

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA ZDRAVOTNICKÝCH STUDIÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2022/2023

Andrea Součková

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií

Sociálně patologické jevy související se školním a s rodinným prostředím

Bakalářská práce

2022/2023

Andrea Součková

Univerzita Pardubice
Fakulta zdravotnických studií
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Andrea Součková**
Osobní číslo: **Z19022**
Studijní program: **B5350 Zdravotně sociální péče**
Studijní obor: **Zdravotně-sociální pracovník**
Téma práce: **Sociálně patologické jevy související se školním a rodinným prostředím**
Téma práce anglicky: **Social pathological phenomenon coherent to school and family surroundings**
Zadávající katedra: **Katedra porodní asistence a zdravotně sociální práce**

Zásady pro vypracování

1. Studium literatury, sběr informací a popis současného stavu.
2. Stanovení cílů a metodiky práce.
3. Příprava a realizace výzkumného šetření dle stanovené metodiky.
4. Analýza a interpretace získaných dat.
5. Zhodnocení výsledků práce.

Rozsah pracovní zprávy: **35 stran**
Rozsah grafických prací: **dle doporučení vedoucího**
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

FISCHER, Slavomil a Jiří SKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevalence, možnosti řešení*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 2014. 231 s. ISBN 978-80-247-5046-0.
HAVLIKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VUPSV. v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. 107 s. ISBN 978-80-7416-332-6.
JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. 2017. 280 s. ISBN: 978-80-271-0096-5.
KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
KRÍŽOVÁ, Ivana. *Závislosti: pro psychologické obory*. Praha: Grada. 2021. 280 s. ISBN 978-80-271-1754-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Faltová**
Katedra porodní asistence a zdravotně sociální práce

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2023**

doc. Ing. Jana Holá, Ph.D. v.r.
děkanka

L.S.

Mgr. Helena Poláčková v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. března 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA

Prohlašuji:

Práci s názvem Sociálně patologické jevy související se školním a s rodinným prostředím jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše. Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 24. 4. 2023

Andrea Součková v. r.

PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji Mgr. Barboře Faltové za odborné vedení bakalářské práce. Děkuji také svojí rodině a přátelům, že mě podporovali nejen při psaní bakalářské práce, ale po celou dobu studia.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá sociálně patologickými jevy a jejich řešením na základní škole. V teoretické části jsou charakterizovány sociálně patologické jevy. Dále teoretická část vymezuje školní sociální práci. Další část se zabývá popisem školního prostředí. V této části je popsána činnost pedagogických a nepedagogických pracovníků školy. Poslední část se věnuje popisu rodinného prostředí žáků a role rodiče při spolupráci se základní školou. Průzkumná část je tvořena daty získané kvalitativním výzkumem pomocí polostrukturovaného rozhovoru s cílem zjistit zkušenosti učitelů při řešení sociálně patologických jevů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sociálně patologické jevy, školní sociální práce, základní škola, rodina

TITLE

Social pathological phenomenon coherent to school and family surroundings

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with social pathological phenomenon and their solutions at primary school. The theoretical part describes social pathological phenomenon. The theoretical part also describes school social work. In next part there are described school environment. There are also described teaching staff and non-pedagogical staff. The last part of theoretical part is dealing with family and their cooperation with school. The exploratory part is created by data from qualitative research of semi structured interview with goal to describe experiences with dealing with social pathological phenomenon.

KEYWORDS

Social pathological phenomenon, school social work, primary school, family

1	Obsah	
2	Úvod.....	9
3	sociálně patologické jevy	10
3.1	Sociálně patologické jevy ve školním prostředí.....	10
3.1.1	Závislosti.....	11
3.1.1.3	Závislost na psychoaktivních látkách.....	13
3.1.2	Patologické hráčství	15
3.1.3	Šikana.....	16
3.1.4	Záškoláctví.....	17
4	ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE	18
4.1	Charakteristika školní třídy	18
4.2	Sociální práce	19
4.3	Školní sociální práce	20
4.4	Kompetence sociálního pracovníka ve škole	20
4.5	Školní sociální práce v České republice.....	21
4.6	Školní sociální práce v zahraničí.....	22
4.6.1	Školní sociální práce v USA	22
4.6.2	Školní sociální práce v Německu.....	22
4.6.3	Školní sociální práce	22
5	Vymezení pedagogických a nepedagogických pracovníků	23
5.1	Pedagogický pracovník	23
5.2	Nepedagogičtí pracovníci.....	23
5.2.1	Učitel.....	24
5.2.2	Výchovný poradce	24
5.2.3	Školní metodik prevence	25
5.2.4	Školní psycholog.....	26
5.2.5	Školní speciální pedagog	26

6	Rodinné prostředí.....	27
6.1	Charakteristika rodiny	27
6.2	Funkce rodiny.....	28
6.3	Komunikace rodičů se základní školou.....	29
6.4	Role rodiče ve vzdělání dítěte	30
7	Průzkumná část	31
7.1	Hlavní průzkumný cíl.....	31
7.2	Dílčí průzkumné cíle	31
7.3	Výzkumné otázky.....	32
7.4	Průzkumné metody.....	32
7.5	Charakteristika informantů.....	33
7.6	Sběr dat.....	34
7.7	Zpracování dat.....	34
7.8	Prezentace výsledků	36
8	Diskuze	45
9	Závěr	48
10	Použitá literatura	51
10.1	Internetové zdroje.....	56

2 ÚVOD

Definovat pojem sociálně patologické jevy může být z mého pohledu obtížné. Podle Škody a Fischera (2014) můžeme definovat sociální patologii následovně: „*Jde o souhrnné označení nezdravých, abnormálních, obecně nežádoucích společenských jevů.*“ Ve své práci jsem se snažila vybrat nejčastější sociálně-patologické jevy vyskytující se na základní škole. Následně jsem navázala na řešení této problematiky a snažila jsem se popsat způsoby řešení na základních školách ve spolupráci s rodinami žáků.

Toto téma jsem si vybrala, protože z praxe vnímám, že se výskyt sociálně patologických jevů na základních školách stále zvyšuje. Ze zahraničí je také zřejmé, že školní sociální pracovník

hraje na základních školách důležitou roli, v České republice však tato disciplína doposud zatím nenašla uplatnění. V rámci svojí praxe jsem se s patologickými jevy u dětí setkala a zajímalo mě proto, jejich řešení na základní škole, které se ve práci snažím přiblížit.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část popisuje sociálně patologické jevy v prostředí základní školy a s tím související pracovníky základní školy, kteří se danou problematikou zabývají. Popisuje také školní sociální práci jak v České republice, tak v zahraničí. Část práce se také věnuje rodině a její roli ve vzdělávacím systému. Hlavním cílem průzkumné části je zjistit zkušenosti pedagogů se sociálně patologickými jevy. Dílčím cílem je poté zjistit, jak pedagogové řeší výskyt sociálně patologických jevů v souvislosti s rodinným prostředím. Dalším dílčím cílem je poté zjistit jaký význam pedagogové přikládají školní sociální práci.

3 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEvy

V posledních letech můžeme zaznamenat značný nárůst jevů, které označujeme jako sociálně patologické. Jedná se o variabilní škálu jevů, které vnímáme z hlediska společenského hodnocení jako nechtěné, nežádoucí, nebo až nepřijatelné. Každý takový jev má svoji míru společenské nebezpečnosti (Fischer, Škoda, 2014).

Machulková (2009) definuje sociálně patologické jevy takto: *Jako sociální patologie můžeme označit protiprávní a neetické jevy, které jsou v přímém rozporu s uznávanými sociálními normami či hodnotami dané společnosti a narušují tak bezkonfliktní soužití lidské společnosti. V každé společnosti se najdou jedinci a skupinky, kteří budou k patologickému jednání inklinovat. Nemusí se vždy jednat o jedince nepřizpůsobivé. Mnohdy jsou jen sociálně handicapovaní, selhávající, popř. nevyzrálí.*

Zájem o řešení sociálně patologických jevů roste s nebezpečností daného jevu pro společnost. Sociální patologie jsou však poměrně relativní jevy. Je totiž poměrně těžké stanovit sociální normy, které by každý člověk mohl přesně dodržovat. Existuje proto toleranční limit, který má každá skupina různý. Nelze však přesně stanovit hranice, kdy jedinec tyto normy porušuje (Fischer, Škoda, 2014).

3.1 Sociálně patologické jevy ve školním prostředí

Sociálně patologické jevy se ve školním vyskytují stále častěji a u čím dál mladších ročníků. Sociálně patologických jevů ve školním prostředí nalezneme mnoho. Výskyt těchto jevů je velmi pečlivě zkoumán (Procházka, 2012).

Ve školním prostředí jde zejména o záškoláctví, toxikomanii, vandalismus, šikanu, výtržnictví ve škole i mimo ni. Tyto první projevy sociální patologie vedou v mnoha případech nejen ke kriminalitě, ale zejména k zastavení výchovně vzdělávacího procesu (Machulková, 2009).

3.1.1 Závislosti

Za závislost považujeme soubor příznaků, kdy látka nebo činnost, na které se u člověka vytvořila závislost, má pro něj mnohem větší hodnotu než činnosti a hodnoty, které pro dotyčného byly důležité před vznikem závislosti. U lidí, u kterých se rozvinul syndrom závislosti, se objevují různé fyzické, psychické a sociální problémy. Vlivem návykové látky nebo činnosti dochází k různému stupni fyzického poškození organismu, k poruchám chování, vnímání a myšlení a také k narušení osobnosti (Křížová, 2021).

Můžeme ji také definovat na základě Mezinárodní klasifikace nemocí (2022) jako: *„skupinu fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si dříve cenil více.“*

Specifický je potom rozvoj závislosti u dětí. Problematikou návykových látek u dětí a dospívajících se zabývá Nešpor (2003), který uvádí zásadní specifika působení návykových látek na dozrávající organismus.:

„Závislost na návykových látkách se vytváří mnohem rychleji než u dospělých jedinců. Existuje vyšší riziko těžkých otrav, také nižší tolerance vůči návykovým látkám, menší zkušenost a sklon k riskování. Při masivním zneužívání návykových látek se může objevovat zřetelné zaostávání v psychosociálním vývoji (oblast vzdělávání, citového vyzrání, sebekontroly, sociálních dovedností atd.). I pouhé experimentování s návykovými látkami může mít vliv na vznik a rozvoj problémů v různých oblastech života (rodina, škola, trestná činnost atd.). Objevuje se tendence zneužívat širší spektrum návykových látek a přecházet od jedné ke druhé nebo jich užívat více najednou. Recidivy závislosti jsou u dětí a dospívajících časté.“

Důležité je také zmínit, že diagnózu závislosti můžeme označit pouze tehdy, pokud se během jednoho roku objevily nejméně 3 znaky v následujícího výčtu: bažení – silná touha, potíže v sebeovládání při užívání látky, tělesný odvykací stav, průkaz tolerance k účinku látky, postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů, pokračování v užívání přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků. Příčiny závislosti mohou být různé. Ve spojitosti se školou, však mohou závislost vyvolat školní neúspěch nebo zde nedochází k naplňování potřeb (Procházka, 2012).

3.1.1.1 Závislost na alkoholu

Alkohol je nejrozšířenější, nejčastěji užívanou a v našem (tj. evropském a anglosaském) sociokulturním prostředí značně akceptovanou psychoaktivní látkou. Ve většině částí světa je alkohol běžně dostupnou látkou a spolu s cigaretami je propagován prostřednictvím masivních reklamních kampaní zaměřených především na mladé lidi. Nadměrná konzumace alkoholu ničí zdraví jednotlivců a bolestivě zasahuje rodiny i celou společnost (Škoda, Fischer, 2014).

K tomu, aby dítě začalo experimentovat s drogou, ztratilo nad užíváním kontrolu, a nakonec se stalo závislým, je zapotřebí souhry mnoha okolností, jako jsou dědičné předpoklady či prostředí, které vytvoří vhodné podmínky pro vznik závislosti. Hranice mezi běžnou společenskou konzumací alkoholických nápojů a alkoholismem téměř neexistuje. Tato nezřetelná hranice se stává nebezpečnou především pro mladé lidi. Rodina, kamarádi a okolí mají často velký vliv na to, zda jedinec začne návykovou látku užívat, nakolik jí podlehne a zda bude ochoten či schopen se jí úspěšně vzdát. Užívání návykových látek je také ovlivněno tím, zda jedinec bydlí ve větším městě či na venkově, přičemž ve městě je spotřeba omamných látek obvykle vyšší. Výrazný vliv mají také mediální hvězdy, které určují trendy a které mladí lidé napodobují. Také dostatek informací vede mládež k utváření vlastního názoru na život. Důležité je, aby si mladí uvědomili, že zdravý životní styl je důležitý faktor dlouhého a kvalitního života. (Chadimová, 2012)

Svoji roli v konzumaci alkoholu hrají také rituály, které jsou nebezpečné pro oslovení mládeže a dětí. Jedná se o rituál připíjení alkoholem na zdraví, který může mládež vnímat jako symbol dospělosti a spoluúčast v dospělém životě. Pokud se dítě této aktivity nezúčastní, může se dojít k tomu, že se začne v dítěti kumulovat napětí a snaha tuto překážku odstranit a vstoupit tak do dospělosti a pít tedy alkohol. Pokud si dítě nenajde jiný způsob, který směřuje ke znaku dospělosti, rituál pití může být pro dítě lehce dosažitelný (Mühlpachr, 2008).

3.1.1.2 Závislost na nikotinu

Fischer, Škoda (2014) o závislosti na nikotinu uvádějí: „Zneužívání *nikotinu v celém širokém sortimentu tabákových výrobků má závažné zdravotní a celospolečenské důsledky.*“

Účinnou látkou, která zároveň způsobuje závislost, je nikotin. Tato látka obsažená v tabáku se uvolňuje pomocí hoření do kouře a společně s dehtem je vdechována uživatelem. Touto formou se uvolní jen malé množství nikotinu, které je např. v cigaretě obsažené (Křížová, 2021).

Tabák můžeme užívat ve formě doutníků, dýmky, kouřením cigaret, intranazálně kdy se šnupe, nebo perorálně ve formě žvýkacího tabáku (Křížová, 2021).

Nejpopulárnější formou přijímání nikotinu je kouření cigaret (Fischer, Škoda, 2014).

Cigareta může být symbolem mužnosti a dospělosti. Děti mohou například začít kouřit ze zvědavosti, chtějí vypadat nezávisle nebo kouří jejich kamarádi a nechtějí před nimi vypadat trapně. Tabák je velmi rozšířená a tolerovaná droga (Hlaváčová, 2011).

Cigareta je ve školním kolektivu ještě výraznějším jevem než konzumace alkoholu. Kouření je často spojeno se školním prospěchem žáků. Platí, že čím horší prospěch, tím více žáci kouří (Mühlpachr, 2008).

