

Postoje žáků II. stupně ZŠ ke škole a záškoláctví

Bc. Kristýna Madajová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Madajová
Osobní číslo:	H190701
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Postoje žáků II. stupně základní školy ke škole a záškoláctví

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního prostředí, činitelů ovlivňujících postoje žáků ke škole a záškoláctví.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

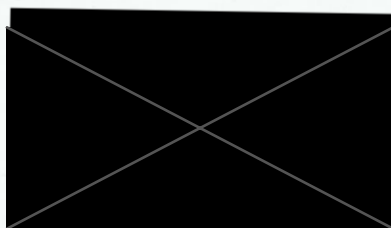
Seznam doporučené literatury:

- CIMLEROVÁ, Pavla, 2001. Záškolák. Moderní vyučování, roč. VII, č. 4, s. 10 – 11. ISSN 1211-6858.
FICOVÁ, Lucia, 2011. Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy. Bratislava: OZ V4. ISBN 978-80-89443-06-2.
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klíma školy. Olomouc: HANEX. ISBN 978-80-7409-010-3.
HOFBAUER, Břetislav, 2004. Děti, mládež a volný čas. 1. vyd. Praha: Prortál. ISBN 80-7178-927-5.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu:základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

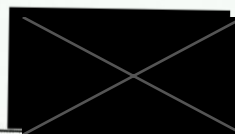
Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.4.2021



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpovídá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakvazení citového projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jin. dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáá k větší výáálce dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Postoje žáků II. stupně ke škole a záškoláctví“ se zaměřuje na dvě důležité oblasti, kvalitu školního života žáka a možné důvody vedoucí k rizikovému chování. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se soustředí na celkovou oblast školy, na věkové období žáka druhého stupně základní školy, jeho vztahy v oblasti školy a možné rizika negativního vnímání školy v souvislosti se záškoláctvím. Empirická část práce je zaměřena na postoj žáků, jejich vnímání školy, jednotlivých interakcí a celkovou spokojenost se školou. Cílem práce je zjistit vztah žáků ke škole a učitelům a jednotlivé motivy a důvody, které vedou žáky druhého stupně základní školy k neomluveným absencím.

Klíčová slova: povinná školní docházka, starší školní věk, absence, záškoláctví, protektivní a rizikové faktory

ABSTRACT

The thesis entitled ‘Attitudes of the Second Grade pupils towards school and truancy’ focuses on two important areas, the quality of a pupil's school life and possible reasons for risky behaviour. The work has a theoretical-empirical character. The theoretical section focuses on the overall area of the school, on the age of the second-grader of the primary school, his or her relationship with the school and the potential risks of negative perception of the school in connection with truancy. The empirical part of the work is confused with the attitude of pupils, their perception of the school, individual interactions and overall satisfaction with the school. The aim of the work is to establish the relationship of pupils to school and teachers and the individual motives and reasons that lead second-graders to unexcused absences.

Keywords: compulsory schooling, pubescence, absence, truancy, protective and risk factors

„Jeden den člověka vzdělaného je delší než nejdelší život člověka nevědomého.“

Seneca

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D., za jeho trpělivost, ochotu, vstřícnost a především jeho čas. Také děkuji za cenné a důležité rady, které mi poskytl.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Kristýna Madajová

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŠKOLA A JEHO PROSTŘEDÍ.....	13
1.1 ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	13
1.2 VĚKOVÉ OBDOBÍ ŠKOLNÍHO ŽIVOTA.....	15
1.3 UČITEL A ŽÁK.....	18
1.4 RIZIKA VE VZTAHU UČITEL A ŽÁK	20
2 ZÁŠKOLÁCTVÍ	21
2.1 KATEGORIE ZÁŠKOLÁCTVÍ	21
2.2 PŘÍČINY A VLIVY ZÁŠKOLÁCTVÍ	25
2.3 FAKTORY ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	30
3 PREVENCE A ŘEŠENÍ	32
3.1 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE	37
3.2 ROLE VÝCHOVNÉHO PORADCE	38
3.3 ROLE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE	38
3.4 ROLE RODINY PŘI PREVENCI ZÁŠKOLÁCTVÍ	39
3.5 DOPORUČENÉ POSTUPY PŘI ZÁŠKOLÁCTVÍ	40
3.6 MOŽNOSTI A LIMITY PEDAGOGA.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4 VÝZKUM.....	45
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE	47
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.5 METODA SBĚRU DAT	48
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	49
5 ANALÝZA DAT.....	53
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	54
7 INTERPRETACE DAT A DISKUZE.....	73
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
SEZNAM TABULEK.....	85

SEZNAM GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Téma „Postoje žáků ke kvalitě školního života“ bylo zvoleno především kvůli důležitosti postavení školy, která je stále klíčovým tématem, neboť slouží ke společenskému ukotvení jedince, které stále více závisí na kvalitě jeho vzdělání. Pozitivní postoj zaujímaný ke školnímu životu je jedním z nejdůležitějších faktorů celoživotního učení.

Je důležité dbát a dohlížet u žáků na řádnou školní docházku, která bezvýhradně ovlivňuje školní úspěšnost žáků a je prvotním krokem otevírající a ovlivňující úspěšnou vzdělávací dráhu jedince, a tím i jeho budoucnost. (Önder, 2017).

Přítomnost žáka ve školním vyučování podporuje a zvyšuje šance žáků k maximálnímu rozvoji jejich odborných, jazykových a sociálních dovedností. Pokud žák povinnou školní docházku nedodrží, není schopen využít příležitostí k rozvoji svých dovedností a může být oproti svým spolužákům znevýhodněn. (Thornton, Darmody, & McCoy, 2013). V průběhu dospívání u jedinců nastává prudká životní změna. Jedinci si sami vybírají činnosti, které budou dělat, vybírají si své přátele a budoucí profesi. Spoluvytvářejí si své prostředí za působení vrstevníků, rodiny i školy, které je ovlivňuje.

Cílem naší diplomové práce je zjistit a odhalit vztah žáků ke škole a učitelům a jednotlivé motivy a důvody, které vedou žáky druhého stupně základní školy k neomluveným absencím, neboť vysoké absence žáků představují závažný problém českého školství. Školní problematika je natolik obsáhlé a podstatné téma, že jakýkoliv výzkum věnující se tomuto tématu je přínosný.

V teoretické části se budeme soustředit na jevy, které poté aplikujeme do praktické části výzkumu. První kapitola nám vymezuje školní docházku, věkové období žáka na druhém stupni základní školy, interakce mezi učitelem a žákem a také možné rizika v jejich vzájemné interakci. Druhá kapitola se věnuje jednomu z rizikového chování žáků, objevující se ve spojitosti se školní docházkou. Dále identifikujeme kategorie, příčiny a faktory stojící za záškoláctvím žáků. Poslední kapitolou uzavřeme naši teoretickou část, kdy se soustředíme na prevenci a řešení záškoláctví v jednotlivých pohledech žáků, učitelů, výchovného poradce, metodika prevence, rodiny a uvádíme doporučené postupy při již vzniklém záškoláctví.

V praktické části se budeme soustředit na dvě důležité oblasti. Oblast školství a s tím možný výskyt záškoláctví. Podrobně se věnujeme postoji žáků ke školnímu prostředí a zajímá nás, jak žáci vnímají své postavení ve škole, jejich úspěchy a naopak

negativní prožitky, jaký vztah zaujímají žáci vzhledem k učitelům a spolužákům, a jak se pomocí školy formuje jejich identita. Budeme zjišťovat celkovou spokojenost žáků se školou a svým stráveným časem v ní. Dále se budeme věnovat důležité oblasti záškoláctví, která může být důsledkem nespokojenosti žáků se školou. Zaměříme se na jednotlivé motivy a důvody neomluvených absencí žáků v souvislosti školního života žáka. Závěrem bude následovat naše interpretace dat, kde budeme interpretovat výsledky výzkumu v souvislosti teoretických poznatků a ostatních výzkumů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA A JEHO PROSTŘEDÍ

Tato kapitola nás provede sociálně psychologickými jevy v prostředí základní školy jejich specifickou pedagogikou komunikací mezi jednotlivými činiteli ve vzdělávacím procesu. Škola představuje socializační prostředí, ve kterém se žáci různých individualit setkávají a jsou v interakci s vrstevníky a pedagogickými pracovníky. Dítě se při přechodu do dospívajícího věku mění své chování od dětského egoismu ke schopnosti řešit samostatně životní úlohy a učí se kooperace s ostatními. Pro celý tento proces zaujímá škola důležité postavení a nese ty nejtrvalejší zkušenosti v životě jedince. (Ondráček, 2003)

Vágnerová (2005) definuje školu jako instituci, která slouží nejen ke vzdělávání ale také k rozvoji sociálních kompetencí i způsobů chování. Tato instituce dítě obohacuje a díky ní má předpoklad dalšího společenského uplatnění.

Průcha (2013) přichází hned s několika definicemi školy. Škola představuje společenskou instituci pro řízenou edukaci zajišťující vzdělávání a výchovu dětí a mládeže podle stanovených vzdělávacích programů. Škola plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a profesionalizační funkci. Děti se díky škole osamostatňují a soustředí se na vstup do života občanského osobního i pracovního.

Škola je organizační jednotka realizující formální vzdělávání na konkrétním místě a v daném čase s vymezenými hierarchiemi rolí a vztahů subjektů v účelově vybaveném prostoru. (Průcha, 2013)

„Společenství lidí, dospělých a dospívajících, specifické kulturní prostředí pro učení a setkávání generací, v němž se utvářejí vztahy a budoucí konfigurace dětí a mládeže v dospělosti – školství, výchova, vzdělávací systém, síť škol, organizace výuky,

učil, žák, klima školy“. (Průcha, 2013, s. 297)

1.1 Školní docházka

Zákon č. 561/2004 Sb. *„Upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících ústavní správu a samosprávu ve školství.“* (zakonyprolidi.cz, 2014)

Dle tohoto zákona je vzdělání založeno na zásadách rovného přístupu každého občana České republiky, bez jakékoliv diskriminace. Jsou zohledňovány vzdělávací potřeby jedince a mezi účastníky vzdělávacího procesu panuje úcta a respekt. Vzdělávání na základních a středních školách zřizováno státem, krajem a obcí probíhá bezplatně. Mezi obecné cíle vzdělávání patří rozvoj osobnosti a získání všeobecného vzdělání, poznávání světových a evropských kulturních hodnot s utvářením respektu vůči ostatním národním příslušnostem. Takovým cílům podléhají povinnosti žáků a zákonných zástupců. Mezi povinnosti žáka patří řádná docházka, dodržování školního řádu a vnitřních předpisů školy a také plnění pedagogických pokynů v souladu s právními předpisy. Zákonní zástupci dítěte by měli ve spojení se školou zajišťovat jeho vzdělávání a dohlížet na jeho důkladnou školní docházku. (zakonyprolidi.cz, 2005)

Dále se budeme zabývat povinnou školní docházkou dítěte, kterou MŠMT (2017) specifikuje na dobu devíti školních let, kdy do konce školního roku dítě nemůže přesáhnout hranici sedmnáctého roku věku. Začátek školního roku, tedy začátek povinné školní docházky přichází v období, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě musí vykazovat přiměřenou tělesnou i duševní zralost, aby bylo přijato k plnění povinné školní docházky. Škola začíná v září a končí v červnu v příslušném školním roce. Helus (2004) navíc zmiňuje, že pokud dítě není připraveno k nástupu do školy, může dojít k odkladu školy a za pomoci rodičů a mateřské školy se potřebné doučí a nastoupí poté, co je připraveno. Existuje také možnost přípravné třídy, která je vedena školenými odborníky a slouží jako pomoc dětem s jejich nedostatky.

