OHROŽENÉ DÍTĚ: KLIMA TŘÍDY

Klima třídy vnímají všichni z dotazovaných pedagogů jako stěžejní, a to nejen při začleňování nového žáka (žáka z ohrožené rodiny), ale také při běžném chodu třídy.

Co se týče chování a projevu žáka z ohrožené rodiny ve třídě, P1 uvedl, že: „Často je u těchto dětí pozorováno, že ačkoliv působí, že toho moc nemají, a když něco mají, tak si toho neváží, spoustu věcí rozbijou, nemají zájem atp.“, naopak P3 sdělil skutečnost, že si žáci právě ze sociálně slabších rodin věcí váží, a jsou rádi, že s nimi mohou pracovat alespoň ve škole, když je nemají k dispozici doma.

Všichni dotazovaní pedagogové se shodli na tom, že je klima třídy a projev žáka z ohrožené rodiny hodně individuální. P1 a P2 uvedli, že záleží na tom, jaký má ten daný žák z ohrožené rodiny problém, od toho se poté odvíjí, zda je on terčem šikany, je odstrčený anebo naopak je on tím, kdo na sebe přitahuje pozornost. P5: „Setkala jsem se také s tím, že některé tyto děti chodily do školy nepřipravené, ušpiněné, a tím na sebe strhly negativní pozornost ve formě šikany. Nebo také pravý opak, že právě oni byli těmi agresory.“

P1: „Záleží na tom, jak to dítě je přijmutý. Protože víc problému mají ty děti, který přijdou v průběhu roku, nejsou tam od začátku, a jde také o to, jaká třída ho přijme. Protože máme kolektivy tříd, který jsou bezvadný, jsou tam právě tihle žáci z ohrožených rodin, který to tam ale v pohodě dávají. Vím, že kdyby byli v jiném kolektivu, tak by měli veliký problémy.“ P2 uvedl, že se snaží preventivně předcházet těmto patogenním jevům ve formě například třídnických hodin a rozhorů s dětmi. P3 řekl, že pořádají tzv. třídnické ankety a využívají pomoci školního metodika prevence.

Tabulka č. 8: Klima třídy

	P1	P2	P3	P4	P5
Utlačovaný žák	✓	✓	✓	✓	✓
Žák agresor	✓	✓	-	-	✓

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Z tabulky vyplývá, že P1, P2 a P5 mají zkušenosti, že žák z ohrožené rodiny je buď žákem odstrčeným nebo naopak žákem vyžadující pozornost. P3 a P4 se během své praxe setkali pouze se žákem utlačovaným.

OHROŽENÉ DÍTĚ: ŠKOLNÍ DOCHÁZKA A KOMUNIKACE S RODIČI

Tabulka č. 9: Školní docházka a komunikace s rodiči

	P1	P2	P3	P4	P5
Školní docházka v pořádku	-	✓	✓	-	-
Školní docházka v nepořádku	✓	-	-	✓	-
Školní docházka individuální	✓	✓	-	✓	✓
Komunikace zcela v pořádku	-	-	-	-	-
Problém v komunikaci: lhaní	-	-	-	✓	✓
Problém v komunikaci: pouze sliby	-	✓	-	-	✓
Problém v komunikaci: nezajímají se a komunikují pouze na vyzvání	-	-	✓	-	✓
Komunikace: individuální	✓	✓	-	-	✓

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Z tabulky č. 9 vyplývá, že docházka žáků i komunikace s rodiči je hodně individuální a záleží na konkrétním případě. P1 uvádí, že: „*docházka těchto dětí ve většině případů není valná, ale také záleží, v čem je problém. Zda je problém ve škole, nebo doma.*“ Dále také říká, že komunikace s rodiči je různá, bývá to tak, že pokud je daný žák méně problémový, je komunikace s rodiči na dobré úrovni a naopak. P2 taktéž sdělil, že záleží na konkrétním případě, ale že většinou problémy v docházce dětí nejsou. Co se týče komunikace P2 uvedl: „*...Jak kdy, většinou hodně slibují, ale skutek utek*“. P3 se ve školní docházce shoduje s výpovědí P2. Ohledně komunikace s rodiči vypověděl P3, že: „*Většinou je to tak, že se nezajímají, jednají pouze na vyzvání...je jim to jedno.*“ P4: „*Docházka bývá problematická, většinou je to tak, že na 1. stupni je v pořádku, ale na 2. stupni se to láme.*“ Dále P4 vyjádřil nespokojenost, pokud jde o spolupráci s rodiči. P5 se opět shodl s předchozími výpověďmi v tom, že záleží na situaci a konkrétním dítěti. Snaží se udržet s rodiči co nejvíce v kontaktu, ale setkávají se často se sliby a lži.

Druhý okruh „psychosociální podpora“ zahrnuje:

- ✓ vymezení pojmu,
- ✓ možnosti školy,
- ✓ využití vybraných možností psychosociální podpory.

PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA: VYMEZENÍ POJMU

Všichni z dotazovaných respondentů, vyjma jednoho, věděli při vyslovení pojmu psychosociální podpora, o co se jedná a co je jejím úkolem. Nejčastěji uváděli pomoc psychickou, ve formě „vypovídání se, svěřeni se“ druhému člověku, ať už se jednalo o třídního učitele, ředitele nebo výchovného poradce.

PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA: MOŽNOSTI PODPORY A VYUŽITÍ

Pedagogové vidí jako jednu z hlavních možností podpory žáků z ohrožených rodin využití pomoci výchovného poradce. Tuto skutečnost uvedli všichni z dotazovaných. P1, P2 a P5 shledávají možnost podpory ve vnější motivaci žáků, která může zahrnovat účast na akcích školy nebo školních kroužcích. P5: „...hledáme různé způsoby, jak jim pomoci...“.

Většina dotazovaných se také shodla na třídnických a konzultačních hodinách, třídních anketách a dotaznících. V každé z oslovených škol mají k dispozici asistenta pedagoga, kterého hojně využívají. P2: „*Máme tu samozřejmě asistenty, konkrétně tedy 5 asistentů pedagoga, kteří jsou k dispozici právě těmto dětem. A pomáhá to, jasně, že to pomáhá. Ty děti se pak cítí víc v klidu, mají někoho za sebou.*“ P1, P2, P4 a P5 uvedli, že využívají nejen spolupráce asistenta pedagoga výchovného poradce, ale také školního metodika prevence. Pouze P3 uvedl skutečnost, že mají možnost využití nejen asistenta pedagoga, výchovného poradce a školního metodika prevence, ale i možnost využití školního speciálního pedagoga, školního asistenta i svého školního psychologa. Dále školy využívají konzultací s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, a P2 a P3 uvedli skutečnost, že spolupracují také s Výchovným ústavem a Střediskem výchovné péče Pšov.

Ve výpovědích od P2, P4 a P5 byla nalezena spojitost ohledně pomoci dětem i mimo školu a vyučování. Konkrétně tedy P2 vypověděl, že: „*V těchto případech je důležitá také podpora rodiny, myšleno celkově.*“ P4 zase uvedl: „*Máme také zkušenosti se sociální pracovníci, která v případě potřeby pomáhá rodině se s tím vypořádat, chodí do té rodiny, protože některé rodiny tu psychickou pomoc potřebují více než jiné.*“ P5 vypověděl, že se snaží být s rodinou co nejvíce v kontaktu, hledají příčiny problému a jeho možná řešení. Dávají také rodině možná doporučení.