Závislost na nikotinu se rozvíjí poměrně rychle, stejně jako tolerance na tuto látku. Kouření cigaret je celosvětově prakticky všudy přítomnou aktivitou. Nikotin silně potencuje několik skupin tzv. nikotinových receptorů cholinergních a dopaminergních nervových vláken, což jsou nervová vlákna využívající jako neurotransmiter acetylcholin a dopamin. Vzhledem k tomu, že nikotin působí zejména v akutních dávkách na psychiku člověka euforicky a jeho účinek je obdobný jako u přirozených neurotransmiterů, vyvíjí se poměrně rychle tolerance vůči nikotinu a závislost na této látce. Léčba této závislosti je poměrná složitá a bohužel ne příliš úspěšná (Fischer, Škoda, 2014).

3.1.1.3 Závislost na psychoaktivních látkách

Fischer, Škoda (2014) definují psychoaktivní látky následovně: *Za psychoaktivní látku se považuje každá látka, která ovlivňuje psychickou činnost. Některé psychoaktivní vyvolávají závislost. Potom hovoříme o látkách návykových.*

Nelegálně vyráběná a distribuovaná psychoaktivní látka se nazývá droga (Fischer, Škoda, 2009).

Už dlouho je známo, že drogy byly využívány ke změně stavu svého vědomí (Mühlpachr, 2008).

Důvodů proč lidé užívají drogy je celá řada. Velmi často se jde o povzbuzení, příjemný stav, kterého nelze jiným způsobem dosáhnout (Fischer, Škoda, 2014).

Další důvody, proč lidé drogy využívají můžeme uvést například: stimulace, spánek nebo jeho oddálení, zlepšení vnímání nebo vytvoření halucinací (Mühlpachr, 2008).

Drog můžeme nalézt velké množství, účinky po požití drogy jsou však různé (Fischer, Škoda, 2014).

Nelegální drogy se rozdělují podle Krause a Hroncové (2007) na *halucinogeny, opiáty, stimulační drogy, těkavé látky a tlumivé látky*.

Do skupiny halucinogenních drog patří marihuana, LSD, trip, Muchomůrka červená, Psilocybin. Mezi další drogy, které jsou mezi dětmi a mládeží již užívané zřídka a jsou nebezpečnější, patří opiáty. Získávají se z nezralých makovic opiového máku. Mezi opiáty patří: braun, heroin, kodein, morfin. Ke stimulačním drogám se řadí: pervitin (metamfetamin), kokain, crack, extaze (ecstasy, MDMA), efedrin. Mezi těkavé látky lze zařadit například benzin, toluen, trichoretylen, aceton nebo chloroform (Kraus, Hroncová, 2007).

Fyzická (somatická) závislost se objevuje po prudkém vysazení nebo snížení dávky. Jedná se o označení rozvoje nepříjemných tělesných symptomů jako je třes, pocení, křeč a průjem. Psychická závislost je charakterizována jako chtíč po opakování navození příjemných stavů. Fyzická závislost přetrvává několik dní, psychická závislost přetrvává mnohem déle. Velmi často jsou však komplexnější a posuzuje se tak jako závislost psychosomatická (Fischer, Škoda, 2014).

Podle Válkové (2009) můžeme popsat příznaky užívání drog u dětí nebo mladistvých následovně: *„zapomnětlivost, nesoustředěnost, ospalost, letargie, náhlé změny nálad, neobvyklá agresivita, vyrážka, nechutenství a s tím spojený úbytek na váze, výrazná ztráta zájmu o školu, koníčky, sport, kamarády a rodinu, opakující se lhaní, tajnosti a nezvykle tajuplné chování, ztráty peněz nebo jiných předmětů doma i ve škole, neobvyklé skvrny na šatech nebo zápach celého těla, špatně srozumitelná nebo zcestná řeč, stopy vpichů injekční jehlou na končetinách, hýždích, krku.“*

3.1.1.4 Virtuální drogy

Dalším z problémů, který se ve vyskytuje stále častěji je problematika virtuálních drog. Jedná se o dobu stráveného u počítače, internetu nebo televize. Pokud jsou tyto prostředky nástrojem relaxace je to považováno za správné. Problém nastává ve chvíli, kdy osoba začíná upřednostňovat před ostatními věcmi. Virtuální drogy mají v podstatě podobné atributy jako patologické hráčství, které má podobné rysy jako závislostní chování. Můžeme zde také hovořit

o pocitu bažení dohrát hru a postoupit tak dále. I zde může po delší době dojít k obtížím, ať už jde o obtíže somatické jako bolest zad, pálení očí, nebo se jedná o ztrátu přátel, krizi v osobním životě nebo upřednostňování online kontaktů před osobními schůzkami (Procházka, 2012).

Virtuální hry jsou řazeny do skupiny návykových a impulsivních poruch (MK-10, 2022).

Rozdíl mezi patologickým hráčstvím a virtuálními drogami je ten, že počítačovým hrám častěji propadají adolescenti, hlavně chlapci v období 11-15 let. Ti v období adolescence hledají svobodu a chtějí se rozhodovat sami za sebe, to často nacházejí v počítačových hrách. Také jsou většinu času sami doma a roli zde také hraje vliv přátel. Posouzení škodlivosti hraní je však velice individuální (Procházka, 2012).

3.1.2 Patologické hráčství

MK-10 (2022) však definuje patologické hráčství následovně: „*Patologické hráčství je řazeno mezi tzv. návykové a impulsivní poruchy, nikoliv závislosti.*“

Patologické hráčství má však podobné rysy jako závislost (Procházka, 2012).

Jedním z kritérií diagnózy patologického hráčství jsou alespoň 2 epizody hráčství. Jedinec pokračuje v hraní i přes negativní dopady na život jedince. Jedinec také nemůže přestat myslet na hru a při pokusu o ukončení hraní pociťuje neklid (Křížová, 2019).

Tyto epizody se potom promítají do sociálních, pracovních, materiálních i pracovních hodnot. Dochází poté k rozvoji sociálních, ekonomických i mezilidských problémů, případně problémům se zákonem. Jedinec je zcela zaujat myšlenkami na hru. Další kritérium je, že hra neposkytuje osobě žádný zisk, osoby však nadále pokračují ve hře. Osoby také pociťuje silné puzení ke hře a není schopna hraní zastavit (Fischer, Škoda, 2014).

Podle Procházky (2012) můžeme také dále diagnostikovat patologické hráčství podle těchto 2 kritérií: „*Pokud jde o posuzování kvantitativní, je to především problematika motivace, tedy v tomto případě peněz. Většina hráčů hraje, když peníze má. Avšak závislý hraje přesto, že peníze nemá. Kvalitativní kritérium souvisí s otázkou – co je to hra? Hra je dialog, s prostředím, který obsahuje prvek experimentování s lidmi a jejich schopnosti. Tato hra má svůj pohled a logiku. Závislý hráč ji však začíná vnímat a věnuje se modelovému chování, které ho pohlcuje. Takto si hráč neuvědomuje ztráty.*“

Kvalitativní kritéria jsou následovná: Progresivní průběh, ze začátku je hra ojedinělá, postupně osoba ztrácí zábrany a je ochotna riskovat ztrátu peněz, rodiny, kariéry. Dále osoba neregistruje

přirozené hranice, jako příklad uvádí půjčování si peněz na další hru. Impulzivní chování a s tím související trestná činnost, kdy osoba získává prostředky na hru. Převažuje zde nenásilné získávání peněz, nedochází zde ve většině případů k loupežným přepadením, násilím jsou však ohroženy blízké osoby (Procházka, 2012).

Zatímco muži začínají s patologickým hráčstvím již většinou jako mladiství, u žen se vyvíjí až v pokročilejším věku, často jako únik z deprese (Fischer, Škoda, 2014).

3.1.3 Šikana

Procházka (2012) definuje šikanu takto: „*Šikana je jedna z forem asociálního a agresivního jednání a chování vyskytujícího se nejčastěji tam, kde je oběť nucena žít společně s agresory. Slovo šikana v překladu znamená zlomyslně a zbytečně týrat, sužovat, pronásledovat a opakovaně vyžadovat nesmyslnou činnost.*“

Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obecně se dá říct, že za šikanu považujeme opakované jednání, ve velmi závažných případech může jít o šikanu jednorázovou, pod vyhrůžkou opakování. Šikana probíhá mezi žáky, kteří jsou ve stejném postavení. Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci. To znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje a bojí se ho. Příčiny šikany jsou rozmanité. Většinou jsou zde motivy individuální, důležitou roli hrají vlastnosti agresorů, ale i vlastnostmi oběti. Mezi nejčastější motivy agresorů patří bavení třídy, u chlapců předvádění před dívkami. Mezi možné motivy však patří také uspokojení z týrání, pocit moci a nadřazenosti. Šikana slouží v tomto případě také k upevnění moci agresora ve třídním kolektivu. Agresor také dostává zisk z vykořisťování druhých (Říčan, Janošová, 2010).

Žáci jsou si sice v postavení rovni, charakteristická je však pro šikanu nerovnováha mezi silami agresora a oběti. Agresor své činnosti stupňuje a zkouší si tak svou předvahu nad obětí (Procházka, 2012).

Formy šikany můžeme rozdělit na přímé a nepřímé. Mezi přímou šikanu spadá násilí všeho druhu, slovní napadání, zotročování, vyhrožování. Nepřímá formy šikany spočívá v sociální izolaci spolužáka (Říčan, Janošová, 2010).

Jako další formy šikany jsou uváděny: slovní agrese, krádeže a ničení věcí, manipulace s obětí ku prospěchu agresora, příkazy oběti (Procházka, 2012).

S rozvojem moderních technologií také přišel nový způsob šikany, kterým je kyberšikana. Moderní technologie se staly součástí každodenního života většiny z nás. Pomocí zpráv a

internetu (sociálních sítí) však můžeme velmi ublížit. Důvodem takového jednání je někoho zastrašit, ponížit, nebo mu ublížit. Kyberšikana vypadá na první dojem nevinně, mnoho dětí si ani neuvědomuje, že jde o kyberšikana. Kyberšikana se, stejně jako šikana, ve většině případech neustále opakuje a stupňuje (Martinátová, 2019).

Rozpoznání šikany bývá složité. To, zda se jedná o šikana, nebo pouze škádlení mezi žáky je často obtížné oddělit (Procházka, 2012).

Mezi nepřímé znaky šikany patří třeba trávení volného času žáků o samotě, dítě se snaží být co nejbližší učitelům, při skupinové práci se samo nezačleňuje do kolektivu a čeká až ho učitel k někomu přidělí. Šikanovaný žák často nemluví před školní třídou, pokud je vyvolán tak často odpovídá, že neví, nebo s obtížemi. Prospěch u tohoto žáka se také často mění. Dítěti také často chybí školní pomůcky a svačiny, které mu agresor hned ukradne. Oběť působí roztržitě, často se jí třesou ruce. Dítě také často hledá důvody k absenci. Přímými znaky jsou poté například různé rozkazy agresora, které žák plní. Oslovování oběti nevhodnými přezdívkami, pokřikování na žáka a kritika na vše, co žák udělá. Často agresor také naléhá na oběť, aby mu odevzdala své peníze, případně mu kupovala, o co oběť agresor požádá (Šnajdrová, 2019).

3.1.4 Záškoláctví

Definicí záškoláctví může být podle Kučerové záškoláctví jako *„jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov“*

Záškoláctví je také úmyslné zameškávání vyučování, většinou bez vědomí rodičů žák zameškává školní docházku (Holeček, 2014).

Záškoláctví je také často kombinována s dalšími jevy, které mohou působit na vývoj dítěte. Četnost záškoláctví se zvyšuje s věkem u dětí. Záškoláctví se dopouštějí děti, pro které je problém plnit školní povinnosti. Se záškoláctvím poté souvisí strach z potrestání od rodičů. Patří sem však i děti, které to ve škole nebaví (Prokešová, 2011).

Jev záškoláctví také ovlivňuje parta, do které může dítě spadat (Procházka, 2012).

Partu poté Procházka (2012) popisuje jako: *Typ malé sociální skupiny s vysokou mírou soudržnosti, těsnými sociálními vztahy, vysokým stupněm spolupráce a stabilními sociálními rolemi.*

Záškoláctví můžeme rozdělit na dva typy. Prvním typem je záškoláctví impulzivní. Tento typ záškoláctví není předem naplánován a dítě se pro něj často rozhodne až při cestě do školy nebo odejde z vyučování. Dítě tak řeší nepříjemnost, která ho ve škole čeká. Tento typ záškoláctví může přetrvávat několik dní, protože se dítě bojí následků. Druhým typem je poté záškoláctví plánované. Tento typ bývá zpravidla závažnější, často se toto jednání opakuje. Dítě si záměrně vybírá dny, kdy mu absence pomůže vyhnout se třeba přezkoušení nebo plánované písemky. Děti se také často dopouští dalších prohřešků (Prokešová, 2011).

Podle Procházky (2012) mohou být důvody záškoláctví: *rodinné poměry, patologické prostředí, rozvod rodičů, značná zaměstnanost rodičů, osiření a opuštění dítěte, závady ve školním prostředí, vliv vrstevníků, sourozenců, spolužáků či party, vliv příkladů z ulice, četba knih, zaměstnávání dětí.*

Záškoláctví můžeme také rozdělit do kategorií. Jednou kategorií je záškoláctví pravé, kdy žák předstírá, že navštěvuje školu a rodiče o ničem nevědí. Další kategorií je taková forma záškoláctví, o kterém rodiče vědí, dítě však nemá k absenci oprávněný důvod. Další způsobem může být oklamání rodičů. Dítě je zdravé, dokáže však rodiče přemluvit k tomu, aby mu uvěřili že má zdravotní obtíže a následnou absenci tak omluví. Dalším způsobem může být útěk ze školy, žáci se nechají zapsat, v průběhu dne však z vyučování odejdou nebo vynechají některé hodiny. Poslední kategorie je poté odmítání školy. Hranici mezi záškoláctvím a odmítáním školy je těžké odhalit. Příčinou odmítání školy je však často dlouhodobá šikana, snaha vyhnout se opakovanému neúspěchu. Strach to však může být i takový, který se může zdát těžko neuvěřitelný. Jedná se třeba o přehnané obavy z nepřítomnosti rodičů, nebo přímo strachu ze školy jako takového a s ní spojenými jevy. S odmítáním školy jsou však spojeny tělesné příznaky jako zvracení, různé bolesti, agrese a křik (Prokešová, 2011).