Dítě se stává žákem, při nástupu do školního vzdělávacího institutu a jeho povinností je dodržovat uzákoněnou povinnou školní docházku. Dle Občanského zákoníku jsou také rodiče povinni dohlížet na správnou školní docházku dítěte, neboť je v jejich kompetenci péče o dítě a zajišťování jeho výchovy a vzdělávání. (OZ, 2012)

Každá škola má stanovený přesný školní řád, který určuje dobu a způsob uvolnění žáka ze školního vyučování. Rodič nebo zákonný zástupce dítěte je zodpovědný za nepřítomnost žáka ve vyučování. Pokud některý z aktérů školy spatří podezření z nevěrohodnosti některé z omluvených hodin žáka, ředitel má plné právo obrátit se na zákonného zástupce nezletilého žáka nebo zažádat o spolupráci příslušného správního orgánu k řešení vzniklé situace. Školní docházka je evidována třídním učitelem, který vede pravidelnou dokumentaci o absenci žák. Může se jednat o zvýšenou omluvenou nepřítomnost nebo také o neomluvenou nepřítomnost, která podléhá řešení. Pokud se jedná

o neomluvené hodiny, mluvíme o nepřítomnosti do součtu 10 vyučovacích hodin. Výchovný poradce v takové situaci upozorní zákonného zástupce na povinnost školní docházky stanovenou zákonem. Pokud se jedná o zvýšenou omluvenou nepřítomnost žáka, je pravděpodobné, že výchovný poradce požádá rodiče nebo nezletilého žáka o vysvětlení v rámci pohovoru, do něhož uvede způsob nápravy dohodnutý se zákonným zástupcem či zletilým žákem. Takový dokument žák podepíše a obdrží kopii zápisu. Také ředitel může svolat školní výchovnou komisi dle závažnosti nepřítomnosti žáka, kterého se účastní zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, také zástupce orgánu sociálně právní ochrany dětí a další odborníci. Pokud i v takovém případě záškoláctví pokračuje a žák přesáhne 25 neomluvených hodin, ředitel neodkladně s ohlašovací povinností zasílá dokumentaci orgánu sociálně právního ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu. Při dalších přestupcích v průběhu jednoho školního roku je dle ustanovení zákona nahlášení o zanedbání školní docházky Policii ČR, a případ bude řešen jako podezření o spáchání trestného činu, kdy je ohrožena mravní výchova mládeže. (Metodický pokyn, 2002)

Kyriacou (2005) definuje neomluvené hodiny jako ty, které nemají opodstatněný důvod a v žákovské knize nejsou řádně vysvětleny.

1.2 Věkové období školního života

Vývoj osobnosti žáka je definován každou jednotlivou publikací odlišně. Autoři dělí vývoj dítěte na různá období, a s tím spojeny taky typické znaky projevující se v jednotlivých obdobích věku žáka. Vývojová psychologie nahlíží na osobnost žáka z hlediska působnosti rozmanitých faktorů v dílčích stádiích života. Jedná se o charakteristiky vývojových změn duševního dění, na které se zaměříme u dětí v období školního věku. Říčan (2004) dále uvádí, že v každém vývojovém stádiu jedinec prochází dominantním vývojovým úkolem, který musí překonat a úspěšně zvládnout. Pokud tento úkol není splněn, může v pozdějším věku vyjít na povrch a jedince oslabit, s čímž je potřeba pracovat.

Období školního věku je označováno dle Eriksona (in Vágnerová 1999) jako období pilnosti a snaživosti, kdy se rozvíjí schopnosti, dovednosti, děti nabývají sociálních rolí a buduje se sebevědomí dítěte. Výkon v tomto období hraje důležitou roli pro dítě. Dle Vágnerové (2008) je školní věk chápán jako období oficiálního vstupu do společnosti.

Školní věk můžeme dle Čápa (1987) definovat z hlediska třech fází.

1. Raný školní věk

Tento věk trvá od nástupu žáka do školy, tedy v období 6 let do 9 let a vyznačuje se vývojovými změnami především ve vztahu ke škole.

2. Střední školní věk

Jedná se o věkové období od 8-9 do 12 let, kdy dítě přechází na druhý stupeň a začíná dospívat. V této fázi školního života dochází k biologickým a především k sociálním změnám. Dítě je již adaptované na školu a prožívá poměrně klidné období, pokud nezmiňujeme možné komplikace v pohledu rodinného života nebo zdravotní způsobilosti.

3. Starší školní věk

Je definován jako věk v období studia druhého stupně základní školy a trvá do přibližně 15 let, kdy končí povinná školní docházka. Toto období je charakterizováno jako období puberty.

My se zaměříme především na starší školní věk, který je pro naši výzkumnou část stěžejní. Jak jsme již výše zmiňovali, jedná se o období mezi jedenáctým a patnáctým rokem dítěte, které nese název pubescence. Dospívající jedinec nabývá dospělosti a zažívá nejprudší přechod ve svém životě. Tento neklidný věk s sebou nese spoustu změn od dramatických proměn těla tak především duševní zralosti. Mladý člověk se rychleji vyvíjí po fyzické stránce a poté až psychicky a sociálně. Typickým znakem tohoto věku je vzpoura proti autoritám, nejen ve školním prostředí ale také rodinném. Takový člověk hledá sám sebe, prožívá různé krize, mění se mu názory i nálady. (Říčan, 2004)

Zmiňujeme především tři hlavní složky osobnosti, které se v průběhu dospívání mění, jsou to biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální složky osobnosti. Helus (2009) ve své publikaci vytyčil nejzásadnější úkoly sloužící k rozvoji jedince v období dospívání. Je důležité, aby dítě přijalo vlastní tělo, své generové pojetí a budovalo si své postavení ve společnosti. Dítě je v tomto věku ve velké míře ovlivňováno svými vrstevníky při vytyčování svých životních plánů a perspektiv. Dítě v tomto věku mění také svůj vztah k rodičům a je podstatné zachovat si význam rodinného zázemí.

Pubescence je typická svými biologickými změnami a tělesným vývojem související především s vzrůstem těla, ochlupením, dozráváním pohlavních orgánů a mutací u chlapců. Dívky ale dozrávají mnohem rychleji než chlapci. Hormonální změny stimulují způsob myšlení, kdy patnáctiletý jedinec z hlediska kognitivního začíná formálně a logicky

uvažovat. Typické je proto smýšlení o neskutečném a neexistujícím, z čehož si jedinci vytvářejí uvědomělé hypotézy, díky tomu dochází ke kombinačnímu myšlení. Žák začíná kriticky uvažovat o smyslu hodnot a ideálů, které chce v životě dosáhnout. Veškeré jeho myšlení je podmíněno genetickým vkladem, psychice jedince a na sociálním prostředí, které ho obklopuje. Dítě začíná hlouběji chápat významy pravdy, spravedlnosti a práva, více než své povinnosti. (Čáp, Mareš, 2007)

Psychickými potřebami jedince je především emoční stabilita, která je v období puberty nestálá a mnohdy u jedince převládne nejsilnější pocit, který se v daný okamžik převyšuje ostatní. Dítě se stává impulzivnějším ve srovnání se středním věkem, může se u něj projevit náhlý vztek a výbuch destruktivního chování. Takoví jedinci následně mohou trpět poruchou soustředěnosti, může vést k zhoršení jejich školního prospěchu a s tím související také nespavost a rychlejší unavitelnost. (Vágnerová, 2005) Na druhém pólu se dle Starého (2008) může objevit uzavřenost dětí a nechť k projevu citů. City a své prožitky neradi sdílí s ostatními a považují je jako intimní součást své osobnosti. U takového jedince převládá pocit smutku, trapnosti a nepochopení.

Dále se zaměříme na vlastnosti, které právě mohou vést ke zvládnutí nelehkých situací jedinců. Jedná se o podporu svědomitosti, systematickosti a důraz na vnitřní disciplínu jedince. Dítě se setkává s novými zkušenostmi a je potřeba budovat vysokou emoční stabilitu a citlivou asertivitu. Dítě, u kterého vládne pozitivní sebepojetí, a má v sebe dostatečnou sebedůvěru, je na nejlepší cestě ke zvládnutí všech zátěží související se starším školním věkem dítěte. Dle Říčana (2004) dítě, které prožívá těžké období, nebo se setkává s problémy, které nezvládá, hrozí riziko návratu jedince do dětství, aby dosáhlo pocitu bezpečí a odpoutání se od problémů. Překonat úkoly, které se pojí s obdobím pubescence, je pro jedince velice obtížné, proto je toto období charakterizováno jako problematické.

Dynamický proces dospívajících bychom shrnuli jako vývojovou etapu, která je hlubokým životním přechodem od dítěte k dospělému jedinci. Duševní vývoj jedince ovlivňují biologické podmínky v interakci se sociálním prostředím. Tato interakce ovlivňuje osobnost jedince, jeho stabilitu nebo labilitu, chování a způsob života. Mezi další ekvivalenty, které souvisí s tímto věkem, jsou formování osobnosti a vztah k druhým lidem, pokud je ale některý z ekvivalentů v nerovnováze, hrozí rizikový vývoj jedince. V edukačním procesu se může projevit negativním postojem ke školnímu prostředí. (Čáp, 2007)

1.3 Učitel a žák

Průcha (2013) definuje učitele jako vzdělavatele, který řídí učení ostatních osob a je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Jedná se o kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který vykonává učitelské povolání. Průcha také zdůrazňuje, že kvalita učitelů může značně ovlivnit školní výsledky žáka. Tradičně byl učitel předavatelem znalostí a poznatků žákům v průběhu vyučovacího procesu. V dnešním pojetí je brána v úvahu také funkce školy a profesní model učitele s důrazem na interakci žáka a pedagoga. Učitel je spoltvůrcem klimatu třídy, edukačního prostředí, procesu učení a výsledků. Sociální role pedagoga je významná v aspektu interakce nejen s žáky, ale také v učitelském týmu, ve spolupráci s veřejností a především také s rodiči.

Dalším významným činitelem ve školním prostředí je žák, kterého Průcha (2013) definuje jako člověka, který je v roli vyučovaného subjektu. Může se jednat o dítě, adolescenta i dospělého bez ohledu na věk, který je začleněn do edukačního procesu.