Tabulka č. 10: Vybrané možnosti psychosociální podpory

	P1	P2	P3	P4	P5
Asistent pedagoga	2	5	7	2	9
Školní asistent	-	-	2	1	-
Výchovný poradce	2	2	1	1	2
Školní metodik prevence	2	2	1	1	1
Školní speciální pedagog	-	-	2	-	-
Školní psycholog	-	-	2	-	-

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

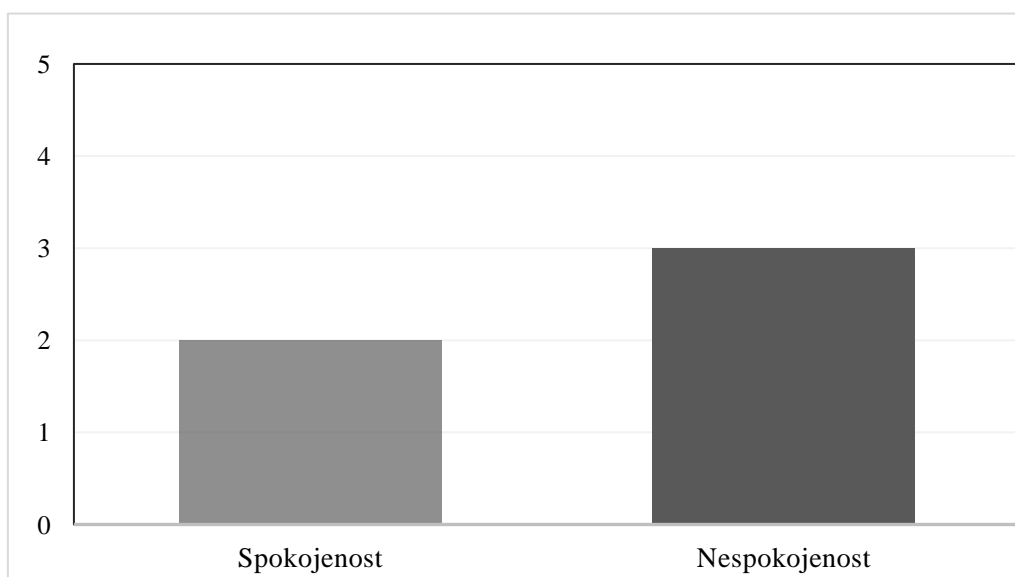
Z tabulky jasně vyplývá, že v nejhojnějším počtu se na školách vyskytuje asistent pedagoga. Školního asistenta mají k dispozici pouze dvě z pěti dotazovaných škol. Výchovného poradce využívají všechny z dotazovaných škol. Většinou jednoho na 1. stupeň a druhého na 2. stupeň základní školy. P1 a P2 uvedli, že mají taktéž jednoho metodika prevence na 1. stupeň a dalšího na 2. stupeň základní školy. P3: „*Máme také k dispozici vlastního školního psychologa, na kterého se v případě potřeby obracíme. Pozitivní vliv na naši školu vidíme také v práci speciálního pedagoga.*“

Všichni respondenti, kteří nemají k dispozici školního psychologa uvedli, že by o jeho služby velmi stáli. Problém je ve finančních možnostech škol. Dotázané školy na něj nemají dostatek financí. P4 také dodal, že by jejich škola stála o pracovní pozici speciálního pedagoga, na kterého opět nemají finanční prostředky. Dále bylo zjištěno, že se školy snažily o možnost získání jednoho speciálního pedagoga pro všechny školy v městě Žatci, zatím však neúspěšně. P3 jako jediný uvedl, že by využil vlastního sociálního pracovníka.

FINANČNÍ MOŽNOSTI A MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ ŠKOLY

Třetí okruh „finanční možnosti a materiální vybavení školy“ zahrnuje:

- ✓ spokojenost s materiálním vybavením školy,
- ✓ spokojenost s finančními možnostmi školy,
- ✓ vybavenost školy pro možnou podporu ohrožených žáků.

Graf č. 1: Hodnocení finančních možností a materiálního vybavení škol

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Více než polovina dotazovaných ředitelů škol je s finančními možnostmi a materiálním vybavením školy nespokojená. Problémy shledávají převážně ve shánění sponzorů, které potřebují na nákladnější opravy budov. P1, P2 a P5 uvedli, že by chtěli sehnat finanční prostředky na zajištění školního psychologa. P3 se snaží shánět finance na sociálního pracovníka a P4 naopak na školního speciálního pedagoga.

S materiálním vybavením školy, co se týče pomůcek pro výuku, jsou do jisté míry všichni spokojeni. P5 uvedl: „*Myslím si, že vždy je co zlepšovat, ale nyní je to na dobré úrovni.*“

Všichni z dotazovaných respondentů uvedli, že mají dostatek prostředků na zajištění psychosociální podpory pro děti z ohrožených rodin.

9.1.2 ROZHOVORY S UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Výsledky výzkumného šetření uskutečněného pomocí polostrukturovaných rozhovorů s respondenty z řad učitelů základních škol jsou stejně jako rozhovory s řediteli interpretovány v několika okruzích. Opět se jednalo o okruh ohrožené dítě, psychosociální podpora a její možnosti a využití, na konec finanční možnosti a materiální vybavení školy z hlediska psychosociální podpory pro žáky z ohrožených rodin. Získaná data jsou doplněna tabulkami.

První okruh „ohrožené dítě“ zahrnuje:

- ✓ vymezení pojmu,
- ✓ klima třídy,
- ✓ docházka ohrožených dětí.
- ✓ komunikace s rodiči ohrožených dětí.

OHROŽENÉ DÍTĚ: VYMEZENÍ POJMU

Tabulka č. 11: Pojem ohrožené dítě

	P1	P2
Dítě, ze sociálně slabší rodiny	✓	✓
Dítě z dysfunkční rodiny	✓	-
Dítě z kulturně znevýhodněné rodiny	-	✓
Dítě, které má špatné rodinné zázemí	-	✓
Dítě ohrožené na životě	✓	✓
Dítě ohrožené školním neúspěchem	✓	✓

Zdroj: vlastní analýza, 2021

Tabulka č. 11 nám ukazuje, co si pod pojmem ohrožené dítě představili oba učitelé. Shodli se ve třech případech. Stejně jako dotazovaní ředitelé škol, zařadili učitelé mezi ohrožené právě děti ze sociálně slabších rodin, tuto skutečnost uvedli oba jako prvotní myšlenku. Další nejčastější odpovědí bylo dítě ohrožené na životě a dítě ohrožené školním neúspěchem. Pouze P1 uvedl, že: „Mezi ně bych zařadila ještě děti z dysfunkční rodiny, protože to, jak rodina funguje, má na děti veliký vliv.“ P2: „Záleží, jestli je to dítě ohrožené na životě nebo školním neúspěchem, i když je pravda, že v obou případech může být na vinně špatné rodinné zázemí.“ Oba pedagogové se shodli na tom, že na dítě má značný vliv rodina a hlavně to, zda svou funkci náležitě plní. Podle toho poté rozlišovali pojem ohrožené dítě.

OHROŽENÉ DÍTĚ: KLIMA TŘÍDY

Všichni dotazovaní učitelé vypověděli, že klima třídy je značně ovlivněno jeho složením, a také tím, jakou atmosféru do třídy vnese učitel, neboť je také její součástí. Zvláště pak na 1. stupni ZŠ. Jako jedno z hlavních rizik začlenění žáka z ohrožené rodiny do třídy vidí to, zda je žák s dětmi od začátku, nebo zda vstoupí do již zaběhnutého kolektivu. P2: *„Pokud bude to dítě na sebe něčím upozorňovat, vybočovat, je jasné, že se najde někdo ze třídy, kdo se toho chytne.“* P1: *„Když je s nimi to dítě od začátku, tak jsou na něj zvyklí, ví to o něm a nepřikládají tomu žádnou váhu.“*

Vzhledem k psychosociální podpoře žáka z ohrožené rodiny uvedl P1, že je důležité, jak se žák ve třídě cítí, zda ví, že se má komu svěřit a od koho pomoc očekávat, nebo u koho ji vyhledávat. Většinou je tomu tak u spolužáků, se kterými má dítě dobrý vzájemný vztah anebo třídní učitel.