4 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

4.1 Charakteristika školní třídy

Tröstlová (2016) popisuje školní třídu následovně: *„Školní třída je skupina, do které je žák relativně trvale začleněn a má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení.“*

Školní třída je sekundární skupina, sestavena na určitý čas. Žáci jsou zde souvisle zapojeni a učitelé zde na žáky cíleně působí po celou dobu vzdělávacího procesu (Navrátilová, 2016).

Školní třída je řazena mezi formální sociální skupiny, postupně zde však vznikají neformální struktury. Tyto neformální struktury jsou založeny hlavně na základě vzájemných sympatií. Ať se jedná o struktury formální či neformální, tyto uskupení školní třídu velmi ovlivňují (Heislerová, 2015).

Školní třída jako skupina jedinců vzniká na základě věku, případně podle výkonu (Navrátilová, 2016).

Třída je společně s rodinou jedním z nejvýznamnějších prostředí hlavně na začátku školního vzdělání. Vrstevnické vztahy ve třídě poté rozvíjejí sociální zkušenost, vzájemné mezilidské působení a kontakty. Vztahy mezi žáky mohou sloužit pro nácvik chování žáka, prohlubují jeho dovednosti, postoje a hodnoty, které poté žák může uplatňovat dále i mimo školní prostředí. Vrstevnické vztahy se také podílí na rozvoji sociálních stránek osobnosti jako je empatie, komunikace a kooperace (Heislerová, 2015).

4.2 Sociální práce

Mátel (2019) charakterizuje sociální práci takto: *Sociální práce patří v současnosti k progresivně rozvíjející vědním disciplínám a pomáhajícím profesím.*

Na sociální práci se můžeme dívat mnoha pohledy. V souvislosti s obsahem práce budeme sociální práci definovat jako Mátel (2019): *Sociální práce je profese, tedy odborná činnost vykonávaná profesionálními sociálními pracovníky.*

NASW (2003) stanovila mezinárodní definici sociální práce takto: *„Sociální práce je profesionální aktivita zaměřená na pomoc jedinci, skupině či komunitě zvýšit či obnovit schopnost sociálního fungování a vytvářet sociální podmínky v souladu s tímto cílem. Sociální práce spočívá v profesionální aplikaci hodnot sociální práce, principů a metod pro naplnění jednoho či více následujících cílů: pomáhat lidem obdržet služby; poskytovat poradenství a psychoterapii jednotlivcům, rodinám a skupinám; pomáhat komunitám nebo skupinám obdržet či zlepšit zdravotnické služby; participovat na relevantních legislativních procesech.“*

4.3 Školní sociální práce

Americká asociace školní sociální práce (2002) definuje školní sociální práci následovně: „*Ve školní sociální práci jde o sociální služby poskytované aprobovaným sociálním pracovníkem v prostředí vzdělávací instituce. Tato specifická sociální práce je orientovaná na pomoc studentům s cílem podpořit jejich adaptaci na školní prostředí a pomoc koordinovat a realizovat proces uskutečňování vytyčených cílů školou, rodinou a komunitou.*“

Sešit školní sociální práce (2017): „*Sociální práce je multidisciplinární disciplína. Obsahuje multidisciplinární rozsah, do kterého neoddělitelně patří sociální intervence, preventivní a socioterapeutické poradenství, pomoc k motivaci žáků, zákonných zástupců i komunit.*“

Školní sociální pracovníci přinášejí vzdělávacího systému specifické vědomosti. Jedním z hlavních znaků školní sociální práce je dlouhá doba spolupráce s žáky. Ta začíná při objevení se problému u žáka a končí při ukončení docházky na danou školu. Školní sociální pracovníci jsou nápomocni v plnění poslání školy, ke kterým patří vytváření vhodného vzdělávacího prostředí, získávání důvěry a znalostí, ve kterém hraje roli kooperace mezi rodinou, školou a komunitou (Havlíková, 2018).

Školní sociální práce pomáhá v zahraničí vytvářet dobré klima ve třídě a snažit se sblížit školní kolektivy. Spolu se speciálními pedagogy také působí v oblasti zlepšování situace žáků, kteří potřebují specifickou péči (Sešit školní sociální práce, 2017).

Školní sociální pracovník nepracuje odděleně, ale je vždy součástí týmu školních, nejlépe i mimoškolních odborníků, kteří se společně podílejí na řešení nepříznivé situace (Valentová, 2011).

4.4 Kompetence sociálního pracovníka ve škole

Constable (2009) popisuje kompetence školního sociálního pracovníka takto: „*Základem pro odbornou činnost školního sociálního pracovníka je hodnocení a vytváření posudků. Hodnocení je systematický způsob porozumění tomu, co se odehrává ve vztazích školní třídy, v rodině a mezi rodinou a školou.*“

Jedna z nejdůležitějších činností, kterou školní sociální pracovník vykonává je hodnocení situace žáka. Sociální pracovník shromažďuje specifické informace podle individuálních potřeb žáka, které jsou potřebné k intervenci, která směřuje ke zmírnění rizikového chování u žáka. Jedním z nástrojů sociálního pracovníka je hodnocení žáka. To je poté zahrnuto do plánování a

samotné intervence. Hodnocení slouží také k posouzení toho, zda intervence zlepšuje aktuální situaci žáka (NASW, 2002).

Konkrétně potom mezi nejčastější formy sociální práce ve škole patří: Zprostředkování kontaktů rodičům na specializovaná pracoviště pomoci, úřady a sociální služby. Sociální pracovník také může rodině pomoci řešit nepříznivou finanční situaci, pomocí systému sociálních dávek, příspěvky zdravotních pojišťoven nebo pomoc s kontaktováním konkrétním nadací. Mezi další oblasti, ve kterých může školní sociální pracovník najít uplatnění je sociální prevence. Ta se může na základních školách provádět ve formě neformálního setkávání s rodiči, besed na různá témata jako je volba zaměstnání, evidence na úřadu práce, sociální a nemocenské pojištění (Havlíková, 2018).

Mezi nejdůležitější činnosti sociálního pracovníka patří sociální poradenství (Sešit sociální práce, 2017).

To spadá do zákona 108/ 2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Pro školního sociálního pracovníka nemusí být v roli klienta pouze žáci, nýbrž i učitelé, rodiče žáků a místní komunitu. Účastníci si však nebudou ve spolupráci rovni, sociální pracovník bude vnímat některé důležitější než druhé. U sociálního pracovníka je proto kladen důraz na flexibilitu v závislosti na potřebách a možnostech školy a žáků. Proto je také těžké obecně definovat cíle a působení sociálního pracovníka na školách (Havlíková, 2018).

4.5 Školní sociální práce v České republice

Školní sociální práce není v současné době legislativně ukotvena (Sešit sociální práce, 2017).

Pokud však sociální práce ve škole funguje, obvykle se jedná o vlastní školní poradenská pracoviště. Sociální pracovník se poté řídí zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dle akademických pracovníků se však dlouhodobě ukazuje, že školní sociální práce nemá pro zpracování odbornou přípravu. Existují však publikace, o tom že by mohla být sociální práce nápomocná. Tou je například sešit sociální práce sociálního pracovníka ve školství nebo metodika „Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce“ (Havlíková, 2018).

4.6 Školní sociální práce v zahraničí

4.6.1 Školní sociální práce v USA

Školní sociální práce se začala rozvíjet v USA. Zde má školní sociální tradici již přes 100 let. Sociální práce zde vznikla na základě multidisciplinárních týmech škol a při působení na tvorbě příznivého školního prostředí. Školní sociální práce má v USA svou profesní asociaci, která vypracovala standardy školní sociální práce a pracovníci jsou zde sdružováni do národní asociace sociálních pracovníků. (Havlíková, 2018).

Školní sociální práce vznikla z „Visiting teachers“, kteří zprostředkovávali kontakt mezi školou a rodinou nebo komunitou a pomáhali v integraci zpravidla přistěhovaleckých rodin. Postupně obliba školní sociální práce vzrůstala a počet sociálních pracovníků rostl. Momentálně v USA existuje rada pro školní sociální práci s názvem National Council of State Consultants for School Social Work Services. Sociální práce se také rozšířila do jeslí a mateřských škol (Valentová, 2011).

4.6.2 Školní sociální práce v Německu

Školní sociální práce v Německu měla nejdříve za cíl koordinovat sociálně-pedagogickou práci pro znevýhodněné žáky (Havlíková, 2018).

Školní sociální práce je poměrně mladá disciplína, která vzniká kolem roku 1970. Působení sociálního pracovníka na základních školách záleží na tom, v jaké oblasti se se škola nachází. Působení se totiž odvíjí od finančních prostředků poskytnutých na výkon práce školního sociálního pracovníka. Někteří ředitelé dokonce nenajímají sociální pracovníky vůbec. V této oblasti poté, stejně jako u nás přebírají odpovědnost nadřazené složky a přebírá zodpovědnost, pokud rodiče nebo dítě, nejsou schopni v instituci zvládnout vlastními silami. Základem všech aktivit je snaha o holistický přístup při řešení obtíží (Valentová, 2011).

Nyní je školní sociální práce jako samostatná disciplína. Ve škole pracují sociální pedagogové, kteří společně s učiteli přináší žákům metody, cíle a činnosti. Školní sociální pracovníci se také podílejí na trávení volného času dětí (Havlíková, 2018).

4.6.3 Školní sociální práce

Počátky sociální práce v Anglii jsou datovány do 19. století. Dodnes platí to, že hlavním úkolem školním sociálních pracovníků je hlídání školní docházky. Navazuje tak na projekt „kontaktovat“ první den, kdy se sociální pracovníci spojili s rodiči těch dětí, které se nedostavili první den na vyučování. Jsou však nápomocni i v řešení jiných obtíží (Valentová, 2011).

Valentová (2011) také uvádí problémy, které sociální pracovníci ve škole řeší: *zaměstnávané děti, spolupráce mezi jednotlivými službami, jejichž práce se týká speciálně ochrany dětí a soudnictví mládeže, zabezpečení alternativního vzdělání pro děti, které chodí trvale za školu či byly ze školy vyloučeny, mladí opatrovníci, těhotné studentky a studentky, které jsou již při studiu matkami, děti z migrujících rodin, děti žijící v institucionální péči, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, děti, které zažili zneužívání, žáci, kteří jsou vystaveni rizikovému chování nebo rizikovým vztahům, rodiče všech dětí uvedených kategorií.*

5 VYMEZENÍ PEDAGOGICKÝCH A NEPEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

5.1 Pedagogický pracovník

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění pozdějších předpisů): Pedagogickým pracovníkem je ten, „*kdo*

koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“.

Za pedagogického pracovníka je tedy považován nejen učitel ale i vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko – psychologické poradně, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vedoucí pedagogický pracovník (Eurydice, 2022).

5.2 Nepedagogičtí pracovníci

Pro nepedagogické pracovníky platí stejné právní předpisy dané školy či školského zařízení. Nemusí se však řídit zákonem o pedagogických pracovnících, nemusí se tedy dále vzdělávat. Tyto pracovníky můžeme dále rozdělit na: Odborné pracovníky školských zařízení, kteří však nespádají do pedagogických pracovníků. To jsou sociální pracovníci ve školských poradenských zařízeních, chůvy vypomáhající v mateřských školách a odborní pracovníci výpočetních středisek, zdravotníci. A na pracovníky škol a školských zařízení, kteří zabezpečují jejich chod a administrativu, údržbu, služby a stravování. Také sem spádají školní asistenti (Eurydice, 2022).

5.2.1 Učitel

Kašparová (2018) uvádí, že: Učitel je profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.

Podle pedagogického slovníku (2009) můžeme učitele definovat následovně: „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“.

Učitele můžeme nazývat pouze pracovníky, kteří vykonávají přímou vyučovací činnost. (Kašparová, 2018).

Učitele můžeme charakterizovat jako jednoho z členů výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se tedy o osobu, jejíž činností je na profesionální úrovni řídit a organizovat tento proces a cíleně působit na děti, mládež či dospělé. Cílem této činnosti je dosažení předem stanovených cílů. (Jakoubková, 2013)

Cíle, které je nutné splnit jsou specifikovány kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané ve vzdělávacích institucích. Učitel svojí pomocí své profesionality a instituce, kterou zastupuje, prohlubuje znalosti a dovednosti svých žáků. Dále by měl citlivě a cíleně působit na žáky, a ne jejich role, které zaujímají nebo na které se připravují (Kašparová, 2018).

Okolí po učiteli požaduje, aby své žáky vzdělával a vychovával. Vzdělávat ve formě předávání vědomostí, dovedností a činnosti v závislosti na učitelovu aprobaci. Vychovávat ve smyslu podpory rozvoje zájmů na základě individuálního posouzení žáka (Jalůvková, 2013).

V řešení problémů žáků však učitele často neví, jak postupovat. Často nevědí, zda vstoupit situace jako pomocníci či poradci. Učitelé často zastávají názor, že řešení problému žáků není účelem a funkcí školy (Gordon, 2003).

5.2.2 Výchovný poradce

Výchovným poradcem může být jmenován jakýkoliv učitel ve škole. Výchovný poradce ve škole plní funkci poskytovatele poradenských služeb v základních i středních školách (Knotová, 2014).

Hlavním pojmem pro výchovného poradce je výchova. Ta může být ve školním prostředí vnímána různě. V široké rovině však bývá chápána jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného. Hlavními tvůrci výchovy jsou však rodiče (Horáková, 2021).

Výchovný poradce musí být přítomen na každé škole. Činnost výchovného poradce se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. Ty se poté dále dělí na poradenské činnosti a na činnosti metodické a informační. Práce výchovného poradce je velmi různorodá, proto je potřeba celoživotního vzdělávání poradce.

Dle vyhlášky č. 72/ 2005 Sb. patří mezi činnosti výchovného poradce kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o dalším vzdělávání. Mezi něž patří základní skupinová šetření k volbě povolání, poradenství zákonným zástupcům, zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích. Další oblastí je vyhledávání a orientační šetření žáků vyžadující zvláštní pozornost a přípravu na další péči o tyto žáky. Nedílnou součástí je také zajišťování a zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb spolu s intervencemi s těmito žáky. Další skupinou činností je poté metodická a informační činnost do které spadá zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence. Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy pro kariérové poradenství svým žákům. Poskytování informací o činnosti školy, o možnostech poradenských zařízení v okolí a jejich zaměření a kompetencích. Dále vede odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči dalších zařízeních (Knotová, 2014).

5.2.3 Školní metodik prevence

Původně byl školní metodik prevence nazýván jako protidrogový preventista a velmi často jeho funkci vykonával výchovný poradce. Po roce 2000 se jeho funkce začala rozšiřovat činnost výchovného poradce a školního metodika prevence se oddělila. Metodikem prevence se může stát každý učitel. V současnosti je hlavním zaměřením metodika prevence primární prevence rizikového chování. Mezi ty podle MŠMT patří například agrese, šikana, kyberšikana, násilí, záškoláctví, závislostní chování (Bendl, 2016).