Dvě nejdůležitější interakce v prostředí školy probíhají mezi učitelem a žákem a vzájemně mezi vrstevníky. Žák a učitel vedou pedagogickou komunikaci vzájemného respektu a názorová výměna by měla být otevřená a jasná. Pedagog je v dominantní roli vzhledem k žákům, neboť je aktérem výchovně vzdělávacího procesu. (Nelešovská, 2005)

Gavora (2005) ve své publikaci zmiňuje, že základní platformou při realizaci výchovně vzdělávacího procesu je verbální a nonverbální komunikace vedená mezi učitelem a žákem. Komunikace je stavebním kamenem pro vyučování a bez ní by se výchova a vzdělávání nedala realizovat. Jedná se o sled komunikačních činností, situací a jednání učitele s žáky a mezi žáky navzájem. Výchovně vzdělávacím cílem je nabytí vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, kterých má žák v průběhu vyučovacího procesu dosáhnout. Tento cíl je základním stavebním kamenem vzdělávání, ze kterého komunikační záměr vychází. Cíl je stanoven dopředu a je ve svém charakteru globálnějším oproti komunikačnímu záměru, který je naopak konkrétnější a má operační charakter.

Komunikace ve třídním kolektivu se dělí na symetrické, asymetrické a preferenční vztahy mezi aktéry. Asymetrický vztah se projevuje učitelskou nadřízeností, kdy on rozhoduje, kdo s kým bude komunikovat, o čem a jakým způsobem. (Gavora, 2005)

Helus (2009) ale zdůrazňuje důležitost kladné vazby mezi učitelem a žákem, který by měl být postaven na nedirektivním a facilitujícím přístupu učitele k žákům. Díky tomuto zaujímanému přístupu je žák veden k samostatnosti při zjišťování informací, které

ho zajímají a utváří v něm pozitivní emoční atmosféru. Dítě má radost z objevování a rozvíjení seberealizačních aktivit a především eliminuje hrozby v závislosti na povzbudivém hodnocení.

Opakem je tomu symetrický vztah, který se vyznačuje rovnocenností, kdy všichni komunikující mají stejná práva a možnosti. Tento vztah je typický mezi žáky. Třetím typem je vztah preferenční, kdy se jedná o upřednostňování určité osoby a ignorace ostatních. Učitelé ve většině případů preferují určité jednotlivce, například žáky výkonné nebo děvčata nad ostatními. Rozhovor učitele a žáka probíhá pod zrakem třídy, který žáci vnímají a hodnotí. Souhrnný a komplexní vzorec těchto třech vztahů nese název klima třídy. (Gavora, 2005)

Dle Čápa (2007) je důležité zmínit také vztah, který zaujímají žáci k učitelům. V období puberty je pozice učitelů na druhém stupni značně komplikovanější, neboť kritika učitelů a školních norem je ze stran žáků poměrně vysoká. Žáci nedokážou přijímat vymezenou podřízenost a názory učitelů. Chtějí si prosadit svůj vlastní názor, který často probíhá ve vyhrocené komunikaci, kdy jsou žáci příliš přísní a netolerantní k chování a profesní kvalifikaci učitelů.

Vágnerová (2005) uvádí, že v dospívajícím věku dětí je zcela běžnou věcí negativismus a odmítání požadavků učitele. Příčinou kritiky učitelů druhého stupně základní školy je nenávisť a vzpoura dospívajícího člověka k osobě, se kterou nevede příliš osobní vztah, tak jako například s rodiči. Z psychologického hlediska dítě používá svůj negativismus pouze jako ochranný štít, neboť ještě není schopno reagovat zralejším způsobem.

Dle Říčana (2004) se žáci dospívajícího věku záměrně snaží vyvolat neočekávanou a afektivní reakci učitele, s ostražitostí na případné sankce. Každý dospívající se vyznačuje jiným osobnostním vývojem, a proto se setkáváme s rozporným postojem žáků v kritice učitelů. Někteří žáci vnímají učitele jako zdroj jistoty, jemuž vyniká smyslem pro humor, jeho názory jsou stabilní, klade důraz na spravedlnost a je schopen srozumitelně vysvětlit vyučovanou látku. Takového učitele dokážou žáci ocenit a vyslechnout jeho názor, neboť cítí rovnocenné partnerství vládoucí mezi nimi.

Helus (1987) V průběhu devítileté povinné školní docházky dochází ve vztahu žáka a pedagoga k několika změnám. Základním úkolem pedagoga je snaha rozvíjet a upevňovat vztah mezi ním a žákem a rozvíjet harmonický vztah dítěte ke školnímu prostředí. Škola jako nekonečný výchovně vzdělávací proces je neoddelitelnou součástí

života dětí, žijících společně v kolektivu také s učitelem, který by měl být vnímán jako jeho součást.

1.4 Rizika ve vztahu učitel a žák

Role pedagoga a jeho kvalitní výchovné působení souvisí s jeho sebereflexí, která může vážně ovlivnit přístup k dítěti. Mezi rizika pedagogického působení související s vyučovacím procesem je aplikování nevhodných učebních metod. Pedagogové mohou klást na děti nepřiměřené požadavky, a tím je přetěžovat. Je vhodné zmínit kooperaci dětí ve skupině, ale také vyváženost interakce mezi učitelem a dítětem, neboť jednostranné působení učitele může potlačit spontánní tvořivost žáků a nemůže docházet k jejich seberealizaci. (Průcha, 1997)

Gavora (2005) uvádí, roli pedagoga, jako velice náročnou profesi. Takový dospělý jedinec musí být charakteristický svou stabilitou, aby bylo žákům poskytnuto kvalitní výchovné a vzdělávací působení.

Ohrožující vlivy se můžou projevit ve vztahu učitele a dospívajícího žáka a také vztahu žáka ke škole například chybným hodnocením, nálepkováním, preferenčními postoji, zátěží dítěte nebo naopak přílišnou jednoduchostí výkladu či domácích úloh. Nespravedlivé hodnocení ze stran učitelů může v dítěti vyvolat negativní pocity nejen k danému učiteli ale také ke škole. Zhorší se jeho výkon i prospěch. Petty (in Slavík 1999) připomíná výzkum, kde se projevilo učitelovo hodnocení snahy a vytrvalosti žáka, jako povzbuzující a mělo pozitivní vliv na výuku. Naopak negativním se projevilo nálepkování žáka.

Průcha (1997) užil také pojem Pygmalion efekt, který se váže k představám žáka o učitelích, o jeho schopnostech a výkonu ve školním prostředí. Pokud učitel žáka utvrzuje, že není schopen dosáhnout kvalitních výsledků nebo zvládnout zadané učivo, může nastat opravdové selhání a žák opravdu podlehně domněnce, která se stane skutečností.

Z výše zmíněných rizik pedagogického vedení vznikají negativní postoje žáků ke školnímu prostředí, k pedagogům, i k sobě samotným. U žáků se vytrácí zájem o školu, projevuje se strach a stres ze zátěžových situací. Takové obranné chování je spojeno s neposlušností dítěte, vzdorem a negativním projevem vůči učiteli. (Vojtová, 2008)

Únikovým způsobem reakce žáků může být až úpadek do pasivity, ignorace, která může vyústit až k záškoláctví. (Ondrášek, 2003)

2 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Dle Bakošové (2002) je záškoláctví v širším smyslu definováno jako neúčast ve školní výuce, neomluvená nepřítomnost ve škole bez ohledu na motiv a počet neomluvených absencí. V užším smyslu se jedná o narušený vztah dítěte k učení a také ke škole. Lazarová (1998) se domnívá, že právě záškoláctví se vyskytuje nejvíce u starších dětí neboli teenagerů a lze v něm vyzorovat určité pravidelné události. Kupříkladu v jarních měsících má většina záškoláku největší počet zameškaných neomluvených hodin.

Průcha (2003) definuje záškoláctví jako *„Jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.“* (Průcha a kol., 2003, s. 310)

Záškoláctvím dle Kyriacou (2005) trpí celá společnost, neboť důsledky jedinců, které se záškoláctví dopouští, jsou nepříznivé studijní výsledky, jejich podřadnější uplatnění v životě i kriminální činnost. Indikátorem správného poslání vzdělávacího systému je právě ona míra záškoláctví.

Záškoláctví a úteky jsou jevy patřící do souboru poruch chování, kdy se jedná o úmyslné zameškávání školních hodin. Záškoláctví je typickou asociální poruchou dětí, které mají absenci bez řádného omluvení rodiči nebo lékařem. Jedná se o chování únikového typu s cílem vyhnout se nepříjemnostem, které škola může představovat. Záškoláctví mimo obranný mechanismus zahrnuje také projev nerespektování příslušných sociálních norem. (Vágnerová, 2005)

Průcha, Mareš a Walterová (2008) definují záškoláctví jako případ absentérství. Žák se nedostaví do vyučovacích hodin bez omluvitelného důvodu a bez vědomí rodičů, zpravidla má absence žáka souvislost také s jeho výkonem ve škole.

Za záškoláctví „chození za školu“ je podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy považována neomluvená absence žáka základní či střední školy. Jedná se o přešůpek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápána jako porušení školního řádu (pravidel stanovených školou), současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku (MŠMT, 2017).

2.1 Kategorie záškoláctví

V následující kapitole se zaměříme na typologii a různá dělení záškoláctví pohledem několika autorů, kteří se zabývají problematikou záškoláctví.

Absence omluvená je nepřítomnost, kterou svolil učitel nebo jiný oprávněný zástupce školy. Jedná se o záležitosti, pro které bylo poskytnuto uspokojivé vysvětlení, jako je například důvod nemoci. Neomluvená absence je nepřítomnost žáka ve školském zařízení, kdy důvod absence je nevysvětlen a neoprávněn. Žák nese označení „záškolák“, pokud nemá legální důvod pro svou absenci. (Kyriacou, 2005)

Záškoláctví dle Martina (1997) můžeme členit na skryté a pravé záškoláctví. Skryté záškoláctví je rodiči omluveno i bez pádného důvodu. Rodiče se podřizují svým dětem a absenci jim omluví. Působí zde silná vazba dítěte na rodiče, kdy při odloučení dítě pociťuje utrpení nebo rodiče jednoduše zaujmají ke škole negativní přístup. Jedná se o nejsložitější formu záškoláctví, která se špatně odhaluje a prokazuje. Absenci dítěti omlouvá zákonný zástupce a těžce se zjišťuje, zda absence byla v souladu se zákonem. Na rozdíl od skrytého záškoláctví je pravé záškoláctví utajené a rodiče o něm nevědí.

Kyriacou (2005) člení záškoláctví do pěti hlavních kategorií, které se používají k vymezení složitého pojmu záškoláctví. Jedná se o pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním rodičů, útky ze školy a odmítání školy.

Pravé záškoláctví

Rodiče si myslí, že žák školu navštěvuje, ale žák do školy nechodí.

Záškoláctví s vědomím rodičů

Rodiče ví o tom, že žák do školy nechodí a nemá k tomu žádné odůvodnění. Žák kupříkladu pomáhal rodičům v práci nebo pečoval o osobu blízkou. Reid (2002) říká, že na této kategorii záškoláctví se podílejí různí rodiče. Někteří staví vzdělání do pozadí, jiní potvrdí vše, co jejich dítě vyžaduje a jsou i takoví, kteří nezbytně potřebují pomoc dítěte doma.

Záškoláctví s klamáním rodičů

Tato kategorie záškoláctví je těžce rozlišitelná se záškoláctvím s vědomím rodičů. Jsou žáci, kteří dokážou přesvědčit své rodiče o své nemoci, kdy nejsou schopni se dostavit do školy. Rodiče v tom případě napíší omluvenku s důvodem nemoci.