P2 přiznal, že většinou se ohrožené dítě projevovalo jako žák utlačovaný, nejistý svou pozicí ve třídě, v některých případech i bez kamarádů. Naopak P1 uvedl, že měl tu zkušenost, že žák z ohrožené rodiny byl tím, kdo na sebe potřeboval neustále strhávat pozornost a bylo mu jedno jakým způsobem toho dosáhne. Z toho vyplývá, že pokud je žák agresorem nebo utlačovaným záleží na tom, jaký má problém například v rodině, zda mu věnují dostatek pozornosti, má adekvátní podmínky pro studium atp.

OHROŽENÉ DÍTĚ: DOCHÁZKA A KOMUNIKACE S RODINOU

Pedagogové vidí situaci ohledně docházky a komunikace s rodiči jako velmi individuální. P1: *„No to je jak kdy, záleží hodně na tom, jak si tu komunikaci ten učitel nastaví. Ty rodiny většinou ví, že je někde nějaký problém, a proto se snaží.“* P2 se vyjádřil ke komunikaci s rodiči následovně: *„To nelze říct konkrétně, jak kdy. Měla jsem tyhle děti ve třídě a rodiče komunikovali až po několika vyzvání, musela jsem jim často volat, abych se k něčemu dopídila. Pak jsem měla rodiče, kteří se po vyřčení toho problému velmi snažili.“*

Téma školní docházky viděli oba dotazovaní stejně, každý uvedl, že je hodně individuální a záleželo na tom, zda měl žák problém ve škole anebo doma. Každopádně se vždy snažili situaci řešit. P1: *„Snáz se vždy řeší problém ve škole než problém, který mají v rodině“.*

Druhý okruh „psychosociální podpora“ zahrnuje:

- ✓ vymezení pojmu,
- ✓ možnosti školy,
- ✓ využití vybraných možností psychosociální podpory.

PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA

S tímto termínem byli oba dotazovaní obeznámeni a věděli, o čem bude řeč. Psychosociální podporu školy pro žáky z ohrožených rodin spatřili většinou v pomoci psychické, stejně jako ředitelé škol. P2 uvedl, že: *„My děláme s dětmi každý měsíc takové ankety, dotazníky, a zjišťujeme tak, zda má dítě nějaký problém. Děláme to anonymně ale písmo poznáme a podle toho to pak řešíme.“* Avšak P1 přiznal: *„Když mám ve třídě dítě, o kterém vím, že pochází z chudé rodiny, a chybí mu nějaké pomůcky, tak mu je seženu, někdy je nakupuji i z vlastních peněz, i když vím, že se to nemá.“*

Mezi možnosti psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin uvedl P1 pomoc třídního učitele, výchovného poradce nebo asistenta. *„Ve třídě mám asistenta, kterého mám k dětem, které to mají od poradny. Ale vím, že pokud by nějaké dítě potřebovalo jakoukoliv pomoc, bude tu pro něj.“* Další podporu spatřuje stejně jako P2 v pomoci od PPP, SPC nebo sociálních pracovníků.

Nejčastěji využívanou podporou byla uváděna mezi pedagogy možnost rozhovoru s výchovným poradcem. Dalším bylo využití asistenta pedagoga a školního metodika prevence. P2 řekl, se nejdříve snaží problémy vyřešit sám, s dítětem si promluvit, poradit mu, případně ho motivovat. Hledá způsoby jak, dítě začlenit do kolektivu nebo mu ulevit od starostí.

P1 i P2 na závěr dodali, že důležitou roli v pomoci těmto dětem spatřují v mimoškolních činnostech, které děti pozitivně ovlivňují.

FINANČNÍ MOŽNOSTI A MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ ŠKOLY

Třetí okruh „finanční možnosti a materiální vybavení školy“ zahrnuje:

- ✓ spokojenost s materiálním vybavením školy,
- ✓ spokojenost s finančními možnostmi školy,
- ✓ vybavenost školy pro možnou podporu ohrožených žáků.

P1 se k tématu finančních prostředků školy vzhledem k podpoře ohrožených dětí vyjádřil následovně. „*Myslím si, že naše škola je vybavena dostatečně, protože většina těchto dětí potřebují spíše povzbudit a namotivovat.*“ Dále uvedl, že je důležité, mít se komu v případě potřeby svěřit. Pokud dítě pochází z rodiny, kde mají finanční obtíže, škola dítěti pomůcky pro výuku zajistí, jelikož mají vždy něco navíc.

Výpověď P2 byla téměř shodná s výpovědí P1. P2 sice uvedl, že vždy je prostor pro zlepšení, ale toto bylo myšleno celkově k možnostem školy. Co se týče podpory ohrožených dětí uvedl, že jsou na ně dostatečně vybaveni a připraveni. „*Na škole máme opravdu dobře vyškolené kolegy, takže ti vždy vědí, co dělat, a jak pomoci.*“

9.1.3 ROZHOVORY S ASISTENTY PEDAGOGA

Rozhovory s asistenty pedagoga byly zaměřeny převážně na jejich zkušenosti s ohroženými dětmi, možnostmi podpory a využití. Výsledky výzkumného šetření uskutečněného pomocí polostrukturovaných rozhovorů s respondenty byly přepsány a následně vyhodnoceny. Rozhovor na téma možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin byl uskutečněn se dvěma zástupci asistentů pedagoga.

Délka praxe obou dotazovaných asistentů pedagoga nebyla velká, ale i přes to, měli značné zkušenosti s ohroženými dětmi. A1 uvedl, že: „*Já pracuji převážně s dětmi, které mají asistenta určeného od poradny. Jsou to právě děti, které mají například ADHD, nebo jsem měla i hodně dětí s oční vadou.*“ Dále uvedl, že když ví, o nějakém problému, který se dá řešit ve třídě, tak se o to pokusí. Pokud to nezabere, řeší se to s třídním učitelem anebo s výchovným poradcem. Z výpovědí vyplynulo, že takovéto situace se většinou týkají dětí, které jsou někým utlačované v důsledku jejich problému se začleněním, anebo jsou oni těmi, kdo na sebe strhává pozornost různým způsobem. A2: „*Důležitá je dobrá komunikace s jejich rodiči, protože když vidíte, že se to oni nesnaží řešit, je to o to těžší pro nás.*“ Oba asistenti pedagoga uvedli, že je důležité rodinné zázemí dětí, zda na ně mají rodiče dostatek času a věnují se jim. A2: „*Měla jsem tu žáka, který neměl žádné podpůrko nebo tak, ale protože měl mladšího sourozence, který byl tělesně postižený, rodiče se hlavně věnovali jemu, a na toho chlapce jim tolik času nezbyvalo. Proto ve škole potřeboval hodně moji pomoc při výuce, kde například nestíhal, nebo měl s něčím problémy.*“ A1 vypověděl, že jeho zkušenost s ohroženými dětmi spočívala hlavně v jejich podpoře a motivaci. A1: „*Snažíme se s třídní učitelkou vytvářet ve třídě příjemnou atmosféru, s dětmi si povídáme a*

zjišťujeme, zda tam není nějaký problém. Myslím, že na naší škole jsme dostatečně vyškoleni a navzájem si i vypomáháme a říkáme si zkušenosti, pokud si s danou situací nevíme rady.“

9.1.4 ROZHOVORY S VÝCHOVNÝMI PORADCI

Stejně jako rozhovory s asistenty pedagoga, tak i výpovědi výchovných poradců byly převážně zaměřeny na jejich zkušenosti s ohroženými dětmi a případnou podporu. Výsledky výzkumného šetření jsou obsaženy opět v několika oblastech. Jedná se o oblast náplně, práce, pojmu ohrožené dítě, psychosociální podpory a finančních prostředků školy.