Podle vyhlášky 72/2005 Sb. Můžeme činnost školního metodika můžeme rozdělit do 3 oblastí.

První oblastí, ve které metodik působí jsou metodické a koordinační činnosti. Mezi ty můžeme jmenovat například koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy. Organizace a podílení se na realizaci činností zaměřených na prevenci záškoláctví, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání a dalších patologických jevů. Mezi další úkoly patří také metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků. Další oblastí, kterou se metodik zabývá je zapojování multikulturních prvků a integraci cizinců. Metodik prevence se také podílí na organizaci spolupráce školy se samosprávami, zabývající se prevencí sociálně patologických jevů a v případě jejich výskytu kontaktuje další odborná pracoviště.

Druhou oblastí, kterou se metodik zabývá je informační činnost. Ta se skládá z hledání a předávání informací o problematice sociálně patologických jevů, vyhledávání vhodných programů a projektů vhodných pro primární prevenci, které poté předává dále pedagogickým pracovníkům. Metodik také prezentuje výsledky prevence těchto jevů a zajišťuje aktuální možnosti pro primární prevenci (Policie ČR, střediska výchovné péče apod.)

Poslední oblastí, ve které se metodik uplatňuje je poradenská činnost. Ta se skládá z vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů. Případně jsou potom poskytovány informace na následnou péči pro zákonné zástupce žáka.

Za hlavní úkol metodika prevence však považujeme tvorbu preventivního programu školy.

5.2.4 Školní psycholog

V současné době je velký tlak na školy stávat se inkluzními školami, to znamená že by se měli snažit vytvářet takové prostředí, ve kterém by se mohli vzdělávat žáci jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáci nadaní. V tom škole pomáhá právě školní psycholog. Úkolem školního psychologa je pomáhat se škole rozvíjet, aby se mohli žáci vzdělávat v podnětném a bezpečném prostředí. Školní psycholog však nepůsobí ve škole jako diagnostik a poradce žákům, čímž se liší od ostatních poradenských psychologů pohybujících se ve školství (Knotová, 2014).

Školní psycholog provádí diagnostiku a depistáž například u zápisu do prvních tříd, depistáž poruch učení, diagnostiku při problémech žáků. Dalším úkolem jsou konzultační, poradenské a intervenční práce, pod které spadá například péče o integrované žáky, krizová intervence, kariérové poradenství apod. Poslední kategorií, kterou se školní psycholog zabývá je metodická a vzdělávací činnost, do které můžeme zařadit pracovní semináře pro učitele, účast na poradách a besedy (Bendl, 2016).

5.2.5 Školní speciální pedagog

Speciální pedagog měl dříve primární postavení ve školách speciálních, zdravotnických a speciálních zařízeních v postavení odborníka pracujících ve školských poradenských zařízeních, v posledních letech však nachází uplatnění i jako člen poradenského týmu na školách (Bendl, 2016).

Školní speciální pedagog je odborník poskytující poradenské služby zaměřené na děti se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Náročnou činností, kterou

vykonává speciální pedagog je vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ta se totiž skládá z dokumentace žáků, poznatků od rodičů a učitelů i vlastních poznatků speciálního pedagoga. Z pohledu školního poradenství je depistáž významná pro budoucí žáky. Účast speciálního pedagoga je užitečná při zápisu do prvních tříd. Pozornost věnuje žákům s narušenou komunikační schopností (Knotová, 2014).

Speciální pedagog má také na starosti diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Pokud se jedná o žáka s doporučením k integraci z poradenského zařízení, dohlíží na účinnost podpůrných opatření. Důležitou součástí diagnostické činnosti jsou rozhovory s učiteli a rodiči. Pokud selžou podpůrná opatření v rámci školy, naváže speciální pedagog spolupráci s rodiči a doporučí jim návštěvu specializovaného poradenského centra. Po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny se podílí na vypracování individuálního plánu. Poskytuje informace například o specifické práci s učivem, vyjádření k potřebě dalšího pedagogického pracovníka, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě (Bendl, 2016).

Mezi další funkce speciálního pedagoga patří reedukační a kompenzační péče pro žáky s narušenou komunikační schopností, tu však může poskytovat odborník se surdopedickou kvalifikací. Společně s logopedy jsou poté zaměřeni na specifické poruchy učení. Pravidelná a individuální péče je důležitá v prevenci výukového selhávání. Reedukační péče může zjistit individuální potřeby žáka, které poté umožní kvalitní spolupráci s učiteli a rodiči (Knotová, 2014).

6 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

6.1 Charakteristika rodiny

Rodina je považována za primární a nejdůležitější skupinu, ve které dochází k uspokojení jeho fyzických, psychických a sociálních potřeb. Rodina je také zdrojem vzorců chování a zkušeností. Každá rodina disponuje svým vlastním systémem hodnot, které poté dále předávají vědomě i nevědomě dítěti. Rodina má významnou roli ve formování identity dítěte (Jedlička, 2017).

Základem pro osobnostní vývoj dítěte je kvalita vazby mezi dítětem a matkou a později i otcem a širší rodiny. Pokud rodič nedostatečně reaguje na potřebu bezpečí, vytváří si určitou představu, kterou může poté aplikovat na další osoby. Dětská představa o dostupnosti rodiče poté může ovlivňovat vazby k lidem až do středního věku. Dá se předpokládat, že rodinné prostředí ovlivňuje další rizikové chování dětí (Matoušek, Matoušková, 2011).

Oslabené rodinné prostředí může přispět k problémovému chování. To může také vést k poruchovému vývoji dítěte. Mezi hlavní faktory v rodině se řadí nízký příjem, velké rodiny, nízký rodičovský dohled, zneužívání dětí, konflikty mezi rodiči nebo třeba chladný rodičovský postoj (Sobotková, 2014).

Narušené vztahy mezi rodiči, často končící rozvodem, bývají významným patogenním činitelem. Bezpečné prostředí, na které bylo dítě doposud zvyklé se najednou a rozpadá a přináší sebou spoustu změn. Dítě také ztrácí své jistoty, které jsou pro vývoj dítěte důležité. Tato ztráta jistot se poté promítá do utváření hodnot (Kuchařová, 2019).

6.2 Funkce rodiny

Heislerová (2015) uvádí: „*Optimální vývoj dítěte je zajištěn v případě uspokojení jeho základních potřeb.*“

Podle Škody a Fischera (2014) plní rodina řadu funkcí: *biologických, ekonomických, sociálních, psychologických.*

Pokud rodina některé z těchto funkcí neplní, může se stát zdrojem pro negativní vývoj, poruch chování a rozvoj sociálně patologických jevů. V tom případě není schopná zajistit zdravý vývoj dítěte (Fischer, Škoda, 2014).

Do biologicko-reprodukční můžeme jako hlavní zařadit plození potomstva (procházka) je však významná také z hlediska uspokojování biologicko – sexuálních potřeb. Jako další plní rodina funkci sociálně-ekonomickou. Ta není bezprostředně závislá na přítomnosti dětí. Pojímá rodinu nejen jako sociální celek ale i jako ekonomický subjekt. V tomto pojetí jsou členové rodiny materiálně zajišťováni. (Svoboda) říká: Z vnitřního hlediska lze ekonomickou funkci rodiny vyjádřit jako schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro zajištění a realizaci potřeb svých členů. Jeden z hlavních účelů rodiny je výchova dětí (Procházka,2012).

Jedlička (2017) popisuje výchovu takto: „*Výchovu chápeme jako soustavný, systematický a vědomě řízený proces, v němž si jedinec osvojuje dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, které mu umožní funkční zapojení do občanské společnosti*“.

Tato cílevědomá a záměrná činnost vede k naplnění výchovné funkce rodiny. Děti získávají od rodičů hodnoty a normy chování, které potom budou sami aplikovat ve svém životě. Výchova v rodinách je rozdílná. Každá rodina žije odlišným stylem života, má naučené jiné vzorce chování. Výchovné styly se výrazně liší, podle celé řady činitelů, které na rodinu působí. Ve

výchovných stylech hraje velkou roli autorita. Ta poté podmiňuje styly výchovy: autoritářská výchova, volná výchova, demokratická výchova (Jedlička, 2017).

Výchova dítěte a dospívajícího se děje především v rodině, působí však na dítě mnoho dalších činitelů např. vrstevníci, škola. Pro výchovu v rodině je běžné působení rodiče na dítě a naopak (Sobotková, 2014).

Další funkce rodiny je funkce socializační. Rodina je pro dítě stěžejní v osvojování si základním zvykům a vzorcům chování, které jsou pro společnost běžné. Pokud je socializace v rámci rodiny úspěšná, dítě se postupně dostává i do širšího okolí ve kterém se úspěšně začleňuje. Významné jsou pro dítě osoby a role, to zda se okolo dítěte vyskytují či nikoliv. Významné je pro dítě také sociálně psychologické klima rodiny. Funkce socializační nevyjadřuje pouze vztah dětí k rodičům, ale děti také působí zpětně na rodiče, případně prarodiče (Procházka, 2012).

Poslední kategorií je funkce emocionální. Tato funkce je považována za velmi důležitou a zároveň velmi ohroženou. Rodina poskytuje svým členům potřebné citové zázemí, členové by měli najít v rodině pocity bezpečí, lásky a životní jistoty. Jiné prostředí, které by mohlo dát dítěti tak to silné pocity není. Zároveň nedojde-li k naplnění těchto potřeb, může dojít k vážnému poškození vývoje. Dobré vztahy jsou podkladem pro správný vývoj emocionality u dítěte. Upřednostňován je hlavně vztah dítěte s matkou. Pokud nedochází k navázání vazby k matce nebo jiné pečující osobě, vyvolává citově sociální deprivaci (Procházka, 2012).

Důležité pro vývoj dítěte není však jen navázání citové vazby, ale také existence pozitivního vzoru. Ta dítěte ukazuje, jak se zachovat v náročných životních situacích a konfliktech (Jedlička, 2017).

U dětí z dysfunkčních rodin se často vyskytuje psychická deprivace, pramenící z dlouhodobého neuspokojování citových potřeb. Ta poté může vést k dalším psychickým problémům, kterou mohou negativně ovlivnit zařazení do společnosti. Rodiče většinou nedávají dítěti tolik pozornosti a nesledují trávení volného času. Tyto děti poté často inklinují k požívání alkoholu a drog nebo dalším sociálně patologickým jevům (Jedlička, 2017).

6.3 Komunikace rodičů se základní školou

Rodiče hrají ve vzdělávání a klimatu školy zásadní roli (Čapek, 2010).

Svobodová (2021) ve své knize uvádí: „*Rodiče a školu spojují děti a jejich výchova a vzdělání, mají tedy v podstatě stejný cíl, i když ho každá strana může mít konkretizovaný úplně jinak.*“

Spolupráce rodičů se školou je předpokladem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Přestože instituce mají v současné době podstatnou roli ve vzdělávání dětí, výchova je však zachována v rodinném prostředí (Kuchařová, 2019).

Pokud komunikace neprobíhá hladce, panuje ve vztahu rodičů s učitelem napětí. Učitel by měl vědět, jak dané informace rodičům sdělovat. Rodiče jsou na špatné hodnocení svých dětí často velmi citliví a rady učitele mohou špatně pochopit (Velhartická, 2020).

Komunikace s rodiči probíhá většinou prostřednictvím třídního učitele. Vedení školy do této oblasti zasahuje hlavně vyskytnou-li se problémy u žáků. Je přitom vhodné, aby byla tato komunikace regulována a docházela tak k nastavení takových pravidel, která by vedla k naplnění potřeb rodičů za účelem dostávat informace pravidelně. Pokud totiž nefunguje průběžné informování rodičů, může se stát, že jedinou možnou formou je pozvání rodiče „na kobereček“. Toto pozvání bývá často poslední možností, jak s rodiči spolupracovat (Čapek, 2010).

Vhodná je pravidelná komunikace a v pozitivním způsobem (Velhartická, 2020).

Požadavky rodičů na budoucnost jejich dětí a příprava na ni se však nemusí shodovat se školním vzděláváním (Kuchařová, 2019).

Zásadní roli v komunikaci by měli hrát učitelé, ti tady totiž působí jako profesionálové (Povalačová, 2017).

6.4 Role rodiče ve vzdělání dítěte

Zákonní zástupci dítěte jsou povinni zajistit řádnou školní docházku. Na vyzvání se ředitele se dostavit do školy k řešení závažného problému. Informovat školu o změně zdravotního stavu či zdravotních obtížích žáka. Dokládat důvody pro absenci žáka. Zákonní zástupci jsou také povinni poskytovat závažné údaje, podstatné pro probíhající vzdělávání žáka (Česko, 2022).

Role rodičů ve vztahu ke vzdělání mohou být různé. Můžeme je však rozdělit do následujících 4 kategorií. Rodiče jako klienti, kdy učitel je brán jako odborník a přesně ví, jak svou práci vykonávat nebo rodič je jediný odborník na výchovu a pouze on ví, jaké metody má škola využívat. Rodič se může v této situaci postavit ke škole různě, může se aktivně zapojit do spolupráce, pouze vyslovit své požadavky nebo přijmout to, co škola jeho dítěti nabízí. Školy v tomto směru mají iniciovat komunikaci a informovat rodiče žáků. Další kategorií je role rodiče jako partnera. Tato role je založena na vzájemném respektu a vědomím, že obě strany jsou nápomocné k rozvoji dítěte. Rodiče zde hrají roli odborníků pro své děti. Zkušenosti se

svými dětmi rodiče předávají učitel, pro kterého mohou být nápomocna ve vzdělávacím procesu. Základem této role je přímá komunikace, jež vede ke shodě mezi rodiči a dětmi. Tato role je však obtížně zvládnutelná. Role rodiče jako občana vznikala v průběhu 90. let. Platí totiž, že rodiče v roli občana mohou obhajovat individuální nebo kolektivní práva. Rozdíl mezi rolí rodiče občana a klienta je poté v závislosti mezi rodinou a školou. Je také důležité, aby rodiče měli aktivní zájem podílet se na vzdělání. Rodiče zde mohou také figurovat jako problém. Tento přístup není ani tolik jako teoretický přístup, spíše se jedná o realitu z dnešní reality škol. Tato role může mít také mnoho forem. Může se stát, že rodiče jsou nezávislí a spoléhají pouze na informace od dítěte. Další postoj v této roli jsou rodiče, kteří své dítě ve vzdělání nepodporují. Neinformují se o vzdělání ani neprojevují zájem o prospěch dítěte. Tito rodiče často řeší své problémy těchto povinností nefungují ani u v rodině. Poslední formou jsou poté rodiče aktivní, kteří se o dítěti snaží dozvědět co nejvíce. Ti mohou být učiteli spatřování jako problém ve vysokých nárocích na dítě (Velhartická, 2017).