Útky ze školy

Dané záškoláctví je také někdy nazýváno jako „interní záškoláctví“. Žáci se ve školním vyučování nechají zapsat, a poté během dne na hodinu nebo dvě odejdou. Jsou případy, kdy se žáci ocitají ve školních prostorách, někdy odejdou na krátkou dobu ven.

Odmítání školy

Žáci spadající pod tuhle kategorii mají již při představě školní docházky psychické obtíže. Žák zažívá strach, že bude šikanován, nebo má pocit, že učení je příliš těžké, následně také může trpět školní fobií nebo depresemi. Představa školy je pro žáka nereálná a je vhodné podstoupit odbornou intervenci. Mezi žáky, kteří tyto pocity opravdu prožívají, a těmi, kteří jen do školy chodit nechtějí je velmi nejednoznačná hranice. (Kyriacou, 2005)

Martínek (2009) ve své publikaci dělí typologii záškoláctví dvojím způsobem.

a) Záškoláctví, s impulzivním charakterem

Dítě nemá plán nedostavit se do školy, ale jeho reakce jsou impulzivní a nepromyšlené, tudíž žák odchází v průběhu vyučování. Takové záškoláctví může trvat několik dnů, dokud rodiče nezjistí, že dítě do školy nechodí. Dítě prožívá strach z možných následků, a neví, co by mělo dělat, proto pokračuje v chození za školu. Naopak Vágnerová (2005) zmiňuje, že zkratové jednání žáka, jít za školu se většinou neopakuje, neboť si žák následně své chování vyčítá a má strach z dalšího řešení.

b) Účelové, plánované záškoláctví

Dítě si již předem naplánovalo, kdy odejde ze školy, vymýšlí si ty nejrůznější záminky v době očekávaného zkoušení, neoblíbeného předmětu či učitele. Vágnerová (2005) dodává, že takové záškoláctví se často opakuje.

Následujících devět kategorií nám definovala ve své publikaci docentka Bakošová (2002) tímto způsobem.

Záškoláctví jako porušení sociální normy

Povinností dítěte je navštěvovat školní zařízení a rodiče by měli tuhle povinnost podporovat a starat se o její dodržování. Jakmile rodiče nevěnují pozornost této povinnosti, porušují tím pravidla školy, sociální normy i zákon.

Záškoláctví jako reálný akt

Žáci často ve škole pocítují strach z neúspěchu, ze zkoušení nebo také z posměchu. Takové problémy děti nejčastěji řeší únikem, který bývá impulzivní a nepromyšlený.

Záškoláctví jako výbuch

Dítě se cítí frustrované delší časové období, a tím pádem je pro něj jediným východiskem již výše zmiňovaný únik ze školy. Dítě je mnohdy osamělé a cítí se oklamané od svých rodičů i učitelů.

Záškoláctví jako zábava

S tímto typem záškoláctví se nejčastěji potýkají děti v pubertálním věku, které nejraději tráví čas se svými vrstevníky. Děti do školy nechodí a svou absenci řeší omluvenkami. Záškoláctví pro ně nemá velký význam, neboť si situaci zlehčují postojem „nějak to dopadne“.

Záškoláctví u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Děti žijící v chudých, sociálně i kulturně zaostalých rodinách v nevyhovujících podmínkách pro život. Rodiče mají nízké vzdělání a často využívají děti na pomoc v domácnosti, pomoc se sourozenci, i když tuhle péči by měli zajišťovat oni sami. Tyhle děti bývají emočně deprimované.

Záškoláctví u problémových dětí

Jedná se o jedince, kteří mají problém s dodržováním společenského vystupování, konfliktů se spolužáky, lži a krutostí k ostatním. Děti nedosahují patřičných výkonů ve škole a jejich prospěch je mnohdy nedostačující. Příčinou je neuspokojení některých základních psychických potřeb, nečastěji v souvislosti s rodiči.

Záškoláctví jako reakce na složitou životní situaci

Vyskytuje se u žáků, kteří se těžce vyrovnávají s novou situací, může se jednat i o adaptační problémy s přechodem na jinou školu, novými podmínkami v novém prostředí. Rodiče, kteří vyvíjejí přílišný tlak na dítě, kladou neadekvátní požadavky, můžou narušit emoční stabilitu dítěte a rodičů a dítě je tak vystaveno neurotickému výchovnému působení.

Záškoláctví jako motiv zažít něco příjemnějšího

Nejčastěji nazýváno jako záškoláctví „skryté“, kdy žáci simulují nějakou nemoc. Může se objevit u dětí s dobrým i špatným prospěchem, kteří cítí potřebu zažít něco nového, ale především se záminkou vyhnout se plnění školních povinností.

Záškoláctví jako úzkost

Žák nechce navštěvovat školu. Žák, který trpí úzkostmi a školní fobií, necítí pocit vysvobození, i když se vyvaruje školní docházce. (Bakošová, 2002)

Lazarová (1998) uvádí další typologii záškoláctví. První kategorie je záškoláctví jako reaktivní akt, kdy strach ze škol, z možného neúspěchu a zkoušení hraje hlavní důvod odchodu ze školy. Dítě se vyhýbá očekávaným a nepříjemným situacím, tím pádem se do školy nedostaví. Pro dítě se ojedinělý útěk stane pravidelným únikem, který stále oddaluje, neboť se bojí možných následků. Další typ záškoláctví je dopředu plánován a autorkou nazýván, jako výbuch. Dítě je dlouhodobě frustrované, a to z důvodu šikany nebo špatných známek, za které může být rodiči trestáno. Jediným vysvobozením a řešením je pro žáka pobyt mimo školu. Zbývajícím typem je záškoláctví charakterizováno jako dobrá zábava. Zde hraje vrstevnická skupina dítěte stěžejní roli, dítě tráví čas se svou partou a následně falšuje své omluvenky. Dané záškoláctví je ohrožující, neboť může vést k různým závislostem, jako je užívání návykových látek, gamblerství a také závislost na internetu. Děti netráví svůj čas užitečně a navštěvují hospody, herny a parky. Dle Elliota (2002) je záškoláctví plánovaná, uvědomělá a opakovaná činnost. Žák se projevuje lhostejností ke škole, pravidlům i vyučujícím. Pro žáka je chození za školu denní rutinou a navštěvuje ji jen sporadicky. Rodiče nemají zdání, že žák do školy nechodí, dokážou svou absenci dlouhodobě tajit. Ze strany žáka se jedná o odmítání školy často z obav, které jim brání se do školy dostavit. Žáci, kteří trpí školní fobií, poznáme podle dlouhodobé absence, emoční nestálosti, různým stěžováním si na nemoc, nevolnosti, strachem opustit domov i v čase, kdy nemají školní vyučování. Odmítání školy můžeme dělit dvojím způsobem na chronické a akutní. Chronické odmítání školy je podmíněno závislostí dítěte na rodičích. Takové dítě často trpí separační úzkostí, která vzniká již v raném věku dítěte. Matka zde zastává nejdůležitější roli a dítě s ní chce být v neustálém kontaktu. Takový žák je nesoustředěný, nepozorný a těkavý.

2.2 Příčiny a vlivy záškoláctví

Sociální perspektiva dle Reida

Reid (2003) ve své publikaci zmiňuje, že každý „záškolák“ je jedinečný, tak jako každá rodinná jednotka, stejně tak škola. Rozhodnutí začít chodit za školu je extrémně významné. Obvykle žáci začínají se záškoláctvím z následujících důvodů:

- Snaží se vyhnout potenciálně obtížné situaci, jako je například šikana.
- Vysílají signál pomoci.
- Žáci jsou pohlceni domácími a sociálními okolnostmi.
- Pociťují psychickou nouzi.
- Jsou v bodě, odkud není možné návratu.
- Jsou zbaveni iluzí o škole a učitelích.
- Vyrovnávají se s domácími úkoly.
- Jsou vystaveni tlaku svých vrstevníků.

Záškoláctví vzniká ze sociální deprivace, psychických a především edukačních důvodů dítěte. Reid (2003) proto uvádí seznam, který může být vhodným a užitečným nástrojem na identifikaci záškoláctví již v rané fázi u žáků, kteří si mohou procházet nějakými obtížemi. Zahrnuje žáky:

- a. kterým se rodiče nedávno rozvedli,
- b. kteří se přistěhovali do určitého okresu,
- c. kteří se připojili do výuky v půlce školního roku,
- d. kteří mívají velké absence kvůli nemoci,
- e. jejich rodiče vedou ohrožující životní styl (alkoholismus)
- f. jejichž sourozenci, či rodiče měli nepříznivou školní docházku,
- g. jejichž školní výkon není vyhovující,
- h. jejichž rodiče se potýkají s finančními problémy,
- i. kteří zažívají stres ze zkoušení,
- j. kteří jsou introverti.

Psychická perspektiva dle Reida

Psychická stránka dítěte hraje nepostradatelnou roli, která se dotýká také školního a vzdělávacího aspektu. Žák, kterého intelektuální a behaviorální stav není stálý, se projevuje nízkým sebepojetím, a může mít vyšší tendence k neomluvené absenci ve škole. Učitelé by si měli všimnout i malých varovných signálů, které děti vysílají. Mohou maskovat mnohem závažnější problémy tajně volající o pomoc. Pravidelní záškoláci jsou

označování za delikventy, nebo také za nepřizpůsobivé, kteří mají nižší úroveň sebeúcty, nižší kariérní aspirace a zažívají větší úzkost než ostatní populace školního věku. (Reid, 2003)

Edukační perspektiva dle Rieda

Mezi potenciální příčiny ve vzdělávací instituci můžeme řadit žáky, kteří mají problémy přizpůsobit se školním pravidlům, nebo si s sebou nesou špatné zkušenosti z prvního stupně základní školy. Dalším faktorem může být nepříznivé školní klima, špatné hodnocení učitelů, školní neúspěchy žáka, šikana a týrání, aspekt související se školními pravidly a tresty, školní management, vztahy mezi rodinou a školní komunikací a také domácí úkoly zadávané pedagogy. (Reid, 2003)

Dle výzkumu Reida (2003) si záškoláci myslí, že by se škola mohla zlepšit, pokud by se více zaměřila na prevenci šikany, bylo více kariérní pomoci žákům, povolení žákům sestavit si vlastní rozvrh, více školních výletů a více sociálních pracovníků ve školním prostředí.

Vnější a vnitřní příčiny záškoláctví

Externí příčiny záškoláctví bývají odvozeny z prostředí vrstevnických skupin, rodinného a školního prostředí, v kterém dítě tráví většinu svého času.

Různé prostředí, do kterého během života vstupujeme, nás ovlivňuje a přetváří. Jedním z nejpodstatnějších prostředí je právě rodina, která pokud je funkční, přispívá ke zdravému a harmonickému vývoji jedince. (Train, 2000)

Vnější příčiny, vyplývající z rodinného prostředí se mohou vyskytovat u dětí, pocházejících z romských rodin s nižší sociální a kulturní úrovní a u dětí žijících v dysfunkčních rodinách. (Bakošová, 2002) Dle Giddense (1999) představuje rodina společenství osob svázaných příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí jedinci jsou odpovědní za výchovu. Dle Martínka (2009) je dítě ovlivňováno řadou faktorů, jako je například vzdělání rodičů a jejich sociální postavení, jejich věk a počet dětí. Jedlička a Kořa (1998) také uvádí řadu dalších faktorů, které se mohou v rodině vyskytovat. Jedná se o alkoholismus, fyzické násilí nebo rozvrat v rodině, které dítě značně ovlivňuje.