NÁPLŇ PRÁCE

Tabulka č. 12: Náplň práce výchovného poradce

	P1	P2	P3
Podává návrhy a doporučení týkající se výchovy	✓	✓	-
Diagnostická činnost	✓	✓	✓
Organizuje individuální porady	-	✓	-
Řeší s žáky kázeňské přestupky	✓	✓	✓
Problémy ve výchově	✓	✓	✓
Kariérové poradenství	✓	-	✓

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Pedagogové se na své náplni práce převážně shodli. Nejvíce však na tom, že jako výchovní poradci řeší nejčastěji kázeňské přestupky, problémy ve výchově a provádí diagnostickou činnost u žáků, kteří ji vyžadují. A to převážně u žáků, u kterých je to potřeba z důvodu výchovného, vzdělávacího nebo sociálního. P3: *„Já řeším ty kázeňské přestupky, nebo častější jsou také u dětí problémy ve výchově no... takže to jako řešíme na prvním stupni, a na druhém stupni zase hodně řeší střední školy a oblast kariéry.“* P1 a P2 vypověděli, že řeší převážně kariérové poradenství, ale také výchovné problémy. P2 jako jediný zmínil možnost individuálních konzultací.

OHROŽENÉ DÍTĚ

Pojem ohrožené dítě si každý z výchovných poradců představil trochu jinak než předchozí pedagogičtí pracovníci. Ohrožené dítě viděli jako žáka, kterého doma fyzicky týrají, nebo má například problém „*aby vůbec doma přežilo*“. Méně často padaly odpovědi typu ohroženého školním neúspěchem, dítě, které nemá doma dostatek pozornosti atp. P1, P2 a P3 uvedli jako jednu z hlavních problémů těchto dětí špatné rodinné zázemí. Problém tedy viděli většinou v rodině.

P1 uvedl, že: „*Pravidelně se s těmito dětmi setkávám, řeším jejich osobní problémy, nejhorší je, že toho kolikrát o těch dětech vím víc než jejich rodiče.*“ Dále všichni z dotazovaných přiznali skutečnost, že nejčastějším důvodem, proč s dětmi řeší kázeňské přestupky je jejich situace v rodině. P3: „*Ty děti tohle chování vidí doma, myslí, že je to normální a dělají to pak i ve škole. My to pak máme s těmi rodiči řešit a oni často nejeví zájem.*“ P2 naopak uvedl, že se setkal s dětmi, které v důsledku situace v rodině byly zakřiknuté a přitahovaly na sebe pozornost dětí, které toho využily pro šikanu.

Co se týká školní docházky ohrožených dětí, výpovědi výchovných poradců byly jednotné. Je to individuální, případ od případu. P1: „*Jsou děti, které v té škole chtějí být, jsou tu radši než doma, protože doma je ten problém, ne ve škole.*“ P2 vypověděl skutečnost že: „*Jak kdy, když je problém ve škole, někdo ho tu šikanuje kvůli jeho vzhledu, oblečení a tak, tak se vymlouvá a hledá důvody, proč nejit do školy a pak i chodí za školu. Naopak když má špatné rodinné podmínky, tak zase nechce ze školy domů.*“

PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA

„*To je v podstatě moje práce*“, uvedl P1 při dotazu na psychosociální podporu. Stejně jako učitelé, uváděli výchovní poradci pomoc převážně psychickou. Nejčastěji pomoc právě výchovných poradců, školních metodiků prevence nebo třídních učitelů. P2: „*Ty děti potřebují tak zvaného kněze, nějakou vrbu, které se mohou vypovídat, svěřit se se svým problémem.*“ P3: „*Pokud zjistíme něco vážného, zahájí se sociální šetření a spolupracujeme i s policií.*“

MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ A FINANČNÍ MOŽNOSTI ŠKOLY

P2 a P3 se shodli na tom, že materiálně finančně je škola vzhledem k podpoře ohrožených dětí vybavena obstojně. P3: „*Máme tu dostatek pomůcek i pro děti, které je kvůli finanční situaci doma nemají. Ted' se hodně propůjčují například notebooky.*“ Avšak P1 uvedl že: „*Já si nemyslím, že peníze jsou věc, která vyřeší nějaký problém.*“ Dále dodal, že pro ohrožené děti je přínosnější a účinnější psychická podpora, být pro ně tou tzv. zpovědnicí, být někým, kdo si je vyslechne a případně jim pomůže situaci řešit. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že by ve škole uvítali školního psychologa.

9.2 ROZHOVORY S PŘÍJEMCI PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY

V této podkapitole se autorka zabývá konkrétními rozhovory s příjemci psychosociální podpory, a to z pohledu zákonných zástupců a ohrožených dětí. Rozhovory byly zaměřeny na jejich konkrétní zkušenosti a typy podpory v nepříznivé situaci.

9.2.1 ROZHOVORY SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI

Rozhovoru se účastnili tři zákonní zástupci, z toho dva jsou manželé, kteří mají ve společně pěstounské péči svou neteř. Třetím zákonným zástupcem je žena samoživitelka, která přišla v důsledku dlouhodobé nemoci o manžela a její syn o otce.

ZZ3 uvedl, že: „*V té době jsem to měla těžké a můj syn také, přesto jsem ho nemohla nechat sedět pořád doma, proto jsem ho co nejdříve poslala do školy, aby tam přešel na jiné myšlenky.*“ Dále ZZ3 dodal, že škola byla velmi tolerantní, vycházela jim se vším vstříc. Pokud OD1 potřeboval s čímkoliv pomoci či poradit, mohl se na třídního učitele vždy obrátit, a to nejen ve škole. Pomoc probíhala i telefonicky ve volném čase.

Pomoc školy v této situaci spočívala v pomoci psychické, žák se mohl kdykoliv na kohokoliv z pedagogů obrátit. V důsledku stresu začal OD1 zadržávat v řeči, proto se pomoc školy zakládala převážně na úlevách při zkoušení, žák nebyl vyvolávaný k ústnímu přednesu či čtení.

ZZ3: „*Nepadá mě nic jiného, co bych mohla po škole požadovat, myslím si, že jejich pomoc byla adekvátní vzhledem k dané situaci.*“

ZZ1 a ZZ2 uvedli, že si je škola nejprve pozvala do školy, jelikož se vůbec neznali, představili se a škola jim nabídla svou pomoc. ZZ2: „*Cokoliv, kdykoliv budeme potřebovat.*“ Dále škola jako typ úlevy či pomoci v dané situaci nabídla, že se OD2 nemusí účastnit například zkoušení či testů. ZZ1 a ZZ2 sdělili, že škola chápala danou situaci a také to, že

mohou nyní nastat problémy s učením, proto nabídli pomoc především ve formě úlev. ZZ1: *“OD2 se učila velmi dobře, takže nabízených úlev nevyužívala, snažila se pokračovat tak, jako před tím. Psychickou pomoc spatřila především u svých kamarádek a u třídního učitele, další pomoc nepotřebovala.”* Dále uvedli, že OD2 nechtěla příliš využívat nabízenou pomoc, aby si například spolužáci nestěžovali na jisté výhody a nespravedlnost.