7 PRŮZKUMNÁ ČÁST

7.1 Hlavní průzkumný cíl

Hlavním cílem průzkumné části je zjistit, jak pedagogové na vybraných základních školách řeší sociální patologie u žáků ve spolupráci s jejich rodinným prostředím.

Průzkum byl zaměřen na zkušenosti pedagogů se sociálně patologickými jevy. V průzkumu bylo zjišťováno, s jakými sociálně patologickými jevy se pedagogové setkávají nejčastěji a následně jejich spolupráce s ostatními pracovníky školy. U respondentů bylo také zjišťováno, jaký postoj zaujímají ke školní sociální práci. Dále byl zjišťován názor pedagogů, zda by shledali legislativní ukotvení školní sociální práce jako užitečné. Část šetření byla zaměřena na spolupráci pedagogů s rodinou žáků. V průzkumu byly zjišťovány zkušenosti pedagogů ve spolupráci s rodinou a dalšími pracovníky.

7.2 Dílčí průzkumné cíle

- 1) Zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti s výskytem sociálních patologií u svých žáků.
- 2) Zjistit, jaký význam přikládají pedagogové školní sociální práci.
- 3) Zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti při řešení sociálně patologických jevů s rodiči žáků.

7.3 Výzkumné otázky

Pro průzkumnou část byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

Jaké mají pedagogové zkušenosti s výskytem sociálních patologií u svých žáků?

Jaký význam přikládají pedagogové školní sociální práci?

Jaké mají pedagogové zkušenosti při řešení sociálně patologických jevů s rodiči žáků?

7.4 Průzkumné metody

Pro průzkumnou část byl vybrán kvalitativní průzkum. Cílem tohoto průzkumu je zjistit pohled informantů na danou problematiku, založené na jejich vlastních zkušenostech. Průzkum je v podstatě analýza dat, který vede k lepšímu pochopení zkoumaného problému. Pro kvalitativní výzkum je specifický idiografický přístup, cílem zkoumání idiografického přístupu jsou zvláštní jevy. Tento výzkum nám nezobrazuje obecně rozšířené informace, ale s jeho pomocí můžeme dostat konkrétní pohled do určité sociální skupiny nebo situace (Olecká, 2010).

Metodou průzkumu byl zvolen individuální polostrukturovaný rozhovor. V tomto způsobu průzkumu má tazatel určené otázky, na které se respondenta dotazuje (Kozel, 2006).

Nejprve proběhlo studium a výběr vhodné metody pro získání a zpracování informací a zkušeností od informantů. Jako metoda vyhodnocování bylo zvoleno otevřené kódování, které vedlo k rozdělení textu a následné kategorizaci.

Poté byly určeny hlavní a dílčí cíle průzkumné části, dle kterých poté byly sestaveny otázky pro polostrukturovaný rozhovor s informanty.

Polostrukturovaný rozhovor, patří mezi nejčastěji používané metody rozhovoru. Při přípravě tohoto rozhovoru si připravujeme určité schéma, podle kterých poté výzkumník určuje okruhy otázek (Mioviský, 2006).

Pro polostrukturovaný rozhovor je zásadní připravit si seznam otázek pro vedení rozhovoru (Mišovič, 2019).

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor byly sestaveny na základě cílů bakalářské práce dle odborné literatury. Následující otázky poté byly doplněny dalšími doplňujícími otázkami, které mě postupně napadaly v průběhu rozhovoru.

Seznam otázek pro polostrukturovaný rozhovor:

S jakými patologickými jevy jste se setkal za svou pedagogickou praxí?

S jakými patologickými jevy se konkrétně setkáváte nejčastěji?

Jak ve většině případů zjistíte tyto problémy?

Je ve Vaší škole zavedena funkce školního sociálního pracovníka?

Umíte si představit uplatnění školního sociálního pracovníka ve Vašem týmu?

Jaké činnosti by podle Vás měl sociální pracovník vykonávat?

S jakými institucemi spolupracujete při řešení pat. Jevů?

Jakým způsobem řešíte soc. pat. jevy s rodiči žáků?

Jak postupujete, pokud se při řešení jevů s rodiči i nadále opakují?

Jaké jsou podle Vás důvody, že spolupráce s rodinou nefunguje?

Dále proběhlo kontaktování základních škol, které byli ochotné uskutečnit kvalitativní výzkum za jejich souhlasu. Navazování spolupráce se základními školami bylo velice obtížné. Celkem jsem kontaktovala 15 základních škol, odpověď jsem však dostala pouze od 1 základních škol, které vyslovili s výzkumem souhlas. Další 2 základní školy jsem navštívila se žádostí o výzkum osobně a mojí žádosti bylo vyhověno.

Ústní souhlas byl také poskytnut pedagogy, se kterými byl veden rozhovor. Průzkum poté probíhal buď na základní škole nebo online formou, dle požadavků pedagogů. Celé rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, s čímž pedagogové rovněž vyslovili ústní souhlas. Záznam z diktafonu byl přepsán do textové podoby, na základě opětovného předčítání textu vznikly jednotlivé kódy, ze kterých byly posléze vytvořeny kategorie.

7.5 Charakteristika informantů

Oslovila jsem 15 základních škol, které byly ochotny podílet se na výzkumu. Celkově se mi podařilo uskutečnit rozhovor s 10 informanty. S Informanty 9 a 10 byl rozhovor veden současně, protože se na řešení sociálně patologických jevů podílejí společně a jejich odpovědi byli tedy více méně stejné. Informanti byli pedagogové na základních školách s více jak šestiletou praxí na druhém stupni základní školy. Praxe byla podmínkou pro uskutečnění průzkumu, protože cílem bylo zjišťování zkušeností daných pedagogů na základě jejich

vlastních zkušeností. Nejdelší pedagogická praxe od informanta byla 36 let. Všichni informanti byli tedy pedagogové, zároveň však někteří z nich působili: 2 informanti jako ředitelé škol, 3 jako metodici prevence a 3 jako výchovní poradci. Se sociálně patologickými jevy mají tedy mnoho zkušeností.

7.6 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve 3 vybraných základních školách, jež souhlasili s průzkumem. Informanti vyslovili souhlas s provedením rozhovoru a jeho nahráváním na diktafon. Rozhovory probíhaly na základě preferencí pedagogů online, případně v prostorách základní školy. Respondenti byli informováni o cílech výzkumu a měli dostatek času na promyšlení odpovědí na otázky a případné doptávání, pokud nerozuměli položené otázce. Respondenti byli informováni o anonymitě při zpracování rozhovoru. Rozhovory měly různou délku trvání, průměrně každý rozhovor 30 minut, většinou však déle.

7.7 Zpracování dat

Rozhovory byly celé přepsány do textového dokumentu Word. Data byla poté opakovaně pročitána a nadále zpracovávána metodou zakotvené teorie pomocí kódování.

Metodu zakotvené teorie můžeme dle a Čermáka a kol. (2013) rozdělit do 3 částí: „1) tvorba konceptů, 2) hledání teoretických vztahů mezi koncepty a 3) volba ústředního konceptu a formulace teorie.”

Tvorbu konceptů můžeme znát pod pojmem otevřené kódování (Čermák a kol., 2013).

Obecně kódování můžeme vysvětlit dle Vévodové (2015) a kol. takto: „Kódování je obecný postup, při kterém výzkumník přiřazuje klíčová slova či symboly k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky.”

U otevřeného kódování je text postupně rozebrán na menší jednotky, těmto jednotkám potom byla přiřazena jména a výzkumník nadále pracuje s těmito jednotkami. Jednotky stanovujeme dle významu. Touto jednotkou může být slovo ale i věta. Ke každé takto vzniklé jednotce je poté přiřazen kód (Švaříček a kol., 2007)

Dané kódy slouží jako pomůcka, se kterou můžeme danou jednotku uchopit a nadále s ní poté pracovat (Čermák a kol., 2013).

Nejprve byly vytvářeny otevřené kódy, které byly vytvořeny přímo z odpovědí respondentů. Tyto otevřené kódy mají za cíl orientovat se v informacích a předběžně je označit (Mišovič,2019).

Další fází můžeme podle Čermáka a kol. (2013) označit jako 2) *hledání teoretických vztahů mezi koncepty*

Poté následuje zaměřené (axiální,) kódování, kdy se počáteční kódy slučují do kategorií, které potom slouží ke zpřehlednění a následně snazší hledání vzájemných vztahů mezi kategoriemi. Následným opakovaným pročitáním textu mohou vznikat další nové kódy, které se potom upravují (Mišovič,2019).

Miovský (2006) říká: „Zatímco u otevřeného kódování je základní snahou rozlišit pojmy a vytvořit základní kategorie, při axiálním kódování se snažíme tyto pojmy novým způsobem skládat dohromady nacházením vazeb mezi kategoriemi a subkategoriemi.”

Axiální kódování si klade za cíl nalézt vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se využívá paradigmatický model (Švaříček a kol., 2007).

Švaříček a kol. (2007) popisuje paradigmatický model takto: „Příčinné podmínky-jev-kontext-intervenující podmínky-strategie jednání a interakce-následky”.

Kategorie vzniklé otevřeným kódováním jsou tedy dosazovány do paradigmatického modelu. Axiální kódování nám pomáhá při rozdělování dat, není to však závazný model (Švaříček a kol. 2007).

Poslední fází dle Čermáka a kol. (2013) je: „*Volba ústředního konceptu a formulace teorie.*”

V poslední fázi probíhá selektivní kódování. Do této chvíle jsme se zabývali jednotlivými získanými informacemi u selektivního kódování je však potřeba začít vnímat vynořené informace jako celek (Čermák a kol. 2013).

Pod pojmem selektivního kódování si můžeme představit proces výběru jedné centrální kategorie, která je poté dále integrována k ostatním kategoriím a nadále ověřována. Ve fázi selektivního kódování hledáme vazby a souvislosti centrální kategorie s ostatními kategoriemi (Vévodová a kol, 2015).

Miovský (2006) říká: „Proces této integrace se příliš neliší od principů axiálního kódování. Hlavní rozdíl spočívá spíše ve větší míře abstrakce.

Abstrakci můžeme v této souvislosti chápat jako schopnost odhlížet od detailů (scs.)

Vévodová (2015) a spol ve své práci poté dále odkazuje na Miovského, který dále u selektivního kódování doporučuje postupovat dle následujících 5 kroků. „1. *Podrobné vyložení kostry příběhu (příběhem rozumíme narativně pojatou deskripci ústředního jevu výzkumu; kostrou příběhu je míněna jeho konceptualizovaná forma)*, 2. *Uvedení pomocných kategorií do vztahu k centrální kategorii*, 3. *Popis a výklad vzájemných vztahů mezi kategoriemi na dimenzionálních škálách*, 4. *Ověřování popsaných vztahů konfrontací s původními údaji*, 5. *Doplnění upřesnění či další rozvíjení kategorií podle potřeby.*”

Výsledek většinou prezentujeme v textové i grafické podobě. Při prezentaci výsledků nám může pomoci sestavení narativní kostry. Tu vytvoříme tak, že v pár větách vyložíme hlavní myšlenky našeho výsledného modelu nebo teorie (Vévodová a kol, 2015).

Já jsem k analýze výsledků průzkumu využila otevřeného kódování a následnou kategorizaci. Po opakovaném pročitání rozhovorů jsem jednotlivé části rozkódovala pomocí. Následně jsem pro lepší orientaci ve výsledcích vytvořila myšlenkovou mapu, pro lepší grafické znázornění kódů, jejíž výsledkem je následující souhrn výsledků.

7.8 Prezentace výsledků

V této části bakalářské práce bych Vám ráda představila výsledky analýzy. Pro zjednodušení prezentace výsledků byly vytvořeny po rozkódování rozhovorů s informanty 4 kategorie, ke kterým jsou vytvořeny tabulky.

Jako první bych zde ráda uvedla délku praxe jednotlivých informantů:

kód	informant 1	informant 2	informant 3	informant 4	informant 5	informant 6	informant 7	informant 8	informant 9 a 10
Délka praxe	18 let	36 let	25 let	20 let	21 let	36 let	30 let	19 let	6 let a 9 let

Informanti uvedli, že nejkratší délka praxe je 6 let a nejdelší pedagogická praxe je 36 let. 1.Kategorie která vznikla po rozkódování textu a následné kategorizaci nese název sociálně patologické jevy.

kód	informant 1	informant 2	informant 3	informant 4	informant 5	informant 6	informant 7	informant 8	informant 9 a 10		
výčet sociálně patologických jevů	kouření	agrese	šikana	záškoláctví	šikana	šikana	šikana	agresivita	sebepoškození		
	drogy	šikana	kyberšikana	sebepoškození	kyberšikana	kyberšikana	agresivita	formy adhd	šikana		
	nikotinové sáčky	kyberšikana	závislosti-el.cigareta	šikana	záškoláctví	kouření	sebepoškození	poruchy chování	kyberšikana		
	záškoláctví	užívání návykových látek		kyberšikana	návykové látky	alkohol			návykové látky	nikotinové sáčky	
	šikana	poruchy příjmu potravy	cigarety	závislosti	kouření	alkohol	sáčky - liftys		šňupací tabák		
	sebepoškození	vandalismus	poruchy příjmu potravy	nikotinové sáčky	alkohol	záškoláctví			podezření na kratom		
	krádež	záškoláctví	sebepoškození	elektronické cigarety	sáčky				cigarety		
		kriminalita	krádeže	netolismus	sebepoškození						
		ublíživání na zdraví	vandalismus	poruchy příjmu potravin							
		ničení majetku	rizikové sexuální chování	vandalismus							
	krádež	agrese									
nejčastější vyskyt	návykové látky	záškoláctví	šikana	vztahové věci	šikana	šikana	šikana	šikana	nic výrazně nepřevažuje		
		návykové látky	záškoláctví	závislost na telefonech							
		agresivní chování	vandalismus	netolismus							
formy zjištění vyskytu jevů	konání na půdě školy	konání na půdě školy	jsou vidět	rodiče	od kamarádů žáka	pozorování učitelé	zvláštní chování žáka	osobně od žáka			
	od spolužáků	od spolužáků	od ostatních dětí	žák osobně	od rodičů	rodič dítěte	učitel pozná	schránka důvěry			
	od rodičů	dozor	od poškozeného	všímavost učitele		rodiče	spolužáci přijdou	pozorováním			
		třídní učitel		schránka důvěry				anonymní dotazníky			
		schránka důvěry									
	osobní kontakt dítěte										
	od rodičů										

Tuto kategorii jsem věnovala obecně sociálně patologickým jevům, se kterými se pedagogové za svoji praxi setkali. První kód se zabývá obecně sociálně patologickými jevy, se kterými se pedagogové za svou pedagogickou praxi setkali. 8 respondentů se shodlo na šikaně, kterou tedy můžeme považovat za sociálně patologický jev, se kterým se pedagogové setkávají nejčastěji. Tuto skutečnost také potvrzuje další určený kód, ve kterém 5 pedagogů uvedlo šikanu jako nejčastější sociálně patologický jev. Respondent 7 však uvedl: „otázka je, co vlastně šikana je, myslím si, že je to tak širokej a obecněj pojem, že vlastně často naopak zjišťujeme, jestli je to šikana nebo ne“ Za šikanu bychom tedy mohli považovat i „vztahové věci“

Dalším jevem je užívání návykových látek. Nějakou návykovou látku za svou praxi uvádí 9 respondentů z 10. Co se týče návykových látek, učitelé se setkávají nejen s „klasickými“ návykovými látkami, které byly již popsány v teoretické části, ale v posledních letech se začínají objevovat nové látky, které děti užívají. Informant 4 uvedl: „*děti čím dál častěji začínají s nikotinovými sáčky a kouření elektronických cigaret*“. 2 informanti (9 a 10) se také domnívají, že se setkali s nebezpečnou látkou kratom, to se však neprokázalo informant 9 uvedl: „*nejsme si jistí tím kratomem úplně, protože jako viděli jsme něco v lahvičkách, co pili všichni najednou, oni se normálně dneska štítí, že jo, jsem po sobě napít, takhle to kolovalo mezi ostatníma, takže tam jsme měli podezření, ale jako neprokázalo se to*“. Další návykovou látkou, která je „trendem“ posledních let jsou nikotinové sáčky. Ty zmiňují v průběhu rozhovoru 4 respondenti.