Dle vztahu ke škole se rozlišují rodiče, kteří jednoduše sami plánují svým dětem budoucnost a kladou na dítě vysoké nároky. Například vysokoškolsky vzdělání rodiče si přejí, aby jejich děti dosáhly vysokoškolského titulu. Dítě pocítuje nátlak a má obavy z případného neúspěchu a zklamání svých rodičů. Tím pádem směřuje k úniku v podobě

záškoláctví. Jedlička a Kořa (1998) Někteří rodiče naopak nepřikládají studiu velkou váhu, a tím pádem nezaujímají zodpovědný přístup k povinnostem a vzdělávání svých dětí. Rodiče zaměstnávají své děti staráním se o mladší sourozence, tudíž svou povinnost převedli na děti. Řešení takové situace umožňuje Zákon o pomoci v hmotné nouzi, který při opakovaných absencích dítěte ve škole odejme rodičům pomoc ve formě sociálních dávek. (Bakošová, 2002)

Tímhle bychom navázali na styly výchovy dítěte. Uvedeme si tři typy výchovných stylů, jako je autokratický, liberální a integrační styl výchovy dítěte. Prvním typem je autokratický neboli autoritativní výchovný styl, ve kterém rodiče dominují, a dítě nemá právo na vyjádření svého názoru. Rodiče dětem přikazují a trestají je. Dítě nepocítuje chválu a uznání od rodičů. Dle autora tento styl nevede k osamostatnění dítěte. Dalším stylem je styl liberální. Rodiče nekladou vysoké požadavky na dítě, jsou méně důslední a nechávají dítěti volnou ruku. V takové výchově žije dítě téměř bez pravidel a má pocit, že si může dělat, co chce. S pomocí takového stylu výchovy může dítě začít chodit za školu, neboť ví, že ho rodiče nehlídají. (Čáp, 1993)

Fontana (1993) uvádí podobný styl ke stylu liberálnímu, a tím je styl zanedbávající. Kdy rodiče jsou zaneprázdnění vlastními činnostmi více, než starostmi o potřeby dítěte, jejich názory a city. Autor uvádí, že právě děti vedeny takovou výchovou rodičů, mají sklony k záškoláctví a k užívání návykových látek.

Posledním a nejlepším stylem výchovy je dle Čápa (1993) integrační styl. Rodič je příkladem pro své dítě. Dítě je vedeno k samostatnosti, musí dodržovat určitá pravidla ale má také dostatek prostoru pro vyjádření svých vlastních názorů. Rodič a dítě mají mezi sebou partnerský vztah.

Vnější příčiny vyplývající ze školního prostředí a také nadání dětí. Ve škole tráví žák podstatnou část svého dne, proto je prostředí školy velmi podstatné. Je to místo, kde se žák vzdělává a má své kamarády. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) je důležité, aby byl žák zralý na nástup do první třídy, aby si nevypěstoval negativní vztah ke škole.

Mezi příčiny záškoláctví, které souvisí se školním prostředím, jsou nadprůměrně nadané děti, které se mohou ve škole nudit. Naopak také děti, které jsou méně nadané a nezvládají plnit požadavky vyučujícího. Některý pedagogický pracovník také může zaujímat neobjektivní vztah k jednotlivým žákům, jako je například nespravedlivé

hodnocení nebo přetěžování. Díky takovým podnětům se žák školy začne vyhýbat a postupně si k ní vyvine odpor. (Bakošová, 2002)

Dle Martínka (2009) žák pociťuje také napětí a připadá si, že nikdy neudělá nic správně, i když vynaloží všechny své síly. Jakmile se blíží test, žák školu opouští s nejrůznějšími výmluvami. Strach ve své publikaci zmiňuje také Vágnerová (2002). Dítě se školy bojí, když nedokáže zvládnout všechny na něj uložené požadavky a škola mu vyvolává nepříjemné zážitky.

Další příčinou záškoláctví vyskytující se ve školním prostředí je šikana. Ať už se jedná o šikanu od spolužáků, tak i od učitelů. Žák pociťuje strach do školy přijít, ale také z cesty do školy nebo ze školy. (Martínek, 2009) Důležitým pro dítě je především klima školy a třídy, které zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání a spokojenost žáků s výukou, učiteli a s chováním spolužáků. Podřadným pro klima školy je pojem sociální klima třídy, které si žáci ve třídním kolektivu vytvářejí. Pokud pro dítě není uspokojivé, dítě vnímá školu negativně, nedůvěřuje ostatním a snaží se z takového místa utéct. (Mareš, 2000)

Vnější příčiny vycházející z prostředí vrstevníků. Soužití s vrstevnickými skupinami je pro každého žáka a studenta velmi podstatné. (Bakošová, 2002).

Vágnerová (2005) také tvrdí, že vrstevnická skupina je důležitá zejména při socializaci dítěte a nabízí mu zázemí a ochranu.

Jedná se bezprostředně o prostředí, které nenahradí rodinné ani školní okolí. Prostřednictvím vrstevníků se žák ocitá ve své sociální skupině, která mu ulehčuje utvářet sám sebe, cítí se chtěný a chápaný více než ve škole nebo rodině. (Bakošová, 2002)

Vrstevnická skupina dítěte má svůj socializační význam, neboť se dítě začíná učit rolím, učí se podřizovat skupině, řešit problémy a také projevit svůj názor. Učí se žít v rovnocenném vztahu s ostatními. (HajdMousová, 2003)

Dítě se setkává se svými vrstevníky denně, nejen ve školním vyučování, ale také ve svém volném čase. (Fontana, 1997) Dítě je mnohdy ovlivněno vrstevnickým tlakem, který může být pozitivní ale také negativní. Bakošová (2002) uvádí, že negativní stránkou takové vrstevnické skupiny jsou lhostejné sklony k autoritám, nectění sociálních norem a krutost. Sociální skupiny jsou nepostradatelnou složkou každého dítěte, kdy se dítě podřizuje své skupině a to má za následek situaci, kdy se jedná o volbu jít do školy. Tento proces uspiší často sociální skupina. Průcha, Walterová a Mareš (1995) uvádí, že výrazně negativní vliv vrstevnické skupiny může vést dokonce až k antisociálnímu chování, čímž je například

kouření a delikvence. Bonino, Cattelino a Ciairano (2005) vysvětlují, že dítě se uchyluje k antisociálnímu chování především v čase, který je strávený mimo rodinu a školu.

Vnitřní příčiny vyplývají z osobnosti mladého člověka, které provází projevy, jako je labilita nervové soustavy, nezralost, snížená schopnost adaptace, emoční nestálost, poruchy chování a také zvýšená agresivita. (Bakošová, 2002) Dle Kyriacou (2005) se u dítěte může objevit separační úzkost, kdy se dítě uzavře do sebe. Takové dítě reaguje agresivně a cítí se neoblíbeně v kolektivu, také se u něj mohou vyskytnout problémy se soustředěností, učením, což vyvolává právě odpor ke škole a jeho prostředí.

2.3 Faktory záškoláctví

Kapitolu věnující se faktorům záškoláctví si rozdělíme na rizikové a protektivní faktory, pro pět domén, kterými je společenské prostředí, osobnost jedince, školní prostředí, rodinné prostředí a vrstevnické prostředí, které blíže specifikovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

a) Společenské prostředí

Prvními rizikovými faktory záškoláctví, které zasahují celou společnost, je větší příležitost k nelegální činnosti. Nízká úroveň vzdělání a s tím související nezaměstnanost. Negativní vzory v okolí, které žák může vidět u svých kamarádů. Naopak projektivními faktory pro společnost je kvalitní úroveň školského vzdělávání, pozitivní vzory viděny ve společnosti. Důležitým a neopomíjeným faktorem jsou zákony, které definují nedostatečnou povinnou docházku a následně snahou orgánů se snaží o včasné podchycení a práci s rizikovými rodinami v rámci prevence. (MŠMT, 2007)

b) Osobnost jedince

Z hlediska osobnosti jedince jsou rizikovými faktory zájem o hledání uspokojení své citové deprivace nebo ukojení základních psychických potřeb, jako je například uznání a pozornost, kterou žák ve škole nemusí dostatečně dostávat. Dalším rizikem je volání pomoci dítěte v tíživé situaci, disharmonický vývoj osobnosti, touha po experimentování, jako je například vyzkoušení návykových látek, gambling a ostatní formy rizikového chování. Mezi faktory, které na dítě působí, jako projektivní faktor, souvisí s jeho svědomitostí, extroverzí, rozvojem jeho schopností a citovou stabilitou. (MŠMT, 2007)

c) Školní prostředí

Povyšování žáka mimořádně nadaného nad ostatní spolužáky, vysoký počet žáků v jedné třídě, nedostatečná příprava učitele, vysoké požadavky kladené na žáka, slabý prospěch žáků provázený negativními citovými prožitky, nechuť ke škole, vyskytující se šikana, osobnost učitele, jeho nespravedlivé hodnocení žáků, chování zaujímané k nim a neochota řešit vážné situace jsou nebezpečné rizikové faktory, které se mohou ve školním prostředí vyskytovat. Naopak je třeba udržovat a pečovat o zdravé klima školy a sociálního klimatu třídy. Ze strany pedagogů je důležitá podpora sebevědomí žáků s ohledem na jejich individualitu a motivaci k učení. Při obtížích s výukou je podstatná včasná diagnostika obtíží a při potřebě také specifická primární prevence. (MŠMT, 2007)

d) Rodinné prostředí

Rizikové faktory, které negativně působí na vztah dítěte ke škole, se mohou projevit různými styly výchovy, které jsme blíže specifikovali v podkapitole Příčiny záškoláctví. Jedná se o zanedbávající, příliš autoritativní nebo naopak liberální výchovu dítěte. Dalšími faktory je nezáměr rodičů o své děti, nezáměr o jejich trávení volného času. Vytíženost rodičů ohledně práce a nedostatečné právní povědomí o jejich rodičovských povinnostech. Nečekaná a zatěžující krizová situace v rodině (rozvod rodičů, ztráta rodiče) může vést k faktorům ovlivňující záškoláctví. Proto je vhodné udržovat dobré vztahy a otevřeně komunikovat o veškerých potížích v rámci rodiny. Je nezbytné, aby dítě vyrůstalo v kvalitním a podnětném rodinném prostředí, za účelem dosažení sociálních a psychických potřeb dítěte. (MŠMT, 2007)

e) Vrstevnická skupina

Čas strávený se svými vrstevníky může pozitivně i negativně ovlivňovat jednotlivce. Pokud se dítě ocitne v partě s negativními cíly, jako je například experimentování s návykovými látkami nebo kriminální činností, nezajímá se o jiné volnočasové aktivity a je vedeno tlakem vrstevníků k nežádoucímu chování. Protektivním faktorem je správně využitý volný čas dítěte v jeho mimoškolní aktivitě a vyhledávání pozitivních vzorů ve svém vrstevnickém prostředí. (MŠMT, 2007)

3 PREVENCE A ŘEŠENÍ

Slovo prevence můžeme dle Klimeše (2005) přeložit jako ochrana před něčím neboli předcházení něčemu.