ZZ2: *„Potřebovala se s tím spíše vypořádat sama, do hlavy jí nikdo neviděl.“* Dodal, že v průběhu, kdy byla matka OD2 v nemocnici, doktoři jim nabídli navštívit PPP s tím, že jí pomůžou připravit na to, co nastane. PPP navštívili celkem 3krát, pak už to nebylo potřeba.

Se školou a její podporou během této nepříznivé situace byli oba dotazovaní spokojeni a nenapadlo je nic, co by vytkli.

9.2.2 ROZHOVORY S OHROŽENÝMI DĚTMI

OD1 vypovědělo, že se mu učitelé v případě potřeby věnovali mnohem více. Například, když potřebovalo něco vysvětlit nebo ukázat, byli mnohem vstřícnější, učivo vysvětlovali srozumitelněji a pomaleji než dříve. Dále OD1 uvedl, že: *„Spolužáci o tom, co se mi stalo nevěděli, nedával jsem to nijak najevo. Vědělo to jen pár učitelů, kteří mě měli na určité předměty. Byli takoví hodně tolerantní.“* OD1 sdělilo, že největší pomocí pro něj bylo, když ho učitelé nevyvolávali k tabuli na ústní zkoušení, to pro něj totiž bylo v té době velikou překážkou.

OD2 uvedlo, že všichni vyučující o dané situaci věděli, a proto se snažili jakýmkoliv způsobem pomoci. Dále uvedlo, že největší pomocí bylo, když mohlo v případě potřeby odejít do jiné místnosti se spolužačkou, které věřilo. Mezi úlevy, které dostalo jako možnost podpory uvedlo možnost neúčasti na zkoušení, testech a dalších aktivitách, na které se v danou chvíli necítilo. Další podporu spatřilo v třídním učiteli.

Co se týče spolužáků, ti se prý chovali jinak, velmi lítostivě, avšak našli se i tací, kteří se vzhledem k dané situaci chovali velmi nevhodně. Jejich změna v chování však netrvala dlouho. OD2 přišlo o rodiče ke konci školního roku. Po prázdninách už vše běželo podle starých kolejí.

Podpora ze strany školy byla tedy převážně psychická a ve formě úlev ve výuce. Samozřejmě byla možnost využití výchovného poradce či školního metodika prevence, avšak ta nebyla v tomto případě využita.

10 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRA XI

Pro shrnutí výsledků z výzkumného šetření bylo shledáno za nezbytné pohybovat se ve třech oblastech. Tou první oblastí bylo dílčí vyhodnocení rozhovorů s respondenty, druhou míra naplnění cílů práce a jako poslední oblast byla stanovena doporučení pro praxi.

10.1 DÍLČÍ VYHODNOCENÍ ROZHovorŮ

Polostrukturované rozhovory přinesly do výzkumného šetření velké množství dat. Avšak bylo zjevné subjektivní vnímání a chápání zkoumaného jevu. Potvrdilo se, že je důležitá spolupráce všech stran, a to školy, rodičů i žáků. V opačném případě může mít výsledek případné podpory výrazně pozitivní efekt. Základem je tedy společná komunikace a otevřený přístup.

Výzkum poukázal na to, že pedagogové mají pod pojmem ohrožené dítě představu dítěte ohroženého na životě, nebo dítěte ohroženého špatnými domácími podmínkami či nefunkční rodinou. Nikdo z pedagogů nevedl skutečnost, že mezi ohrožené děti může spadat i žák, kterému zemřel někdo z rodiny, nebo žák, který má sourozence se zdravotním postižením atp. Tento fakt uvedl jeden z asistentů pedagoga, který měl s tímto případem zkušenost.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že ohrožené děti se ve třídním kolektivu projevují dvěma způsoby. Jedním z nich je projev agrese či upoutávání pozornosti. Tím druhým je pravý opak. Děti jsou těmi, komu je nějakým způsobem ubližováno, jsou zakřiknuté a utlačované. Poté už je na třídním učiteli nebo jiném pracovníkovi školy, který tuto skutečnost zjistí, aby začal jednat.

Mezi nejčastější možnosti podpory školy bylo uváděno včasné odhalení problému a jeho následné řešení. Jednalo se především o pomoc psychickou, která má podle dotazovaných nejvyšší váhu. Podpora žáka závisí na třídním učiteli a na tom, aby kontroloval atmosféru ve třídě a v případě potřeby zasáhl. V případě problému, který nastal v rodině ať už její nefunkčností, nebo jinými špatnými podmínkami, mají školy omezené možnosti podpory. Nejčastěji byla uváděna možnost využití asistenta pedagoga, výchovného poradce, školního metodika prevence a sociálních pracovníků. Byla zjištěna velká poptávka po školním psychologovi nebo školním speciálním pedagogovi.

Je zřejmé, že na možnostech psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin mají značný vliv také finanční a materiální prostředky školy. Z výzkumného šetření se ukázalo, že školy poskytují v rámci svých možností pomůcky dětem se sociálně slabších

rodin a snaží se shánět množství dotací a sponzorů pro zlepšení podmínek výuky pro všechny své žáky. Jako finančně nedostupné označili dotazovaní možnost využití školního psychologa, o kterého by více než polovina dotazovaných velmi stála. Další, pro dotazované školy, nedostupnou možností psychosociální podpory je možnost přijetí školního speciálního pedagoga. Bylo zjištěno, že se vybrané školy města Žatce pokoušely o získání alespoň jednoho speciálního pedagoga, který by v případě potřeby docházel do těchto škol. Avšak zatím neúspěšně.

Příjemci psychosociální podpory spatřili pro ně stěžejní pomoc v různých typech úlev, které jim pomohli lépe si vypořádat s danou situací. Bylo zjištěno, že pedagogové byli v jejich těžkých chvílích velmi tolerantní a empatičtí. Neváhali dětem kdykoliv, jakkoliv pomoci i v jejich volném čase a snažili se je podpořit a hlavně podržet. Z výzkumného šetření vyplynulo, že i pro žáky je nejdůležitější pomoc psychická. Cítit, že mají v někom oporu a mají se komu svěřit. Důležitá je také vzájemná důvěra.

10.2 MÍRA NAPLNĚNÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Záměrem našeho výzkumného počínání bylo zjistit situaci na vybraných základních školách v Žatci, charakterizovat a vyhodnotit jejich možnosti a využití psychosociální podpory. Z tohoto hlavního cíle vzešly tři dílčí cíle. Prvním bylo „*zjistit informace o povědomí o tzv. ohroženém dítěti a pedagogických zkušenostech spojených s ohroženým dítětem, popřípadě i s jeho rodinou*“. Druhým bylo „*porovnat konkrétní možnosti podpory školy, jejich využití a výsledek dané podpory vzhledem k tzv. ohroženému žákovi*“. A posledním třetím dílčím cílem bylo „*mapování finančních možností a materiálního zabezpečení školy vzhledem k možnostem psychosociální podpory*“.

První dílčí cíl byl zaměřen na pojem ohrožené dítě a jeho povědomí mezi pedagogy. Tento výzkumný cíl byl naplněn ve vysoké míře, neboť všichni z respondentů věděli, co pojem znamená. Taktéž měli všichni dotazovaní výrazné zkušenosti s ohroženými dětmi. Dokázali pojmenovat problém a z velké části ho vyřešit. Při hlubším zkoumání této problematiky bylo nadále zjištěno, že klima třídy se velmi odráží na psychice a celkovém chování ohroženého dítěte ve třídě. Respondenti mluvili o tématu otevřeně a z jejich výpovědí vzešlo, že důležitou roli hraje také komunikace s rodinou a vzájemná spolupráce při řešení daného problému.