Dalším patologickým jevem, se kterým se učitelé setkávají je závislost na mobilních telefonech a s tím související kyberšikana. Informant 4 v souvislosti s touto problematikou řekl v rozhovoru: „*ty věci souvisí s Covidem, že byli právě čím dál častěji na mobilních telefonech, na počítačích a celkově jakoby závislosti na těchto věcech*“.

Mezi další, mezi mými informanty, hojně zmiňované sociálně patologické jevy patří: záškoláctví, agrese, vandalismus, sebepoškozování a poruchy příjmu potravy.

Posledním kódem, kterým se zabývám v 1. kategorií je zjištění těchto jevů. Kód se nazývá forma zjištění výskytu jevů. Všichni informanti se shodli na tom, že se o sociálně patologických jevech dozvědí sami učitelé pozorováním, od rodičů dítěte nebo od spolužáků či kamarádů. Žádná forma zjištění těchto jevů výrazně nepřevažuje. Zajímavá je pouze zmínka o schránce důvěry od 3 respondentů. Informant 2 o schránce důvěry uvedl: „*Máme tady i třeba schránku důvěry, ale je pravda, že děti se jí tak nesvěřují, že opravdu je to o tom osobním kontaktu*“

Druhou kategorii jsem se rozhodla pojmenovat řešení patologických jevů.

kód	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7	Informant 8	Informant 9 a 10
způsoby řešení sociálně patologických jevů	záznam	rozhovor s dítětem	pohovory se žákem	rozhovory se žákem	rozhovory se žákem	rozhovor se žákem	šetření závažnosti	rozhovor s rodiči	krizový plán
	rozhovor s výchovnou poradkyní		výchovná komise	výchovná komise			rozhovor se žákem		pohovor s rodiči
		záznam	nastavení pravidel	osobní schůzka s rodiči	rozhovor se svědky	rozhovor s rodiči	pohovor s rodiči	řešení s třídním učitelem	pohovor se žákem
	výchovná komise		případové konference	výchovný ústav	vyrozumění rodičů	případová konference	rozhor se svědky	výchovný ústav	rozhovor výchovná poradkyně i metodik prevence
	rozhovor s rodiči	rozhovor s rodiči v přítomnosti ředitele	diagnostický ústav		výchovná komise		trestní oznámení		informovat ředitele
		rozhovor dítětem s třídním učitelem						výchovný poradce	konzultace s krizovými centry
								metodik	výchovná komise
									výchovný ústav
instituce podílející se na řešení	OSPOD	sociální kurátor	OSPOD	pedagogicko-psychologická poradna	OSPOD	police	OSPOD	OSPOD	lékař
	kamínek		Policie			pedagogicko-psychologická poradna	preventivní programy		OSPOD
				OSPOD	pedagogicko-psychologická poradna		poradny		krizová centra
				sociální kurátor		speciálně	police		střediska
				Policie		pedagogické centrum			výchovné péče
					charita	OSPOD			
					externí odborník				

V kategorii řešení patologických jevů se téměř všichni informanti shodli na následujícím postupu. Pokud se na nějaký sociálně patologický jev přijde způsobem popsáním výše, nejprve se hovoří se žákem a spolužáky a zjišťuje se závažnost daného jevu.

Informant 7 v souvislosti řešení sdělil: „zjišťujeme informace od těch žáků, kterých se to týká a vlastně i od svědků. Řešíme to nejdříve na úrovni třídnické“

Pokud se tyto jevy opakují, nebo pedagog vyhodnotí jev jako velmi závažný, zve si rodiče dítěte do školy na osobní schůzku. I přesto, že v dnešní době každá škola uvedla alespoň jednu osobně online platformu, se kterou komunikují s rodiči. I nadále převládá v řešení těchto jevů osobní kontakt. Informanti v rozhovoru zmínili: „to osobní setkání má přece jen větší váhu“, „tyto věci řešíme vždycky osobně“.

O každém takovém případě však musí být uveden zápis.

Pokud se i nadále situace nezlepšuje, přichází na řadu výchovná komise. Tu, jak můžeme vyčíst z tabulky výše, zmínilo v rozhovoru 5 informantů. Její složení uvedla informantka 4 následovně: „vedení školy a metodik prevence, výchovný poradce, někdy školní psycholog a samozřejmě zákonní zástupci a někdy kurátorka“

Pokud ani tato opatření nefungují, přizývají se do řešení těchto problémů další instituce, které můžeme nalézt pod dalším kódem.

Nejčastěji školy spolupracují s Ospodem, který byl zmíněn 7 respondenty. Jako další instituce, se kterou školy spolupracují jsou pedagogicko – psychologické poradny, jež zmínili 3 respondenti. Jako další orgán podílející se na řešení byla zmiňována policie. *„Kolikrát jsme měli případy, že jsme museli podat trestní oznámení, i když si to rodiče nepřáli.“*

Jako další pedagogové zmínili – kamínek, krizová centra, střediska výchovné péče.

Co se týče krizových center, ty zmínili pouze dva informanti, kteří spolu působí na jedné škole a podílejí se na řešení těchto jevů. V souvislosti s tím, informant 9 v rozhovoru řekl: *„abysme už mohli třeba rodičům říct, jo, my jsme se už nějakým způsobem předběžně domluvili, aby věděli, kam se obrátit.“*

V souvislosti s těmito institucemi bych ráda zmínila nedostatečné kapacity těchto zařízení. Informanti sdělují, že: *„spíš je prostě blbý, jak jich je málo, tak se sem dostanou třeba fakt jako s velkou prodlevou a my jsme je potřebovali hned teď a jsou to prostě týdny, měsíce čekací lhůty“* Nedostatečnost zmiňují informanti nejen v souvislosti se službami, ale i co se týče kvalifikovaných pracovníků. Například informant 1 uvedl, *„že problémem třeba nejsou ani prostředky, ale že ty lidi prostě nejsou, třeba psychologové vůbec nejsou.“*

Nyní se ještě vrátím k řešení sociálně patologických jevů. Pokud dlouhodobě tyto kroky nepomáhají, jako poslední krok pedagogové zmiňují výchovné ústavy. Informant 3 v souvislosti s výchovnými ústavami zmiňuje: *„Jednou jsem třeba řešila velmi problémového chlapce, a to zabralo až tak, že šel do diagnostického ústavu, trvalo to teda dlouho, než vlastně samozřejmě žák tam byl umístěn, to k tomu musí být skutečnej důvod.“*

Zkušenost s výchovnými ústavami zmiňují 4 informanti. Výchovné ústavy budu ještě dále rozebírat i v další kategorii.

V další kategorii se budu věnovat školní sociální práci.

kód	informant 1	informant 2	informant 3	informant 4	informant 5	informant 6	informant 7	informant 8	informant 9 a 10
školní sociální pracovník	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
názor na uplatnění šsp	byl by přínosný	asi bych si ho dovedl představit	nedovedu si ho představit, nemám s tímto zkušenost	umím si ho tady představit	tak proč by ne	nevím jestli by byl využit	neznalost šsp, nevím ani o možnosti ho mít	myslím si, že by to nebylo vůbec špatný	všechny takovéto pracovníky bychom si dokázaly představit
problémy ve funkci na zš	nebyl by to pracovník pouze pro 1 školu	nebyla by to práce na plný úvazek -nedokážu si představit jak by ho vnímali rodiče-vnímán jako strašák ve spojitosti s OSPODEM, problematika důvěry	-	nejsem nějak blíže obeznámen s touto funkcí, proto nevím	my tu moc takových žáků, se kterými by mohl spolupracovat nemáme	mám pocit, že my tady zase tolik neřešíme		problém ve vymezení kompetencí tohoto pracovníka, získat souhlas rodičů	ne že bychom neměli dostatek prostředků, ale oni tito odborníci vůbec nejsou
činnosti šsp na zš	prostor pro svěření pro děti, spolupráce s rodinou	vyhledávání dětí potřebujících intervenci,nabízet pomoc, monitorovat situaci, pomáhat a spolupracovat s rodinou	-	domnívám se, že by měl pomáhat rodině	měl by pracovat s dětmi z méně podnětného prostředí, pro sociálně slabší děti, uvítali bychom ho jako společníka při spolupráci s úřady	práce s rodinami z vyloučené lokality, kde jsou hodně problémové rodiny, rodiče neposílají děti do školy a tak. Podpořit děti ve docházce, v učení		pomoc nejen dítěti ale i spolupráce s rodinou, poradenská služba, pomoc řešení emočních problémů, pomoc se řešením problému v sociální sféře	rozhovory s rodiči, spolupráce se sociálně slabšími rodiči, návštěva rodiny,
další pracovníci školy		školní psycholog	školní psycholog		speciální pedagog	speciální pedagog	speciální pedagog	školní psycholog	
						asistent pedagoga	asistent pedagoga		
							školní asistent		

Jak můžeme zjistit z tabulky, všech 10 respondentů odpovědělo, že na jejich škole sociální pracovník nepůsobí. 2 informanti školního sociálního pracovníka vůbec neznali. Informant 7 v rozhovoru řekl: „nedovedu si ho tady představit, neznám ho, respektive ani nevím že je možné ho mít“

Co se však týče názoru na školního sociálního pracovníka 7 informantů se přiklápělo spíše k tomu, že by byl školní sociální pracovník přínosný. Informant 9 sdělil: „My bysme si dovedli představit, speciálního, sociálního i psychologa, všechny, a uživili by se.“

Informantka 10 poté dodává: „*Máme hodně dětí a jako těch věcí se někdy sejde dost. Hodně dětí si chodí popovídat*“.

Pedagogové však také zmínili problémy, které se jim vyjevují v souvislosti se zavedením této funkce na základní škole. Jedním z nich je například to, dle informanta 2 „*nebyla by to práce na celý úvazek, ale dovedu si ho představit, že by pracoval třeba pod městem a měl na starosti všechny základky ve městě*“ podobné obavy vyslovil i informant 1 a s tím související to, že na některých školách neřeší problémy, které by měl na starost sociální pracovník příliš často. S tím souvisí také problémy ve vymezení této funkce a problematika souhlasu rodičů. Jak zmiňuje informant 2: „*To si nedokážu představit, jak by tohohle toho pracovníka přijímali rodiče těch dětí, se kterými bychom dokázali nebo potřebovali pomoc, tak řekla bych, že třeba ta polovina odmítá jakoukoliv pomoc a dokonce mám pocit, že nás vůbec nechtějí pustit do toho svého prostředí*“

Co se poté týče konkrétních činností školního sociálního pracovníka, většina informantů se shoduje na tom, že by školní sociální pracovník měl spolupracovat s rodinami, obzvláště potom s rodinami, se špatným sociálním zázemím či méně podnětným prostředím. Informant 6 například popsal jeho představu o činnosti školního sociálního pracovníka následovně: „*Já právě si jako hodně teda představuju tu jeho práci s těmi rodinami, kde třeba jsou takové nějaké ty vyloučené lokality a kde jsou hodně jako problémové rodiny*“

Pedagogové se však také domnívají, že by měl školní sociální pracovník pomáhat dětem, měl by vyhledávat ty, které by potřebovaly jeho pomoc a měl by dětem poskytovat prostor pro svěřeni se.

Co se potom týče spolupráce například informant 6 zmiňuje: „*nám by se třeba hodil nějaký prostředník pro spolupráci s Ospdem, protože my jsme jen furt dokola psali zprávy o dítěti a nikdo nám vlastně neřekl, co máme dělat.*“

Jako poslední jsem do této kategorie zařadila ostatní pedagogické pracovníky školy, protože se domnívám a z některých rozhovorů i tato skutečnost vyplynula, že činnost školního sociálního pracovníka je často suplována ostatními školními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Informant 7 např. uvádí: „*takovýho člověka, v podstatě tuhle činnost, tak mají na starosti asistenti.*“ Další pracovníci, kromě asistentů pedagoga, kteří jsou tedy zmíněni v rozhovorech jsou poté školní psycholog a speciální pedagog. Ti, jsou dle výpovědí pedagogů přínosem. Informant 2 řekl: „*U nás to třeba ze začátku bylo s paní psychologkou takové zdrženlivé, ale potom se ty bariéry pro prolomili a rodiče se na ni obrací.*“ Co se týče

speciálního pedagoga, tak informant 6 řekl: „*tak já si myslím, že tam jde vidět posun, že s těma dětma pracuje.*“

Tady v této části mi však přijde důležité zmínit slova informanta 7: „*My skutečně jsme odborníci na výchovu a vzdělávání, ale ne na vlastně řešení krizových situací.*“

Jako poslední byla vytvořena kategorie spolupráce pedagogů s rodiči.

kód	informant 1	informant 2	informant 3	informant 4	informant 5	informant 6	informant 7	informant 8	informant 9 a 10	
formy spolupráce s rodiči	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	třídní schůzky	
	konzultační hodiny	konzultační hodiny	konzultační hodiny	konzultační hodiny	triády	triády	konzultace	případové konference	případové konference	
		akutně osobní schůzka					osobní schůzky triády	konference konzultační hodiny	konzultační hodiny	
způsoby komunikace	osobně	škola online	osobní pohovory	osobní pohovory	osobně	osobně	osobně	osobně	důraz na osobní setkání	
	mobilní telefon	telefonicky	žakovská online	portály online	online	dopisem	telefonicky	online škola		
	žakovská online	osobní kontakt	telefonní hovory		dopis	telefonicky	žakovská online	telefonní kontakt		
		pravidelné zprávy		telefonní hovory						
důvody nefungující spolupráce	nezájem o dítě	odmítání pomoci	nefunkční rodina	slabí rodiče	nezájem rodičů	nezájem rodičů	zkreslené informace od dětí	neúplnost rodiny		příliš obranářští rodiče
	časová vytiženost rodičů	neřešení problémů	špatná komunikace rodičů	nenastavena pravidla v rodině	spolupracují většinou ti, co nemusí	neschopnost dohlížení na dítě	neochota řešit problémy	nestabilita rodinného prostředí	špatné sociální zázemí	
	kariéru upřednostňují před dítětem	slabá rodina - ne sociálně		nefunkční rodina	řešení sporů mezi rodiči - přenášeni na děti	ochranářští rodiče		zlehčování situace dítěte	rodiče nezajímají dítě	nedostatečný prostor na dítě kompenzovaný finančními prostředky
	nefunkční rodiny	špatné sociální prostředí	neúplnost rodiny	zlehčování situace dítěte			nedostatek času		absence řádu	příliš ochranářští rodiče
	alkohol	rodina nevládá výchovu	alkohol (návykové látky)						přehlcenost informacemi	
	finanční kompenzace nedostatku času	rodiče si nechtějí přiznat problém	špatná sociální situace							

Jak vidíme v tabulce. Nejčastější formou spolupráce jsou konzultační nebo třídní schůzky.