Průcha (2008) definuje pojem prevence jako soubor určitých opatření sloužící k přecházení sociálně patologickým jevům, které jsou pro společnost ohrožující.

Můžeme využít teorii z publikace Bakošové (2008) „Sociální pedagogika jako životní pomoc“, při prevenci a řešení záškoláctví. Jedná se o pomoc dětem a mládeži se samostatně rozhodovat a zodpovídat za své chování prostřednictvím výchovy v rodině i ve škole. Právě u záškoláků je důležité budovat jejich schopnost se rozhodovat správným směrem a nést za své činy zodpovědnost, celý tenhle proces je velmi podstatný pro pochopení celého problému. Tady můžeme uplatnit dva cíle výchovy, čímž je výchova individuální a celospolečenská.

Individuální výchova je zaměřena na děti, které patří do jednoho z výše zmiňovaných typů záškoláctví, kdy výchova slouží k poznávání zvyků, postojů, osvojování si rolí, které vedou k naplnění jejich bio-psycho-sociálních potřeb. Individuální program pomoci se tvoří na základě problému, aby pomohl žákovi pochopit své vlastní potřeby, zájmy a sám sebe a přijal důsledky svých činů a změnil své nežádoucí návyky s cílem si vytvořit nové sociální vztahy. Jedná se o dlouhodobý proces, který si vyžaduje svůj čas, ochotu, trpělivost, zaměřit se na problém očima dítěte a s jeho pomocí mu pomoci ke zlepšení. (Bakošová, 2008)

Pro celou společnost je nezbytná kvalitní výchova pro všechny bez rozdílu, proto klademe důraz na zabezpečení takové výchovy dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výchova začíná v rodině a následně pomocí školy se zahajuje školní výchova, kterou zahrnují jednotlivé funkce jako je výchovná a personalizační funkce školy. V prostředí školy jsou stanoveny jasná pravidla, ale nejdůležitějším prvkem je, aby škola dětem přinášela radost nikoliv strach a napětí, a aby měli všechny děti šanci zažít úspěch. Správná spolupráce dětí, učitelů a rodičů ve školním prostředí předchází příčinám záškoláctví. Je třeba všimnout si okrajových jedinců a také sociálně problémových žáků. Ve školním i rodinném prostředí se zřídka užívají také sankce a tresty, které je nutno užívat citlivě a uvážlivě. Pokud žák sám nachází alternativy řešení, blížíme se k cíli a úspěšnému návratu dítěte do školy a tím také zkvalitnění jeho vzdělávání a života.

Instituce školy představuje pro dítě pracovní prostředí, kde tráví podstatnou část svého dne. Již Jan Ámos Komenský o škole říká, že škola by měla být místem radosti, ale upozorňuje i na to, že „škola bez kázně je jako mlýn bez vody“. Ve škole probíhají interakce dětí a dospělých s cílem zabezpečit dětem příslušné vzdělávání s dosažením určitých vědomostí, dovedností a návyků. Dochází k rozvoji osobnosti dítěte a jeho pozitivnímu formování, velký význam na to má klima třídy, který je postupně se utvářející a dlouhodobý jev. Ve třídě se utvářejí trvalé sociální vazby a ovlivňují emoční naladění žáků ve třídě. Pro prevenci záškoláctví tedy můžeme říct, že má podstatný vliv. (Lašek, 2007) Naopak krátkodobým jevem se jeví atmosféra třídy, která je situačně podmíněna a je schopna se relativně rychle měnit v průběhu dne, v průběhu vyučovací hodiny, zkoušení a také při závěrečném hodnocení. (Střelec, 2004) Jedná se o extrémnější situace, neboť atmosféra je proměnlivá a její působení je vnímáno silněji a přináší větší emoční náboj. (Lašek, 2007)

Dle Střelce (2004) bychom si vydefinovali znaky pozitivního klimatu třídy:

Nejprve se zaměříme, jak je vnímáno pozitivní klima z pohledu žáka. Jedná se o:

- potěšení žáka z úspěchu,
- radost z učení a získávání nových poznatků,
- jistota a uznání od autority učitele,
- odpovídající nároky vzhledem k individuálním schopnostem žáka,
- přehlednost učiva,
- spravedlivý přístup od pedagogů,
- spolupráce jedinců při vytváření klimatu třídy.

Z pohledu učitele se jedná o tyto poznatky:

- úsilí věnované kvalitní práci s žáky,
- kvalitní spolupráce s pedagogickými kolegy,
- kvalitní spolupráce se zákonnými zástupci žáků,
- seberealizace a jednotlivé úspěchy,
- předávání odborných zkušeností žákům,

- bezkonfliktní atmosféra,
- prevence rizikového chování,
- vytváření příznivých vztahů ve školním prostředí s vlivem i na mimoškolní život dítěte.

Prevence záškoláctví a jeho řešení je zpracováno v Metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2002. Ve školním prostředí můžeme prevenci nalézt již ve školním řádu. Slouží k včasnému předcházení záškoláctví u dětí. Každá škola uvádí potřebné kroky, které mohou zabránit záškoláctví. Jedná se o pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků, při podezření pedagoga o známkách záškoláctví je nezbytné kontaktovat zákonného zástupce dítěte. Škola jako instituce také odhaluje příčiny záškoláctví a zavádí následně příslušná opatření. Dále provádí výchovné rozhovory s žáky, kteří mohou mít sklony k rizikovému chování, spolupracuje s odborníky, jako je školní psycholog nebo pedagogicko-psychologická poradna. (Metodický pokyn, 2002)

Prevenci záškoláctví ve škole můžeme rozdělit do tří skupin. První skupinou je nespecifická primární prevence, kdy prostřednictvím vzdělávacího programu je u žáků posilován kladný vztah ke škole, ke vzdělání, svým vrstevníkům a také k učitelům. Škola nabízí pozitivní vzory chování a snaží se udržet příznivé klima školy, nabízí spoustu zájmových činností. K eliminaci záškoláctví se osvědčila také účinná opatření, jako je zvýšený důraz na posílení role třídního učitele. Vhodná je také organizační úprava vyučování, která není ukotvena legislativně. Posilujícím prvkem by mohlo být zavedení krátkého každodenního setkání žáků s třídním učitelem před prvním vyučováním. Díky tomuhle by se vztahy mezi učitelem a žáky mohly upevnit a třídní učitel by měl komplexní přehled o docházce žáků. (Metodický pokyn, 2002)

Druhou skupinou je specifická všeobecná primární prevence. Při začátku školního roku je důležité důsledné seznámení žáků a rodičů se školním řádem a vnitřním řádem školského zařízení s preventivními strategiemi a programem k eliminaci záškoláctví. Všeobecnou primární prevencí je zabezpečení příznivého sociálního klimatu školy. Žáci by měli pociťovat bezpečí bez jakéhokoliv ohrožení ze stran spolužáků i pedagogů. Záškoláctví se značí jako důsledek nikoliv jako příčina, tudíž potřeba pedagoga je mapování žáků s možnými sklony k záškoláctví. Pokud pedagog má možnost denního kontaktu s žáky před hodinou je vhodné pracovat interaktivní zážitkovou pedagogikou

ohledně vztahů ve třídě, šikany, negativním sklonům, porušování pravidel, a také tématu rodina. (Metodický pokyn, 2002)

Třetí skupinou je specifická selektivní a indikovaná primární prevence. Jedná se již o včasné zahájení preventivních programů vztahujících se na celé třídní kolektivy, skupiny žáků a především rizikové jedince. Školní instituce spolupracuje se specialisty v oblasti školství a také s odborníky nestátních neziskových organizací. (Metodický pokyn, 2002)

Pokud již při vytváření prevence známe rizikové faktory, Havrdová (2008) zmiňuje, že se dá snadněji zacílit celkovou prevencí kriminality dětí a mládeže. Je důležité zaměřit se na faktory, které slouží ke snižování vlivu rizikových činitelů a posilování těch ochranných. Programy jsou zaměřeny adekvátně věku a fázi vývoji dítěte. Jeden z programů, který se soustředí na změny v asociaci školy a procesy učení, jsou programy proti násilí, zahrnutí rodičů do školních procesů, monitoring a mapování situace jako prevence záškoláctví.

Důležitým dokumentem v oblasti prevence je minimální preventivní program školy. Zahrnuje strategie k prevenci sociálně patologických jevů ve školských institucích. Tento preventivní program vychází z pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 2006/2007-51. Sociálně patologické jevy, které jsou v tomto programu zahrnuty, obsahuje konzumaci a šíření drog včetně alkoholu, kouření, kriminalitu, virtuální drogy, gambling, záškoláctví, šikanování a jiné násilí, rasismus a xenofobii. Minimální preventivní program je sestaven vždy na jeden školní rok. Jeho obsahem jsou krátkodobé cíle primární prevence, ale také je využívána preventivní strategie na delší časové období. Tento program zaštiťuje a vytváří metodik prevence se spoluprací vedení a ostatních pedagogů školy. (Metodický pokyn, 2002)

Cílem minimálního preventivního programu je v součinnosti s rodiči utvářet takovou individualitu žáka, která je ve svém věku způsobilá se orientovat v dané problematice. Zjišťovat, ptát se a dělat správná rozhodnutí náležející zdravému a vyváženému životu, jak nakládat se svým volným časem a osvojit si základní sociální dovednosti. Číperková (2010/2011, zskelnci.cz) představuje tyto znalosti a dovednosti dítěte.

Dítě by po pěti letech na základní škole mělo ovládat, znát a umět:

- vnímat rozdíly v komunikaci mezi dětmi a dospělými,
- mít základní sociální dovednosti,

- vymezit rodinu jako své zázemí,
- chápat základní zdravotní návyky,
- umět se ochránit před cizími lidmi,
- vhodně si rozvrhnout trávení svého volného času,
- pochopit následky užívání návykových látek a znát o nich informace,
- umět odmítat.

Před skončením povinné školní docházky by měli žáci znát:

- pojmenovat základní návykové látky a znát jejich účinek na lidské tělo,
- orientovat se v záležitostech problematické závislosti,
- vědět základní právní normy,
- mít zdravý životní postoj k životu,
- umět vyhledat pomoc, při různých formách násilí,
- osvojit si základní sociální dovednosti,
- umět se samostatně rozhodovat a vhodně odmítat.

Významnou roli v prevenci záškoláctví plní také orgán sociálně-právní ochrany dětí Zákon č. 359/1999 Sb. ve znění dalších předpisů. Jedná se o orgán, který poskytuje ochranu dítěte a jeho vývoje, ochranu jeho oprávněných zájmů a také klade důraz na řádnou výchovu a působení směřující k obnově rodiny při narušených některých jejích funkcích. Rodinám je poskytována poradenská činnost a případně náhradní rodinné zabezpečení pro děti, které již ve své původní rodině nemohou být vychovávány, neboť jejich péče o ně není dostačující. Orgány sociálně-právní ochrany dětí jsou obecní úřady, obecní úřady s obcí s rozšířenou působností, krajské úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí. Zaměříme se na oblast preventivní a poradenské činnosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí, který je jedním ze základních principů při předcházení problémů nebo snižování jejich gradace, pokud jde o výchovu a péči o dítě. Z tohoto zákona je povinnost upozornit každého rodiče, pokud jejich dítě páchá nějaký přestupek, který není přiměřený nejen jejich věku, ale také normám souvisejících se slušných chováním. Dále je potřeba upozornit příslušné instituce o jednání rodičů, odpovědných za výchovu dětí, pokud nejsou schopni řádné výchovy svého dítěte.