V případě **druhého dílčího cíle** bylo zjištěno, že školy mají jen omezené možnosti psychosociální podpory pro žáky z ohrožených rodin. Jednou z nejhlavnějších možností byla uváděna pomoc výchovného poradce nebo školního metodika prevence. Dále respondenti uváděli třídního učitele či asistenta pedagoga. Pouze jeden z dotazovaných uvedl, že jako škola mají možnost využití školního psychologa a školního speciální pedagoga. Tuto možnost by chtěly mít k využití i ostatní dotazované školy. Pomoc ohroženým dětem v případě dotazovaných škol spočívá převážně v pomoci psychické, která se jim také v průběhu praxe osvědčila. Pedagogové uvedli, že dětem často schází právě možnost svěřením se někomu s jejich problémem. Výchovní poradci vypověděli, že v nich mají děti důvěru, a proto za nimi chodí s tím co je trápí. Druhý dílčí cíl byl opět naplněn.

Třetí dílčí cíl se zaměřil na finanční možnosti a materiální zabezpečení školy vzhledem k možnostem psychosociální podpory. Bylo zjištěno, že většina z dotazovaných zástupců vedení škol nebyla spokojena s celkovými finančními prostředky školy, avšak uvedli, že co se týče případné materiální pomoci dětem, jsou dostatečně vybaveni a prostředky k tomuto účelu mají. Jelikož respondenti převážně uváděli, že nejčastěji podpora ohroženým dětem spočívá v pomoci psychické, není v této oblasti podpory problém. Jeden z respondentů uvedl, že dosud nikomu z dětí finanční a materiální pomoc nepomohla, dokud nebyl vyřešen problém v rodině. Naplnění tohoto cíle bylo uskutečněno, avšak při hlubším zkoumání by bylo přínosem proniknout hlouběji do této problematiky a vyvodit důvody, proč škola nemá dostatek finančních prostředků na přijetí školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

Naplnění těchto tří dílčích cílů vedlo k naplnění cíle hlavního. Respondenti jsou přesvědčeni, že možnosti psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin spočívají převážně v pomoci vyškolených pracovníků školy a na jejich vzájemné důvěře. Psychosociální podpora by nebyla plně efektivní bez spolupráce rodiny žáka a utužení pozitivního klimatu ve třídě. Přestože finanční prostředky a materiální vybavení dětem příliš nepomůže, hrají velkou roli v možnostech podpory školy.

10.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pro vedení škol a jejich pedagogické pracovníky by bylo vzhledem k psychosociální podpoře přínosné, kdyby více komunikovali o tomto tématu, a rozšířili si tak obzor povědomí o ohrožením dítěti. Pokud budou pedagogové zkušenější a informovanější, sníží se tak dopad nepříznivé situace na psychiku dítěte.

Atmosféra a klima třídy bylo po výzkumném šetření vyhodnoceno, jako velmi zásadní pro přijetí, začlenění a celkové vnímání ohroženého žáka. Pokud bude třída jako kolektiv otevřená, soudržná a bude v ní vládnout přátelská atmosféra, bude i působení třídy na žáka vnímáno pozitivně. Škola by tak měla dbát na vytvoření či udržení tohoto příznivého prostředí. Důležité je do výuky zařadit nejen ankety a dotazníky týkající se klimatu třídy, ale také didaktické hry a výchovně-vzdělávací činnosti, které utvrdí a pozitivně naladí vztahy ve třídě.

Aby mohla být psychosociální podpora školy pro žáky z ohrožených rodin užitečná a efektivní musí být mezi pedagogem a žákem důvěra. Bez důvěry není pochopení, bez pochopení není pomoc a bez pomoci není důvěra. Je to malý začarovaný kruh, který však má své opodstatnění. A to hlavně ve školských zařízeních, kde se pedagogové ale i samotní žáci dostávají do kontaktu s velkým množstvím lidí. Žáci musí vědět, že se i v takto velkém objektu plném lidí najdou někoho, komu mohou věřit, a říct mu své trápení. Proto je důležité, aby všichni pedagogičtí pracovníci dbali na to, jaký vztah si se svými žáky vybudují.

Dalším významným doporučením je prohloubení a utvrzení vztahu mezi školou a rodičem. Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče ohrožených dětí se školou příliš nekomunikují, nebo reagují pouze na vyzvání. Proto by bylo vhodné již od počátku s rodiči co nejvíce spolupracovat a jednat, a to i na přátelské úrovni, neboť s přítelem se komunikuje lépe než s někým, kdo působí nadřazeně. Rodiče budou otevřenější a přístupnější případným radám a doporučením školy.

Vzhledem k výpovědím respondentů bylo shledáno za důležité zmínit, že psychosociální podporu nepotřebují pouze děti, které pocházejí z nefunkční rodiny, mají špatné rodinné zázemí nebo žijí v chudších poměrech, ale i děti, které potkala náhlá změna, která v jejich životě způsobila řadu problému. Některé děti se s tím nedokážou samy vypořádat, v rodině nemají dostatečnou oporu, a proto jí potřebují najít v instituci, ve které tráví většinu ze svého času, ve škole.

Přestože má škola omezené možnosti finančních prostředků a materiálního vybavení školy bylo by více než důležité, aby školy, které stojí o pozici školního psychologa spojili své možnosti a zkusili o něj více bojovat, sehnat sponzora nebo oslovit zřizovatele školy. Je možné také sehnat doporučení na umístění školního psychologa nebo využít služby z Rozvojového programu MŠMT.

Doporučení, která byla vyslovena nelze využít celoplošně. Důvodem je fakt, že výzkumné šetření probíhalo pouze na vybraných základních školách města Žatce, a i přes to, že přineslo cenné poznatky, které bude možné využít místně, není možné tyto výsledky vztáhnout na celou ČR.

ZÁVĚR

Rodina pro většinu z nás představuje domov. Je to místo, které nám zajišťuje určitý pocit bezpečí a sounáležitosti s ostatními členy. Správně fungující rodina tvoří mezi svými členy pevné vazby a všichni se na sebe mohou spoléhat, nacházet pochopení a porozumění jeden u druhého. Avšak v dnešní době je rodina vystavována velkým společenským tlakům a stresu, a ne všechny rodiny se s těmito situacemi umí vypořádat samy.

Pojem ohrožené dítě je v dnešní době hojně používán. O tomto tématu se ve společnosti mluví otevřeně, avšak jeho definice a vymezení není nikde jasně formulováno. Rodiny, ve kterých se nachází, ono jmenované, ohrožené dítě jsou státem chápány jako rodiny se specifickými potřebami, rodiny v obtížné životní situaci či rodiny dysfunkční. Právě tyto ohrožené rodiny a v nich ohrožené děti potřebují pomoc ze svého okolí. Nejbližším možným okolím dítěte bývá škola.

Jak jsem již zmínila v úvodu mé diplomové práce, zvolila jsem si za téma *Možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin*. Jedním z důvodů bylo to, že jsem chtěla znát odpověď na otázku týkající se konkrétních možností psychosociální podpory, a tím druhým má osobní zkušenost s ohroženými dětmi. Cílem práce bylo provést analýzu na vybraných základních školách v Žatci a vyhodnocení jejich možností a využití psychosociální podpory pro žáky z ohrožených rodin. Výsledky výzkumného šetření vedly k jistým doporučením týkající se škol, které se nachází ve městě Žatci. Tato doporučení mají vést ke zlepšení situace v oblasti psychosociální podpory pro ohrožené žáky.