Co pedagogové zmiňují jako problém je nezájem rodičů o třídní schůzky nebo konzultace informant 5 řekl: „*máme pocit, že rodiče se moc nezajímají. Na třídní schůzky většinou chodí ti, které nepotřebuješ a když už je teda s někým problém, tak si musíš toho rodiče sám dohledat, sám od sebe ten rodič nepříjde. Vyřeší se něco a pak o něm zase třeba rok nevíš,*“ informant 6 na toto téma zmínil: „*Spíš se snažíme třeba aby rodiče chodili na nějaké takové společné akce, třeba, aby se ta spolupráce tužila.*“

V souvislosti s tím zmiňují 3 informanti ze stejné školy, triády. „*hledáme cesty, jak ty rodiče víc vlastně informovat, protože v dnešní době je to tak, že rodiče nemají moc času nebo nechtějí se jim věnovat. Vztahy se řešili jen v případě, až už nastal problém.*“

I přesto, že doba pokročila a informanti zmiňovali online portály pro komunikaci, všichni informanti zmínili důležitost osobního setkání. Informant 4 zmínil „*ono to osobní setkání má úplně jinou váhu*“.

Důvodů, proč spolupráce s rodinou nefunguje je celá řada. V následujícím textu se budu snažit shrnout ty, na které jsem v průzkumu narazila já. Jako první bych začala nezájmem o dítě, který jde ruku v ruce s upřednostňováním kariéry před pozorností, která je poté kompenzována finančními prostředky. Na tom se shodují informanti 1, 5, 6 a 9. Nezájem o dítě se však netýká jen rodičů upřednostňující kariéru před časem stráveným s dítětem, ale i rodin sociálně slabších, na čemž se shodli 3 informanti.

Dalším důvodem, proč spolupráce s rodinou nefunguje jsou příliš ochránářští rodiče. Ty zmiňují 3 respondenti, informant 9 v souvislosti s tímto řekl: „*často slyšíme: To by naše dítě neudělalo*“.

Nestabilita rodiny zde také hraje velkou roli, což bych ráda ukázala na příkladu výchovných ústavů popsaných výše. 3 informanti uvedli, že po návratu z výchovného zařízení byla na dětech znatelná změna, poté co však přišli zpět do rodinného prostředí, ve kterém opět nefungoval řád a pevně určená pravidla, došlo opět k navrácení situace. V souvislosti s tímto jevem informant 9 vypověděl „*oni nevědí, jak jinak to dělat, oni si myslí, že vlastně to dělali správně a těžko si přiznají sami chybu a jsou schopný to jako napravit*“.

Přesto v rozhovorech převládal názor, že spolupráce s rodiči v drtivé většině případů funguje. Informanti vypověděli, že pokud nastane situace, kdy ta spolupráce opravdu nefunguje, jedná se o nefunkční, slabé rodiny.

Co také informanti zmiňují je úplnost rodiny, informant 3 například zmínil: „*nejhorší je ta střídavá péče, to vždycky řeknou, já jsem si to nechal u mamky, já jsem si to nechal u taťky*. Rodiče také dle zkušenosti informantů, často řeší své neshody přes dítě. Informant 8 v průběhu rozhovoru zmínil: „*když Vám tady dítě brečí, že by chtělo jít k mamce, ale taťka ho nepustí, tak co mu na to máte říct*“. Ne všichni rodiči však po rozvodu jsou takoví, informant 8 také v souvislosti s úplností rodiny zmiňuje: „*rodiče nejsou schopný se dohodnout*“.

8 DISKUZE

V této kapitole bych ráda porovнала hlavní a dílčí cíle bakalářské práce s tématem: Sociálně patologické jevy související se školním a s rodinným prostředím. Ráda bych však připomenula, že kvalitativní výzkum může každý výzkumník vyhodnotit jinak, a protože bylo informantů pouze 10, nemůžeme závěry vyvozené z průzkumu zobecňovat.

1. Dílčí cíl: Zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti s výskytem sociálních patologií u svých žáků.

Během rozhovorů s informanty bylo zjištěno, že se každý informant setkal s nějakým sociálně patologickým jevem, což vůbec nesouviselo s délkou praxe daných informantů.

V tom se shodují s autorkou Hulovou (2022) která ve svém průzkumu došla k závěru, že na každé škole, na které výzkum realizovala se vyskytují sociálně patologické jevy.

Dle rozhovorů s informanty vyplývá, že se pedagogové setkávají s celou řadou sociálně patologických jevů: šikana, kyberšikana, vandalismus, kriminalita. V posledních letech také roste problém se sebepoškozováním, závislostí na mobilních telefonech a asociální chování. Hojně pedagogové zmiňují návykové látky, například: cigarety, elektronické cigarety, nikotinové sáčky. V jednom případě byly potom zmíněny drogy. Nejčastěji zmiňované jevy, se kterými se informanti setkávají jsou poté informanty řečeny šikana, poté záškoláctví a návykové látky. Tento údaj je však vzhledem k nízkému počtu informantů spíše orientační.

Ve shodě s autorkou Křečkovou (2022) která se ve svém výzkumu zabývá rizikovým jednáním u žáků, z jejího kvalitativního šetření vyplývá, že se pedagogové setkávají s kyberšikanou, užíváním návykových látek, agresivním chováním a šikanou.

Také Valentová (2011), ve svém výzkumu potom zmiňuje nejčastější výchovné problémy, které učitelé řeší na vybraných Pražských základních školách následovně: nejčastěji je zastoupeno záškoláctví, šikana, drogy a alkohol.

Jak jsem zmínila v teoretické části, s autorkou Machulkovou (2009) jsme došly ke shodě, že ve školním prostředí dochází k záškoláctví, toxikomanií, vandalismu, šikaně a výtržnictví ve škole i mimo ni.

Co se týče řešení sociálně patologických jevů, školy se co nejvíce snaží řešit problémy na úrovni školy, nejdříve pohovorem s třídním učitelem, poté s metodikem prevence a výchovným poradcem a posléze, pokud všechny tyto kroky selžou je svolávána výchovná komise. K té

může a nemusí být přizván OSPOD, se kterým školy nejčastěji spolupracují, což vyplývá z kódu instituce podílející se na řešení. Dále potom spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou a poté případně s Policií.

Tyto instituce zmiňuje také autorka Hronová (2021) která také došla k závěrům, že školy mohou do řešení přizvat OSPOD, PPP a poté Policii. Shodujeme se však i ve způsobu řešení ve spolupráci s metodikem prevence. V čem je naopak oproti Hronové (2021) rozdíl, že žádný pedagog nezmínil v řešení sociálně patologických jevů etopeda, kterého Hronová zmiňuje v souvislosti v řešení sociálně patologických jevů na základní škole.

2. Dílčí cíl: Zjistit, jaký význam přikládají pedagogové školní sociální práci.

Z mých údajů vyplynulo, že na žádné ze 3 základních škol, na kterých byl prováděn výzkum, není zavedena pozice školního sociálního pracovníka.

Co se týče 7 informantů z 10 uvedlo, že by si na jejich škole dovedli představit činnost školního sociálního pracovníka. 3 respondenti funkci školního sociálního pracovníka vůbec neznají, nebo by si ho na jejich škole nedovedli představit.

V tomto se shoduje také Valentová (2011) ve své diplomové práci zabývala potřebností školního sociálního pracovníka v Českém školství, kde pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, zda by na dané základní škole byl zájem o zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Tímto šetřením bylo zjištěno, že 75 % by bylo pro, aby byla na jejich škole zavedena pozice školního sociálního pracovníka.

Ve svém průzkumu také Beránková (2021) zmiňuje, že je pro každého informanta pojem školní sociální práce neznámý. Oproti tomu se moje údaje liší, neznalost funkce školního sociálního pracovníka zmiňují pouze 3 respondenti. Můžu tedy pozorovat zlepšení.

Havlíková (2018) ve své analýze zmiňuje že z celkového počtu zapojených škol (1615 škol) pouze 36 škol uvádí, že je na jejich škole je zavedena funkce školního sociálního pracovníka. Z tohoto počtu však ještě 35 působilo v rámci školského poradenského pracoviště a 1 spolupracující se školou jako terénní sociální pracovník.

V porovnání s mými výsledky se situace od roku 2018 příliš nezměnila. Jednotlivé školy školního sociálního pracovníka vůbec neznají.

Informanti uvádějí, že si představují činnost školního sociálního pracovníka hlavně jako pracovníka, který by měl na starosti spolupráci s rodinou (hlavě s dětmi ze sociálně slabších rodin nebo vyloučených lokalit), měl by také spolupracovat s dětmi a měl by také poskytovat poradenskou činnost.

Valentová (2011) také ve svých výsledcích dotazníkového šetření uvádí jako nejčastější představu pedagogických pracovníků o činnosti školního sociálního pracovníka-práce se zranitelnými skupinami žáků (národnostní menšiny, zdravotně či duševně znevýhodnění atd.), poradenství pro žáky i rodiče, depistáž. V tomto směru se výsledky průzkumu shodují.

3. Dílčí cíl: Zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti při řešení sociálně patologických jevů s rodiči žáků

Spolupráce s rodiči žáků je v řešení sociálně patologických jevů zásadní. Pokud totiž selžou řešení na úrovni žáka a učitele, nebo jsou sociálně patologické jevy závažné, je zapotřebí kontaktovat rodiče a podílet se s nimi na řešení sociálně patologických jevů. Tento postup můžeme pozorovat u všech informantů.

Důvodů, proč řešení sociálně patologických jevů v souvislosti s rodinou nefunguje, nalezneme hned několik. Jedním z nich je nezáměr rodičů o dítě, nefunkční rodina, příliš ochránářští rodiče, sociálně slabá rodina a zmiňována je také úplnost rodiny.

Ve svém výzkumu také Králová (2018), která dotazníkovým šetřením zjistila, že: *„z počtu 75 účastníků je 43 % v pravidelném kontaktu se všemi rodiči a 34 % je poté v kontaktu s těmi rodiči, u kterých to situace dětí vyžaduje.“*

Ve shodě s autorkou Hulovou (2022) jsme došly k tomu, že to, zda rodiče spolupracují nebo ne záleží na typu rodiny, rodinném prostředí a zázemí. Ta také ve svém výzkumu uvádí, že rodiče mají mnoho možností, jak se školou komunikovat, v tom se s autorkou také shodujeme Hulová (2022) rodiče komunikují pomocí telefonu, na třídních schůzkách nebo konzultacích.

Oproti autorce Hronové (2021), která ve svém výzkumu popisuje, že to, zda rodiče spolupracují nebo ne, je v souvislosti s tím, že nedůvěřují pedagogovi, nechtějí ukazovat na problém svého dítěte a mohou si také myslet, že daný problém k dospívání patří a neřeší ho. V tom se tedy výsledky výzkumu liší.

Informanti také vypověděli, že spolupracují většinou ti, kteří spolupracovat chtějí. S těmi, s kterými spolupracovat nechtějí je velmi těžké problémy řešit. Což ukazuje pedagogy často zmiňovaný nezájem rodičů spolupracovat. Hronová (2021) ve svém výzkumu také říká, že rodiče, kteří mají o spolupráci se školou zájem jsou se školou v pravidelném kontaktu. Oproti tomu s těmi, kteří spolupracovat nechtějí, je spolupráce velmi těžká.

Také Herzánová (2022), ve svém průzkumu zmiňuje, že spolupráce s rodiči dětí, u kterých se vyskytuje rizikové chování je často nedostatečná. Říká, že rodiče by měli dodržovat pravidla, která se nastaví ve škole i doma. K tomuto závěru jsem došla i já, protože informanti zmiňují, že absence řádu, neschopnost dohlížení na dítě v domácím prostředí je potom jedním z důvodů toho, že spolupráce se školou nefunguje.

9 ZÁVĚR

Závěrem chci připomenout, že kvalitativní data mohou být zpracována různě a každý průzkumník na ně může nahlížet rozdílně.

Bakalářská práce byla rozdělena do dvou částí. V teoretické části bylo cílem charakterizovat problematiku sociálně patologických jevů u žáků na základních školách, charakterizovat význam školní sociální práce dále vymezit práci školních pedagogických ale i nepedagogických pracovníků a v souvislosti s tím charakterizovat rodinné prostředí žáků. Teoretická část vznikla za cílem vytvořit podklady potřebné ke zpracování průzkumné části.

Cílů v průzkumné části bylo dosaženo pomocí kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaného rozhovoru s 10 respondenty ze 3 základních škol. Získaná data byla poté dále zpracovávána pomocí metody zakotvené teorie. Ta se skládala z otevřeného kódování dat a následné sloučení kódů do kategorií na základě kterých potom vznikly nové koncepce.