Těžištěm práce poradenské činnosti OSPODU jsou povinnosti obecního úřadu a obecního úřadu s rozšířenou působností, které poskytují sociální poradenství rodičům a osobám zodpovědných za výchovu dětí. Zakládá se především na řešení problémů ve výchově a péči o dítě, tím, že rodině zprostředkovává pomoc, v jiných případech pověří jiné orgány či specializované osoby na pomoc rodině. Tyto úřady se zaměřují na potřeby obyvatel obce nebo okresu a poskytují sociální poradenství rodičům a osobám zodpovědných za výchovu dětí. Uplatňují se speciální metody sociální práce pomocí úspěšných sociálně preventivních aktivit, které se uskutečňují ve spolupráci s nestátními subjekty a obcemi. Mimo individuální sociální práci jsou uzákoněny také činnosti v podobě přednášek, kurzů a víkendových pobytů. Zaměřují se na různé skupiny obyvatel a jsou jim předávány informace o pomoci, například rodičům dětí s poruchami chování, dětem experimentujícím s drogami, dívkám a ženám v očekávání dítěte, které ve svém věku neznají základní pravidla v péči o dítě, dětem z dysfunkčních a sociálně vyloučených rodin. Obecní úřady obcí s rozšířenou povinností mohou uložit správní rozhodnutí rodičům povinnost využít odborné poradenství, pokud dítěti nedokážou zajistit kvalitní péči a úřad takovou pomoc dítěti již předem doporučil. Důvodů pro takové rozhodnutí vychází z výchovy a péči o dítě, které může být zanedbáno, neboť rodiče nenesou povědomí o základních pravidlech výživy dítěte, jeho hygieny a přípravy na školu. (zakonyprolidi.cz, 2021)

3.1 Role třídního učitele

„Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům ve své třídě, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy.“ Krátká (in Čapek, 2010, s. 17)

Jednou z mnoha povinností třídního učitele je sledování absence dětí a příčin těchto absencí. Pokud učitel bude mít o docházce přehled, kdo do školy chodí, nebo si všimne podezřele časté absence či podezřelého důvodu, může předejít tomu, aby žák za školu chodil dlouhodobě. (Bendl, 2004)

Lazarová (2008) uvádí, že čím dříve třídní učitel odhalí záškoláctví, tím bude pro dítě následná situace snadnější. Je potřeba zaměřit se na nalezení příčiny, proč dítě do školy nechodí, například se nabízí možnost kontaktu s rodiči, případně s psychologem. Příčina

může spočívat ze strachu ze školy a tím, jak se dítě ve škole cítí, proto by třídní učitel měl pracovat na zlepšení dosavadních podmínek a navodit změnu. Některé děti jsou uzavřené, a o svých problémech se bojí svěřit svému učiteli, proto je vhodné svěřit takové dítě do péče psychologa, který pomůže dítěti s jeho osobními problémy, a především problémy odvíjející se ve školním prostředí. Největší rolí při takové situaci je spolupráce třídního učitele a rodičů.

3.2 Role výchovného poradce

S rolí výchovného poradce se setkáváme na základních školách. Jeho úkolem je řešení výchovných problémů žáků, komunikace s rodiči a snaha vysvětlit rodičům, kde se vyskytla možná příčina problémového chování u jejich dítěte. (Bendl, 2004)

Martínek (2009) uvádí, že pokud se rodiče ocitnou ve stavu, kdy už neví, jak potíže žáků řešit s pomocí vlastních sil, mohou požádat o pomoc výchovného poradce. Ten má v kompetenci dle Knotové (2014) mimo ostatní záměry také evidenci neomluvených hodin žáků a s pomocí doporučených postupů se snaží o její snižování. Opekarková (2007) zmiňuje kromě obecných záměrů výchovného poradenství záměry školské poradenské služby, které slouží k posílení činnosti sociální prevence, konstruování vhodných podmínek pro rozvoj osobnosti žáků, posílení poradenské činnosti pro žáky se specifickými potřebami a integrace dětí.

Výchovný poradce spolupracuje s třídním učitelem žáka, s rodiči žáka a podle metodického pokynu projedná neomluvenou absenci do deseti hodin. V případě, že neomluvené hodiny žáka stoupají a přesáhnou počet deseti hodin, výchovný poradce je součástí jednání výchovné komise svolané ředitelem školy. Výstup z jednání zpracuje výchovný poradce a následně předá řediteli školy. (Knotová 2014)

3.3 Role školního metodika prevence

Osobou, která se ve školním prostředí nejčastěji zabývá záškoláctvím, je školní metodik prevence. Často se stává, že metodik prevence zastává také funkci výchovného poradce. Mezi běžné činnosti školního metodika prevence se řadí vytváření preventivních programů, aktivity školy, které slouží k předcházení záškoláctví. Celkově se tedy metodik prevence zabývá prevencí rizikového chování a také jeho řešení a důsledně shromažďuje písemné záznamy, týkající se aktivit školy. (Metodický pokyn, 2002)

Prvním krokem k prevenci záškoláctví je vybudovat u dítěte pozitivní vztah ke škole, spolužákům a také učitelům. Škola je institucí, která má vzdělávat a vychovávat žáka, a vystupovat tak, aby se žák ve škole cítil bezpečně a spokojeně. Role třídního učitele a jeho třídnických hodin, kdy má možnost nejbližšího kontaktu s dětmi a má přehled o docházce dětí. Důležitým prostředkem pro veškeré konané aktivity ve školním prostředí je komunikace. Na prevenci záškoláctví se tedy podílí nejen třídní učitel, ale také výchovný poradce, přičemž tuto funkci může zastávat školní metodik prevence, který tvoří preventivní programy. (Metodický pokyn, 2002)

3.4 Role rodiny při prevenci záškoláctví

Rodinu definuje Průcha (2013) jako „nejstarší společenskou instituci, která plní socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastním prostoru- domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce.“(Průcha, 2013, s. 249)

V životě jedince sehrává rodina nejdůležitější roli, neboť již od narození s ní tráví nejvíce času. Vnitřní vztahy v rodině tak hrají vliv na psychiku jedinců. Pokud v domácím prostředí převládá harmonické klima, dítě pociťuje jistotu, která je pro jeho rozvoj velmi důležitá. Jestliže je klima v rodině disharmonické, může u dítěte vyvolat psychické problémy, které je možnost řešit svépomocí rodiny a v neodkladných případech vyhledat odbornou pomoc. Rodina funguje jako společenství zajišťující dítěti biologické potřeby, potřeby sociální, komunikační, lásku a jistotu. (Čáp, 2007)

Rodina zajišťuje několik funkcí, které je potřeba plnit, pokud dojde k neplnění jednotlivých funkcí, může to mít negativní dopady na jednotlivé členy rodiny. Rodina pečuje o dítě, předává mu tradice a hodnoty předešlých generací. Plní ekonomickou funkci, kdy finančně zajistí bezpečí rodiny. Poskytuje ochranu a oporu v každodenním životě a přináší pocit bezpečí. Kontroluje a koriguje chování svých členů v jakékoliv situaci. (Hintnaus 1998)

3.5 Doporučené postupy při záškoláctví

Při neomluvené absenci v rozsahu nejméně jedné vyučovací hodiny je nejdůležitější první kontakt se zákonným zástupcem žáka, který by měl nezletilého žáka omluvit a doložit důvody o jeho nepřítomnosti. Docházka je evidovaná třídním učitelem, který čeká na pádné důvody při nepřítomnosti žáka ve vyučování a to nejdéle do 3 kalendářních dnů od začátku nepřítomnosti, tyto podmínky jsou ujednány ve školním řádu.

Třídní učitel ústně nebo písemně požádá zákonného zástupce žáka o doložení důvodu o absenci žáka vhodným způsobem. Pokud ale po upomínce není důvod doložen, třídní učitel je povinen udělat záznam, který obsahuje datum nepřítomnosti žáka a jeho nástup do školy a text upomínky. Můžeme se setkat s dvěma způsoby, kdy třídní učitel kontaktuje zákonného zástupce o absenci. Buď zákonný zástupce o nepřítomnosti žáka ve škole ví, nebo neví. Pokud rodič o absenci ví, učitel se dotazuje na důvod, který zapříčinil nepřítomnost. Důvod může být omluvitelný či nikoliv, pokud je omluvitelný, učitel vyzve zákonného zástupce k doložení důvodu absence, pokud se jedná o neomluvitelnou absenci, je třeba vzít v potaz problém, který způsobil žákovu absenci. Dle získaných informací je nezbytné informovat žáka o důležitosti pravidelné školní docházky, nabídnout službu, která se absentérstvím zaobírá za dosažením odstranit faktory, které k nepřítomnosti vedly.

Jestliže zákonný zástupce o nepřítomnosti svého dítěte neví, pedagog se dotazuje na možné důvody, a řeší situaci se zákonným zástupcem, kterého podpoří k cílenému rozhovoru s dítětem, aby se situace vyřešila. Neformální rozhovorem mezi učitelem a rodičem se zjistí důvod případně motiv, který k záškoláctví vedl. Následují vhodné postupy řešení, jako je například zajištění poradenství dítěti, doučování a ostatní služby. Výsledek se zaznamenává. Komunikace mezi aktéry by měla vést ke konstruktivnímu řešení, měla by se nastolit předem domluvená opatření, která se budou dodržovat. Od této fáze pedagog komunikuje se školním metodikem prevence, výchovných poradcem a také informuje ředitele o nežádoucích jevech projevujících se u konkrétního jedince. (Metodický pokyn, 2002)

Druhým krokem je písemná pozvánka k osobnímu jednání, pokud se jinak nedá kontaktovat zákonného zástupce žáka. Mluvíme zde o neomluvené absenci žáka v počtu od 10 – 25 neomluvených hodin. Kontaktování může probíhat neformálně pomocí emailu nebo doporučenou pozvánkou, formálně neboli doporučeným dopisem. (Metodický pokyn, 2002)

Třetím krokem je schůzka zákonných zástupců s třídním učitelem, kde je probírána situace žáka, také rodinné vztahy, aby se přišlo na možné příčiny nežádoucích jevů záškoláctví. V této fázi se již domlouvá postup řešení se školním metodikem prevence, případně výchovným poradcem, který je v tomto směru poradcem pro další postup řešení. Nejvhodnější je setkání školního metodika prevence, výchovného poradce se zákonnými zástupci za účasti žáka. Zápis se provede do formuláře, který všichni zúčastnění podepíší, a dojedná se další schůzka s rodiči vzhledem k závažnosti situace a časové náročnosti opatření. Cílem je zlepšení situace, na takových schůzkách je třeba sledovat průběh a plnění, na kterém se strany dohodly. (Metodický pokyn, 2002)