Při zpracování diplomové práce bylo vycházeno z odborné literatury týkající se rodiny a jejích funkcí. Dále školy, žáka a v neposlední řadě psychosociální podpory a jejich vybraných možností. Využité byly také zkušenosti a postřehy pedagogických pracovníků a také příjemců psychosociální podpory. Díky těmto zmíněným zdrojům informací jsem měla možnost odpovědět si na otázku týkající se možností a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin. Vidět danou problematiku očima obou stran a získat nové poznatky, které mi pomohou doplnit si odborné znalosti týkající se problematiky, se kterou se setkal a setká nejen jeden pedagog.

Tuto práci a její výsledky vnímám jako přínos nejen pro sebe, ale také pro další pedagogy, které daná problematika zajímá, nebo si jen chtějí rozšířit obzor v oblasti možné podpory žáků, se kterými se, chtě nechtě, během své praxe setkají.

ANOTACE

Hlavním cílem práce bylo provést analýzu situace možností a využití psychosociální podpory pro žáky z ohrožených rodin na vybraných základních školách. Dále byly stanoveny tři dílčí cíle. Jedním z nich bylo zjistit informace o povědomí o tzv. ohroženém žákovi a pedagogických zkušenostech s tímto dítětem, případně s jeho rodinou. Druhým bylo analyzovat konkrétní možnosti podpory dané školy, jejich využití a výsledek dané podpory vzhledem k ohroženému dítěti. A třetím dílčím cílem bylo zmapovat finanční možnosti a materiální vybavení školy ve spojitosti s psychosociální podporou.

První část diplomové práce se věnuje teoretickým východiskům. Tato část byla zaměřena na rodinu a její funkce, školu a žáka základní školy a v neposlední řadě na psychosociální podporu a její typy.

Výzkumnou metodou, pro dosažení cíle, byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, že školy využívají nejvíce pomoc školního výchovného poradce, školního metodika prevence či možnost asistenta pedagoga. Nutno podotknout, že forma a typ psychosociální podpory závisí na konkrétním individuálním případě. Tyto výsledky výzkumného šetření vedly k doporučením, která mají zlepšit situaci škol v oblasti psychosociální podpory ohrožených dětí.

Klíčová slova: rodina, ohrožená rodina, ohrožené dítě, psychosociální podpora, škola, žák základní školy

ANNOTATION

The main goal of thesis was to analyze possible situations and usage of psychosocial support for students from endangered families in selected elementary schools. Further on there were determined three partial goals. One of them was to find information about a knowledge of so called endangered student and pedagogical experiences with this child, eventually with child's family. Second one was to analyze specific possibilities of support, its usage and result of support provided to endangered child in selected school. The third partial goal was to map the financial possibilities and material equipment of school in connection with psychosocial support.

First part of thesis deals with theoretical basis. This part was focused on family and its functions, school and elementary school student and last but not least the psychosocial support and its types.

Research method that was used for completing the goal was semi-structured interview. Result of research was finding school's most used method is the help of school counsellor, school's prevention methodologies or assistant of pedagogue. It ought to be mentioned that the form and type of psychosocial support depends on concrete individual case. These research results led to suggestions which could improve school situation in psychosocial support area of endangered children.

Keywords: family, endangered family, endangered child, psychosocial support, school, Primary school student

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BASLEROVÁ, Pavlína, 2015-2021. *Katalog podpůrných opatření: Školní speciální pedagog*. [Online] 2015-2021 Univerzita Palackého v Olomouci. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>.
2. BASLEROVÁ, Pavlína, 2015-2021. *Katalog podpůrných opatření: Školní psycholog*. [Online] 2015-2021 Univerzita Palackého v Olomouci. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila, 2013. *Psychosociální krizová spolupráce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4195-6.
4. BUBLEOVÁ, Věduna et al., 2011. *Základní informace o náhradní rodinné péči*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče o. s. ISBN 978-80-87455-01-2.
5. ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.
7. ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
8. Dětské krizové centrum. 2021. *Sociálně aktivizační služby*. [Online] 2021. [Citace: 9. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz>.
9. DUNOVSKÝ, Jiří, 1986. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum. ISBN 08-040-86.
10. DUNOVSKÝ, Jiří, 1999. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-254-9.
11. GABAŠOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav, 2019. *Aistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.
12. GRECMANOVÁ, Helena, 2004. *Metodický portál RVP: Vliv prostředí školy na její klima*. [Online] 2020 Národní pedagogický institut ČR, 11. 11 2004. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz>.
13. HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
14. HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

15. HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
16. HRABAL, Vladimír, 2002. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
17. HRABAL, Vladimír, HELUS, Zdeněk, 1996. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 8024604361.
18. CHRÁSTKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
19. JEŽEK, Stanislav, 2004. *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD Brno s.r.o. ISBN 8086633292.
20. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
21. KVAPILOVÁ, Soňa, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: PF UP. ISBN 978-80-7367-383-3.
22. MAREŠ, Jiří, 2006. *Psychosociální klima školy – důležitý ukazatel „zdravého stavu školy“*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-119-7.
23. MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.
24. MATĚJČEK, Zdeněk, 2017. *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-797-7.
25. MATOUŠEK, Oldřich, 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-901424-7-8.
26. MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 80-86429-19-9.
27. MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana a kol., 2014. *Podpora rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.
28. MPSV, 2013. Evropský sociální fond ČR. *Ohrožené dítě*. [Online] 2013. [Citace: 8. 2 2021.] Dostupné z: <http://www.esfcr.cz>.
29. MPSV, 2020. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Ochrana práv dětí*. [Online] 18. 8. 2020. [Citace: 14. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz>.

30. MPSV, odbor 21, 2009. Informační portál pro orgány sociálně-právní ochrany dětí. *Sociálně-právní ochrana dětí*. [Online] 14. 7 2009. [Citace: 14. 2 2021.] Dostupné z: <http://www.ospod.cz>.
31. MŠMT, 2013-2021. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [Online] Praha: MŠMT, 2013-2021. [Citace: 14. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.msmt.cz>.
32. NAVRÁTILOVÁ, Jitka, 2014. *Ohrožená rodina*. [Online] ©014. [Citace: 7. únor 2021.] Dostupné z: <https://is.muni.cz>.
33. Nová škola, o.p.s., 2013. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] 2013. [Citace: 21. 2 2021.] dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz>.
34. NUV, 2011. Národní ústav pro vzdělání. *Školní metodik prevence*. [Online] 2011. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <http://www.nuv.cz>.
35. NUV, 2011. Národní vzdělávací ústav. *Výchovný poradce*. [Online] 2011. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <http://www.nuv.cz>.
36. Otevřená budoucnost, z.s., 2013. *Formy náhradní výchovy*. [Online] 2013. [Citace: 9. 2 2021.] Dostupné z: <https://otevrenabudoucnost.cz>.
37. POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
38. PRIKNER, Milan, nedatováno. *Cestou necestou. Psychosociální podpora pro rodinu*. [Online] nedatováno. [Citace: 9. 2 2021.] Dostupné z: <https://cestounecestou.org>.
39. PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-1228-7.
40. PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
41. RVP, nedatováno. *Základní vzdělávání. Metodický portál RVP*. [Online] nedatováno. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <https://rvp.cz>.
42. STŘELEČEK, Jiří, nedatováno. *Rodina v centru. Sociálně znevýhodňující rodinné prostředí dítěte a jeho vliv na selhání v ZŠ*. [Online] nedatováno. [Citace: 21. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.rodinavcentru.cz>.
43. STŘELEČEK, Stanislav, 1999. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-85298-84-8.

44. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
45. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie - dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
46. VÍTKOVÁ RULÍKOVÁ, Klára, 2009. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Metodické doporučení MPSV*. [Online] 2009. [Citace: 8. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz>.
47. WikiSkripta, 2013. *Rizikové dítě, ohrožené dítě*. [Online] 18. 3 2013. [Citace: 8. 2 2021.] Dostupné z: <https://www.wikiskripta.eu>.
48. ZAJÍCOVÁ, Marcela, 2021. *Asistent pedagoga*. [Online] 29.6. 2020 [Citace: 22. 2. 2021.] Dostupné z: <https://predskolniporadna.cz>.
49. Zákon č. 561/2004 Sb., o základním vzdělávání.
50. Základní škola 28. října, nedatováno. Základní škola 28. října. *O nás*. [Online] nedatováno [Citace: 24. 2. 2021.] Dostupné z: <https://zszatec.cz>
51. Základní škola Dvořákova, nedatováno. Základní škola a Mateřská škola. *O nás*. [Online] nedatováno [Citace: 24. 2. 2021.] Dostupné z: <http://zsp-zatec.cz>
52. Základní škola Jižní, nedatováno. Základní škola Jižní. *O škole*. [Online] nedatováno [Citace: 24. 2. 2021.] Dostupné z: <http://www.zsjhwz.cz/>
53. Základní škola Komenského Alej, ©2019. Základní škola Komeňáček. *O škole*. [Online] ©2019 [Citace: 24. 2. 2021.] Dostupné z: <https://www.komenacek.cz>
54. Základní škola Petra Bezruče, ©2014-2015. Základní škola Žatec. *O nás*. [Online] ©2014 - 2021 [Citace: 24. 2. 2021.] Dostupné z: <http://1zszatec.cz>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A SCHÉMAT

Obrázek č. 1 - Práce asistenta pedagoga	38
Tabulka č. 1: Základní údaje o ředitelích škol	49
Tabulka č. 2: Základní údaje o učitelích	49
Tabulka č. 3: Základní údaje o asistentech pedagoga	50
Tabulka č. 4: Základní údaje o výchovných poradcích	50
Tabulka č. 5: Základní údaje o zákonných zástupcích ohrožených dětí	51
Tabulka č. 6: Základní údaje o ohrožených dětech	51
Tabulka č. 7: Pojem ohrožené dítě	57
Tabulka č. 8: Klima třídy	58
Tabulka č. 9: Školní docházka a komunikace s rodiči	59
Tabulka č. 10: Vybrané možnosti psychosociální podpory	61
Tabulka č. 11: Pojem ohrožené dítě	63
Tabulka č. 12: Náplň práce výchovného poradce	67
Graf č. 1: Hodnocení finančních možností a materiálního vybavení škol	62
Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce	48
Schéma č. 2: Konceptualizace postupu v interpretaci dat	55

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Byl/a jste zkontaktován/a výzkumníkem Kamilou Kaderkovou k rozhovoru, který se uskutečnil za účelem získání dat a informací pro výzkum v pedagogických vědách. Výzkum probíhá za účelem zpracování diplomové práce s názvem „*Možnosti a využití psychosociální podpory školy pro žáky z ohrožených rodin. Analýza situace na vybraných školách v Žatci*“. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké možnosti mají školy z hlediska psychosociální podpory pro žáky z ohrožených rodin, jakým způsobem tyto možnosti využívají a zda jsou tyto možnosti podpory účinné z hlediska pozitivního působení na žáky. Práce se zajímá jak o pohledy a názory ředitelů škol, tak i jejich dalších pedagogických pracovníků. Nezbytný je také názor příjemců psychosociální podpory, a to tzv. ohrožených žáků, i jejich rodičů. Pro výzkum je klíčové získat informace o povědomí o tzv. ohroženém dítěti a pedagogických zkušenostech spojených s ohroženým dítětem, popřípadě i s jeho rodinou. Dále pak data ohledně konkrétních možnostech podpory školy, jejich využití a výsledek dané podpory vzhledem k tzv. ohroženému žákovi a také mapování finančních možností a materiálního zabezpečení školy vzhledem k možnostem psychosociální podpory.

Rozhovor bude nahráván na diktafon a poté přepsán. Získané informace a data budou zveřejněny anonymně.

Tímto souhlasem potvrzujete, že Vaše spolupráce na výzkumném šetření je dobrovolná a byl/a jste srozuměn/a s tím, že máte právo odmítnout na jakoukoli otázku odpovědět nebo kdykoliv z výzkumu vystoupit. Účast nebo odstoupení z výzkumného šetření s sebou nenese žádná rizika a nebude mít žádné negativní důsledky.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Kamile Kaderkové za účelem získání informací k výše uvedenému výzkumnému šetření.

V Žatci dne _____

respondent

Kamila Kaderková
výzkumník

Příloha č. 2**Souhlas s poskytnutím informací**

Souhlasím s poskytnutím a zveřejněním informací týkajících se charakteristiky základní školy. Byl/a jsem obeznámen/a za jakým účelem budou data pro výzkumnou část diplomové práce zveřejněny.

Tímto souhlasem potvrzujete, že Váš souhlas je dobrovolný a byl/a jste srozuměn/a s tím, že máte právo poskytnutí informací odmítnout.

Byl/a jste seznámena s tím, že poskytnutí informací s sebou nenesou žádná rizika a nebude mít žádné negativní důsledky.

V Žatci dne _____

respondent

Kamila Kaderková
výzkumník

Příloha č. 3

Schéma polostrukturovaného rozhovoru určeného pedagogickým pracovníkům

Vybrané okruhy otázek:

1. OSOBA RESPONDENTA

- a) věk + pohlaví
- b) nejvyšší dosažené vzdělání
- c) délka praxe v oboru
- d) na kterém stupni ZŠ respondent působí/působil

2. OHROŽENÉ DÍTĚ

- a) pojem ohrožené dítě
- b) zkušenosti s ohroženým dítětem
- c) klima školy/třídy
- d) komunikace a zkušenosti s rodinou ohroženého dítěte

3. TERMÍN PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA

- a) definice pojmu psychosociální podpora
- b) komu je určena co je jejím cílem

4. MOŽNOSTI A VYUŽITÍ PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORY ŠKOLY

- a) konkrétní možnosti psychosociální podpory školy
- b) využití konkrétních možností podpory
- c) výsledek dané podpory vzhledem k ohroženému žákovi

5. MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ A FINANČNÍ MOŽNOSTI

- a) spokojenost s materiálním vybavením školy
- b) spokojenost s finančními možnostmi školy
- c) připravenost a vybavenost na případnou podporu ohrožených žáků

Příloha č. 4

**Schéma polostrukturovaného rozhovoru určeného zákonným
zástupcům**

Vybrané okruhy otázek:

1. OSOBA RESPONDENTA

- a) věk + pohlaví
- b) délka péče o ohrožené dítě

2. PODPORA ZE STRANY ŠKOLY

- a) v čem pomoc spočívala
- b) případné úlevy
- c) jak by mohla škola pomoc lépe
- d) co například scházelo, co by bylo vhodné do podpory zařadit

Příloha č. 5

**Schéma polostrukturovaného rozhovoru určeného ohroženým
dětem**

Vybrané okruhy otázek:

1. OSOBA RESPONDENTA

- a) věk + pohlaví
- b) délka pěstounské péče/ délka období – polosirotek

2. PODPORA ZE STRANY ŠKOLY

- a) v čem pomoc spočívala
- b) případné úlevy
- c) jak by mohla škola pomoc lépe
- d) co například scházelo, co by bylo vhodné do podpory zařadit

3. SPOLUŽÁCI

- a) chování spolužáků vzhledem k nastalé situaci