Pro lepší orientaci ve velkém množství dat byly poté ke každé kategorii vytvořeny tabulky a k nim i slovní popis. Tím se vytvořily odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Hlavním cílem průzkumné části bylo zjistit, jak pedagogové na vybraných školách řeší sociální patologie ve spolupráci s jejich rodinným prostředím. K tomuto hlavnímu cíli se poté vznikly další tři dílčí cíle. Prvním z nich bylo zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti s výskytem sociálně patologických jevů. V průzkumu bylo potvrzeno, že se pedagogové setkávají s celou řadou sociálně patologických jevů, které byly vyjmenovány v teoretické části práce, ale i s dalšími, které se ve škole začali vyskytovat až v posledních letech a při studiu odborné literatury jsem na ně nenarazila. Jaké jevy jsou ve školách zastoupeny nejčastěji, nelze

vzhledem k povaze výzkumu a počtu škol a respondentů přesně určit. Na čem se však informanti shodují je to, jakým způsobem dochází ke zjištění sociálních patologií u svých žáků. Pedagogové si nejčastěji všimnou přímo sociálně patologických jevů pozorováním. Dalším způsobem zjištění je, že spolužáci přijdou sociálně patologické jevy nahlásit, nebo je nahlásí rodiče dětí. Tím, že dojde ke zjištění výskytu sociálně patologických jevů, posuzuje se individuálně závažnost situace a s tím další kroky k řešení sociálně patologických jevů. Nejprve je vždy veden rozhovor se žákem nebo svědky, již při tomto kroku jsou však většinou informováni rodiče pomocí portálů škola online, žákovská apod. Pokud i nadále páchání sociálně patologických jevů pokračuje, následují pohovory s metodikem prevence, výchovným poradcem a poté ředitelem školy. Pokud i tato opatření selžou následuje svolání výchovné komise, které jsou součástí třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce, zákonní zástupci a může být přizván i OSPOD. Pokud ani tato opatření nezabírají a žák soustavně páchá sociálně patologické činy většinou poté učitelé zmiňují výchovná zařízení, po jejichž návštěvě však může a nemusí nastat změna v chování žáka.

Druhým dílčím cílem potom bylo zjistit, jaký význam přikládají pedagogové školní sociální práci. Při mém výzkumu bylo zjištěno, že na žádné základní škole nepůsobí školní sociální pracovník. Jelikož školní sociální pracovník, jež bylo zmiňováno v teoretické části, doposud není legislativně zakotven, není tedy divu že na žádné základní škole, na které byl průzkum prováděn školní sociální pracovník nepůsobí. Co se týče názoru pedagogů na uplatnění školního sociálního pracovníka v průzkumu vyplynulo, že 2 pedagogové školní sociální práci vůbec neznají, 1 si neumí představit uplatnění na dané základní škole a 7 respondentů by si na dané základní škole dovedli představit funkci školního sociálního pracovníka. Ten by podle nich měl spolupracovat s rodinami. Obzvláště potom s těmi rodinami, které se potýkají se špatným sociálním zázemím, či méně podnětným prostředím. Dále by měl vyhledávat ty děti, které by potřebovali pomoc. Děti by také měli možnost svěřit se školnímu sociálnímu pracovníkovi. Také by měl spolupracovat s ostatními orgány např. OSPODEM. Můžu tedy zmínit, že když porovnáím výsledky průzkumu s popsányi kompetencemi školního sociálního pracovníka v teoretické části, došla jsem ke shodě v tom, že školní sociální pracovník má v kompetencích spolupráci nejen s dětmi a rodiči ale i s dalšími pracovníky a učiteli. Potom také v tom, že by měl poskytovat poradenskou činnost.

Jako poslední dílčí cíl bylo určeno, zjistit, jaké mají pedagogové zkušenosti při řešení sociálně patologických jevů s rodiči žáků. Jak bylo popsáno v teoretické části, spolupráce rodiny se školou je základem úspěšného vzdělávání dětí. Během průzkumu bylo potvrzeno tvrzení, že průběžná informovanost je pro spolupráci velmi důležitá. Proto učitelé často komunikují s rodiči dětí pomocí online portálů, zájemci poté dochází na třídní schůzky nebo konzultační hodiny. Pokud nastane problém, který je potřeba řešit s rodičem žáka, všichni respondenti uvedli že upřednostňují osobní setkání v řešení problémů. Důvodů, které byly zjištěny v důsledku nefungující spolupráce byla celá řada. Můžeme je zde také porovnat s teoretickou částí, ve které popisují, že rodiče se mohou ve spolupráci s rodinou postavit do 4 rolí. Rodiče jako klienti, rodiče jako partner, rodiče jako občané a rodiče, kteří své děti ve vzdělání nepodporují. Tyto 4 role popsané v teoretické části potvrzují výsledky průzkumu, ze kterého vyplynulo, že spolupráce s rodinou nefunguje buď z důvodu nezájmu rodiče o dítě, upřednostňováním kariéry před zájmy dítěte nebo opačný extrém-špatná sociální situace rodiny. Dalšími důvody jsou příliš ochránářští rodiče, kteří si nechtějí problém připustit. Jako poslední došlo na nestabilitu a nefunkční rodiny a úplnost rodiny, která ve spolupráci s rodinou může a nemusí hrát roli.

Jako doporučení pro praxi, nad kterými jsem se zamýšlela v průběhu průzkumu je například to, že rodiče nejsou příliš zvyklí spolupracovat se školou, pouze pokud se naskytne nějaký problém, ani ten však není vždy zárukou spolupráce rodiče se školou. Domnívám se, že bychom si měli vzít příklad ze zahraničí a pracovat nejen na dobrých známkách, ale také na vztazích rodičů s dítětem a učitelem. Řešení problémů by potom, dle mého názoru, bylo mnohem snazší pro všechny strany. Spolupráce by poté nemusela fungovat pouze na autoritativní rovině ale i na rovině partnerské.

Sociální práce je neustále se rozvíjející vědní disciplína, která nachází své uplatnění v celém spektru oborů. Jedním z nich by podle mě, a zjištění názoru pedagogů, mohlo být také prostředí školy. Učitelé zde totiž provádějí vzdělávací a výchovnou činnost a byť je snaha o zavádění dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, hlavním cílem pedagogů je především vzdělávání dětí.

Kompetence sociálního pracovníka opravňují dle zákona 108/2006 Sb. V platném znění k práci s dětmi ohroženými. Ve školním prostředí vidím já osobně velké uplatnění pro sociální práci, a to jak z pohledu prevence, kdy by mohli sociální pracovníci hodnotit a vyhledávat děti ohrožené sociálním vyloučením tak i pro spolupráci jak s rodiči dětí a poskytování jim

sociálního poradenství. Také pro učitele, kteří by mohli uvítat společníka, který by spolupracoval s OSPODEM ve věcech dětí, protože jak můžeme vidět v průzkumu bylo zjištěno, že nejčastější institucí, se kterou pedagogové spolupracují je právně orgán sociálně právní ochrany dětí.

Na závěr bych ještě ráda zmínila nedostatky, které si uvědomuji v rámci své bakalářské práce, kterými jsou nízký počet informantů a škol, proto vyvozené závěry mohou a nemusí platit pro ostatní školy stejně a nelze je tedy zobecňovat. K tomu by bylo zapotřebí širší výzkumný vzorek.

10 POUŽITÁ LITERATURA

BERANKOVÁ, Kristýna. *Postoj pedagogických pracovníků k zavedení sociální práce na vybrané základní škole*. Brno, 2021. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Monika Punová Ph.D.

CERMANOVÁ, Martina. *Spolupráce rodiny a školy*. Liberec, 2012. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce PhDr. Jitka Josífková.

Constable, R. 2009. *The Role of the School Social Worker*. In Massat, C. R., Constable, R., McDonald, S., Flynn, J.P. (eds.) *School Social Work: Practice, Policy, & Research*. 7th edition. Chicago: Lyceum Books.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). 328 str. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČECHUROVÁ, Lucie. *Školská sociální práce se zaměřením na podporu žáka na základní škole a jeho rodiny*. České Budějovice, 2023. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Vedoucí práce Mgr. Magdalena Ehrlichová.

DROZDOVÁ, Tereza. *Role výchovného poradce na základní škole*. Praha, 2021. Bakalářská práce. UNIVERZITA KARLOVA. Vedoucí práce Mgr. Tereza Komárková PhDr.

FENIGBAUEROVÁ, Nela. *Školní sociální pracovník-postoj ředitelů základních škol*. Č. Budějovice, 2016. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). 232 str. ISBN 978-80-247-5046-0.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. 325 str. ISBN 978-80-7530-006-5.

HAVLÍKOVÁ, Jana a Kateřina KUBALČÍKOVÁ. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. 134 str. ISBN 978-80-7416-371-5.

HEISLEROVÁ, Marcela. *Rodina a její vliv na vzdělání dítěte*. Liberec, 2015. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, Ph.D.

HERZÁNOVÁ, Tereza. *Rizikové chování žáků základních škol a jeho prevence*. České Budějovice, 2022. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

HLAVÁČOVÁ, Stanislava. *Sociálně patologické jevy a jejich prevence na základní škole*. České Budějovice, 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Miroslav Procházka Ph.D.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 223 str. ISBN 9788024737041.

HORÁKOVÁ, Vladimíra. *Role výchovného poradce a jeho vliv na utváření klima školy*. Pardubice, 2021. Závěrečná práce. Univerzita Pardubice. Vedoucí práce PhDr. Marcela Ehlová Ph.D.

HRONOVÁ, Renata. *Sociálně patologické jevy se zaměřením na žáky základní školy*. Opava, 2021. Bakalářská práce. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. Vedoucí práce Mgr. Jarmila Lavičková.

HULOVÁ, Veronika. *Spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte*. Olomouc, 2022. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. Sešit sociální práce. 68 str. ISBN 978-80-7421-136-2.

CHADIMOVÁ, Eva. *Problematika závislosti na alkoholu u mladistvých*. Liberec, 2012. Bakalářská práce. Technická univerzita. Vedoucí práce Bc. Petra Plašková.

JAKOUBKOVÁ, Iveta. *Osobnost učitele*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

JALŮVKOVÁ, Renáta. *Osobnostní charakteristiky a vyučovací styl učitelů na základních školách*. Olomouc, 2013. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

JÍLKOVÁ, Lucie. *Spolupráce rodiny a školy*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Marie Linková, Ph.D.

KAŠPAROVÁ, Petra. *Osobnost učitele a připravenost na pedagogickou profesi*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 264 str. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOZEL, Roman. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada, 2006. Expert (Grada). 277 str. ISBN 80-247-0966-X.

KRÁLOVÁ, Beata. *Vztah školy a rodiny – hledání cest k partnerství*. Pardubice, 2018. Diplomová práce. Univerzita Pardubice. Vedoucí práce Ehlová Marcela, PhDr. Ph.D. -4550-7.

KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 326 str. ISBN 9788074350801.

KŘEČKOVÁ, Michaela. *Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků*. Hradec Králové, 2022. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

KŘÍŽOVÁ, Ivana. *Závislosti: pro psychologické obory*. Praha: Grada, 2021. Psyché (Grada). 280 str. ISBN 978-80-271-1754-3.

KUCHAŘOVÁ, Věra, Jana BARVÍKOVÁ, Sylva HÖHNE, Kristýna JANUROVÁ, Olga NEŠPOROVÁ, Jana PALONCYOVÁ, Kamila SVOBODOVÁ a Lucie VIDOVIČOVÁ. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, 2019. Studie (Sociologické nakladatelství). 300 str. ISBN isbn.978-80-7419-275-3.

MACHULKOVÁ, Alena. *Sociálně patologické jevy v podmínkách základní školy*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel MÜHLPACHR.

MARTINÁTOVÁ, Karla. *Kyberšikana a její prevence na základních školách*. Zlín, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Vedoucí práce PhDr. Iva Staňková.

MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing, 2019. 208 str. ISBN 978-80-271-2220-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. 194 str. ISBN 978-80-262-0041-3.

Mezinárodní Klasifikace Nemocí: *Mezinárodní Statistická Klasifikace Nemocí a Přidružených Zdravotních Problémů Ve Znění Desáté Decenální Revize MKN-10*. Vyd. 3. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 332 str. ISBN 80-247-1362-4.

MÍŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). 292 str. ISBN 978-80-7419-285-2.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 str. ISBN 978-80-210

- NAVRÁTILOVÁ, Stanislava. *Role školní třídy jako sociální skupiny*. Hradec Králové, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
- POVALAČOVÁ, Iveta. *Strategie spolupráce rodiny a školy*. Olomouc, 2017. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Vedoucí práce Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 203 str. ISBN isbn:978-80-247-3470-5.
- PROKEŠOVÁ, Zuzana. *Příčiny, prevence a řešení záškoláctví na druhém stupni základní školy*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Radek Pospíšil.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 str. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). 296 str. ISBN 978-80-247-5452-9.
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 155 s. 2010. Pro rodiče. 160 str. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). 152 str. ISBN 978-80-247-4042-3.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. Řízení školy (Wolters Kluwer). 108 str. ISBN 978-80-7676-154-4.
- ŠNAJDROVÁ, Nikola. *Šikana a jiné formy násilného chování z pohledu dětí a jejich rodičů*. Zlín. 2019. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Divošová, Romana.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 str. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRÖSTLOVÁ, Jitka. *Třída jako sociální skupina*. České Budějovice, 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PhDr. Olga Vaněčková.

VALENTOVÁ, Hana. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha, 2011. Diplomová práce. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. Vedoucí práce Doc. PhDr. Oldřich Matoušek, CSc.

VÁLKOVÁ, Petra. *Drogy a rodina*. Liberec, 2009. Bakalářská práce. Technická univerzita. Vedoucí práce Doc. Ing. Jiří Vacek, CSc.

VELHARTICKÁ, Jana. *Jak se rodiče připravují s dětmi do školy*. České Budějovice, 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

10.1 Internetové zdroje

ČERMÁK Ivo, ŘIHÁČEK Tomáš, HYTYCH Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

ČESKO. Zákon č. § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících In: Sbíрка zákonů ČR. 2004. Dostupný také z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách ve znění pozdějších

Eurydice [online]: *eurydice*, 2022, 3.2.2022 [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-20_cs

NATIONAL ASSOCIATION OF SOCIAL WORKERS [online]. Online: *National association of Social workers*, 2022 [cit. 2022-04-12] Dostupné z <https://www.naswma.org/>

NEŠPOR, Karel. *Alkohol a jiné návykové látky u dětí*. Lékař. Praha: MeDitorial, 204n. 1., 2004(8), 4.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

předpisů. In: Sbíрка zákonů ČR. 2006. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006->

SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA [online]. Online: School social work association of america, 2022 [cit. 2022-04-12] Dostupné z www.sswaa.org/

VÉVODOVÁ, Šárka a Kateřina IVANOVÁ. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4770-4.

VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody: metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol* [online]. In: . 2012, s. 54 [cit. 2023-03-11]. ISBN ISBN 978-80-905109-3-7.