Posledním a závěrečným krokem je forma spolupráce mezi školou, žákem a zákonným zástupcem při podepsání individuálního výchovného programu. Tento program klade důraz na vzájemný dialog a nalezení vhodné pomoci žákům k získání jeho potřebných kompetencí vedoucí k odstranění rizikového chování. Cílem tohoto programu je eliminace rizikového chování žáka a odvrácení důsledků, která z takového chování mohou vzniknout. Na tuhle formu řešení se zaměříme, pokud žák již přesáhl 10 neomluvených absencí. Schůzky, na které má být individuální výchovný program podepsán, se účastní třídní učitel, žák, zákonný zástupce žáka, ředitel školy, výchovný poradce, školní psycholog a další osoby, pokud je jejich účast vzhledem k okolnostem prospěšná. Cílem takové schůzky je především řešení vzniklé situace, koordinace sjednaných postupů ke zlepšení situace a reflexe změn pozitivních i negativních. Také se provede zápis, který všichni podepíší a obdrží kopie. (Metodický pokyn, 2002)

V případě, že neomluvená absence přesáhne počtu 25 ti neomluvených hodin, škola zašle oznámení o zanedbání školní docházky s veškerými dokumenty orgánu sociálně právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu. V dokumentu se nachází kopie písemné pozvánky zákonného zástupce k dostavení do školního zařízení, kopii zápisu vedeného pohovoru a kopii pozvánky k výchovné komisi. Následně již řeší záškoláctví kurátoři pro děti a mládež ve spolupráci se školou a rodiči dítěte. Školní oznámení o zanedbávání docházky dostává do rukou příslušný referent, který řeší, zda se jedná o přestupek nebo trestný čin, ten nadále řeší oddělení Policie ČR. Při takhle závažné situace ji nutné zjistit, zda došlo k nedbalosti o dítě, nebo jde o úmyslné záškoláctví ze stran rodičů, poté mohou být rodiče předvoláni. (Metodický pokyn, 2002)

Školní zařízení je prvním odhalitelem záškoláctví, a dle závažnosti je dále řešeno s ostatními orgány, kým mohou být střediska výchovné péče nebo orgán sociálně právní

ochrany dětí. V nejzávažnějších situacích se musí kontaktovat také Policie ČR. Čubírková (2009) zmiňuje, že odhalit záškoláctví je velice těžký úkol, a k jeho zlepšení přispívá spolupráce jednotlivých stran.

Záškoláctvím žák porušuje povinnost školní docházky, která je ustanovena v řádu školy. Důsledkem záškoláctví jsou postihy žáka, dle závažnosti přestupku, který vykonal. Žákovi může být uděleno napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, i ředitele. Tento proces často doprovází také snížení známky z chování. Vysoká neomluvená absence se projevuje také do prospěchového hodnocení žáka, které může být zhoršené, a díky absenci hrozí dokonce neklasifikování žáka v určitých předmětech. (MŠMT, 2006)

3.6 Možnosti a limity pedagoga

Hlavním úkolem ze strany učitele, rodiče a případně i psychologa je zjištění možných příčin záškoláctví. Nejobtížnější je náprava již rozvinutého záškoláctví, proto by jeho předcházení měla být věnována největší pozornost. Každé dítě je individuální, proto není snadným úkolem včas problém rozpoznat a porozumět mu. Díky spolupráci rodičů, učitele a pracovníků ve školním poradenství, je snadnější překonat vzniklé potíže a zvolit správný postup pomoci začlenit žáky zpět do školy. Dle Metodického pokynu z roku 2002 si uvedeme postup pro přípravu jednání v kontaktu s dítětem, s rodiči a učiteli. (Metodický pokyn, 2002)

Zde si uvedeme, jak by měl probíhat kontakt s dítětem dle Metodického pokynu (2002).

- Nutností je přátelská komunikace, bez odsuzování,
- komunikace o konkrétním chování, nikoliv nálepkování dítěte,
- soustředěnost na dítě v dané situaci a jeho pocity,
- společné hledání řešení,
- ocenění dítěte.

Kontakt s rodiči:

- Porozumění jejich citům,
- soustředěnost na zlepšení situace dítěte s jejich pomocí,
- na konci rozhovoru shrnutí, na čem se jednotlivé strany dohodly,
- dohodnout jednotlivá sezení ke kontrole jednotlivých opatření,

- snaha o porozumění motivace chování dítěte.

Učitelé:

- Shodný kontext komunikace s rodiči i dítětem o problému,
- hlubší chápání chování dítěte v souvislosti s rodinným prostředím a výchovným přístupem rodičů,
- dlouhodobá podpora dítěte se snahou zlepšit jeho chování,
- ocenění a povzbuzení dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Ve výzkumné části diplomové práce bude následovat výzkum zaměřený na dvě důležité oblasti, školství a s tím spojeno záškoláctví. Podrobně se věnujeme postoji žáků ke školnímu prostředí na základní škole, s pomocí 7 tematických oblastí. Zajímalo nás především, jak žáci vnímají své postavení ve škole, jejich úspěchy a také negativní prožitky, jaký vztah zaujímají žáci vzhledem k učitelům a spolužákům, a jak se pomocí školy formuje jejich identita. Snažíme se zjistit jejich celkovou spokojenost se školou a svým stráveným časem v ní. Dále se budeme věnovat důležité oblasti záškoláctví, která může být důsledkem nespokojenosti se školou. Zaměříme se na jednotlivé motivy a důvody neomluvených absencí žáků II. stupně základní školy, a také na důvody, proč žáci školu navštěvují. V poslední a nejdůležitější části si porovnáme výsledky z obou dotazníků, abychom zjistili souvislost mezi záškoláctvím a spokojeností či nespokojeností žáků se školou.

4.1 Výzkumný problém

Zabývat se tématem naší diplomové práce je důležité, protože škola má klíčovou úlohu v ovlivňování vztahů žáků ke vzdělávání, k chápání smysluplnosti vzdělání pro jejich život.

V této diplomové práci chceme zkoumat vztah žáků ke škole neboli kvalitu školního života žáků, jejich vztah k pedagogickým pracovníkům, motivy vedoucí žáky k záškoláctví a také souvislost mezi spokojeností žáka ve škole ve spojení se záškoláctvím.

Výzkumným problémem naší praktické části diplomové práce jsou postoje žáků druhého stupně ke školnímu prostředí, a s tím související také záškoláctví. Výzkumný problém jsme vytyčili po nastudování odborné literatury k danému tématu, čímž se již zabýval několikaletý výzkum autorky a jejích spolupracovníků (Vojtová, 2012). Dotazník pro auto evaluaci školy byl inspirován výzkumy Wiliamse Battena (1981) a Binkleyho, Rusta a Wiliamse (1996). Vlastní sběr dat a ověření rozložení škály, její validity a reability proběhly ve spolupůsobení s Mgr. P. Fučíkem v průběhu roku 2008-2009. (Vojtová, 2012)

Skalová, Dvořák (2020) provedli předběžný pilotní výzkum o absenci českých žáků a uvádějí, že tohle téma by mělo být nadále zkoumáno pro svou významnost pro školskou politiku a také proto, že vysoký počet neomluvených hodin by mohlo signalizovat problematické postoje českých žáků a jejich rodičů ke škole. Absence by neměla být

vnímána jen z hlediska jednoho ze sociálně patologického chování, tedy záškoláctví, nebo jako problém zaměřen pouze do vyloučených lokalit.

Šlapalová a Hlad'o (2020) uvádějí, že vysoké absence žáků představují problém středních škol a v průběhu let počty zameškaných hodin žáků vstoupají. Jejich výzkum zjistil, že záškoláctví a nepoctivá školní docházka jsou spojeny s odpoutáváním se od školy, což má zásadní vliv na vzdělávací dráhu jedince. Žáci do školy nechodí, protože školní vyučování neprobíhá podle jejich představ a je svým obsahem nezajímavý. Absence se nedopouštějí pouze jednotlivci ale je v konání dvojic či několika skupin žáků, kteří plánují svůj čas strávený jinak než výukou. Závěrem zjistili, že v oblasti absentérství mají spolužáci významnou roli.

Výzkum od (Lázaro, S., Urosa, B., Mota, R. Rubio. E, 2020) ukazuje, že školní záškoláctví během povinného vzdělávání je jedním z projevů vyloučení dětí, které žijí ve zranitelných oblastech. Výsledky této studie značí, že i když ne všechny děti, které žijí v Cañada Real Galiana (Madrid), chybí v hodinách bez značné omluvy, prevalence aktivního záškoláctví je významná a postihuje polovinu těchto dětí.

Teoretický rámec pro zjištění spokojenosti žáka ve škole a možný výskyt rizikového chování tvoří popis školního prostředí, interakcí mezi žákem a učitelem a také jednotlivé kategorizace, příčiny a typologie záškoláctví a s tím spojená také jeho prevence a řešení.

Hlavním důvodem tohoto výběru je důležitost školy, která je klíčová pro budoucí uplatnění žáků. Jedním z nejdůležitějších motivačních faktorů celoživotního učení je kladný postoj ke škole. Školní problematika je velice rozsáhlé téma, a proto věříme, že náš výzkum bude dalším přínosem pro prevenci možného rizikového chování objevujícího se na základních školách.

4.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na výzkumný problém byly zformulovány tyto výzkumné otázky:

- Jaké motivy vedou žáky k neomluveným absencím?

U této výzkumné otázky jsme se inspirovali Mgr. Ditou Čurdovou (metodička prevence sociálně patologických jevů) a jejím dotazníkem týkající se prevence záškoláctví. Zde se zaměřujeme na to, jaké jsou důvody docházky dětí do školy a jaké jsou důvody absence ve škole. Dále nás zajímá, jak je dítě označováno spolužáky s ohledem na záškoláctví, jeho

kategorizace a příčiny. Zajímá nás také volný čas dítěte, vztah k rodině, zájem o školu a vztah k mezi učitelem a dítětem, kde navazujeme přímo na otázku č. 2.

- Jaký vztah zaujímá dítě ke školnímu prostředí a k učitelům?

Dle Vojtové (2010) a jejího standardizovaného dotazníku, se v téhle otázce budeme zabývat, celkovou spokojeností žáků druhého stupně se školou, jejich úspěchy a příležitostmi v učení, negativními prožitky ve školním prostředí, vztahy mezi učiteli a žáky, školním statutem žáků, formováním identity žáků a vztahy s vrstevníky.

- Jaká je souvislost mezi spokojeností žáka ve školním prostředí a záškoláctvím?

V následující otázce budeme vycházet z prvních dvou zjištěných výsledků na zodpovězení souvislosti mezi záškoláctvím a spokojeností, či nespokojeností se školou.

4.3 Výzkumné cíle

Chceme zjistit, jaké motivy vedou žáky k chození za školu. Dalším cílem je zjistit vztah dítěte ke škole a k učitelům. Dále chceme zjistit, zda existuje souvislost mezi spokojeností žáka ve škole a záškoláctvím.

4.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci II. stupně základních škol v České republice se zaměřením pouze na Ústecký kraj. Žáky jsme vybrali záměrně ve věku 11-15 let, což je definován jako starší školní věk neboli pubescence dítěte, kdy se dospívající jedinec ocitá v nejprudším přechodu svého života, mění se nejen po fyzické stránce, ale především se mění jeho psychika a duševně dozrává. Znakem tohoto věku je právě vzpoura proti autoritám ve školním i rodinném prostředí. (Říčan, 2004)

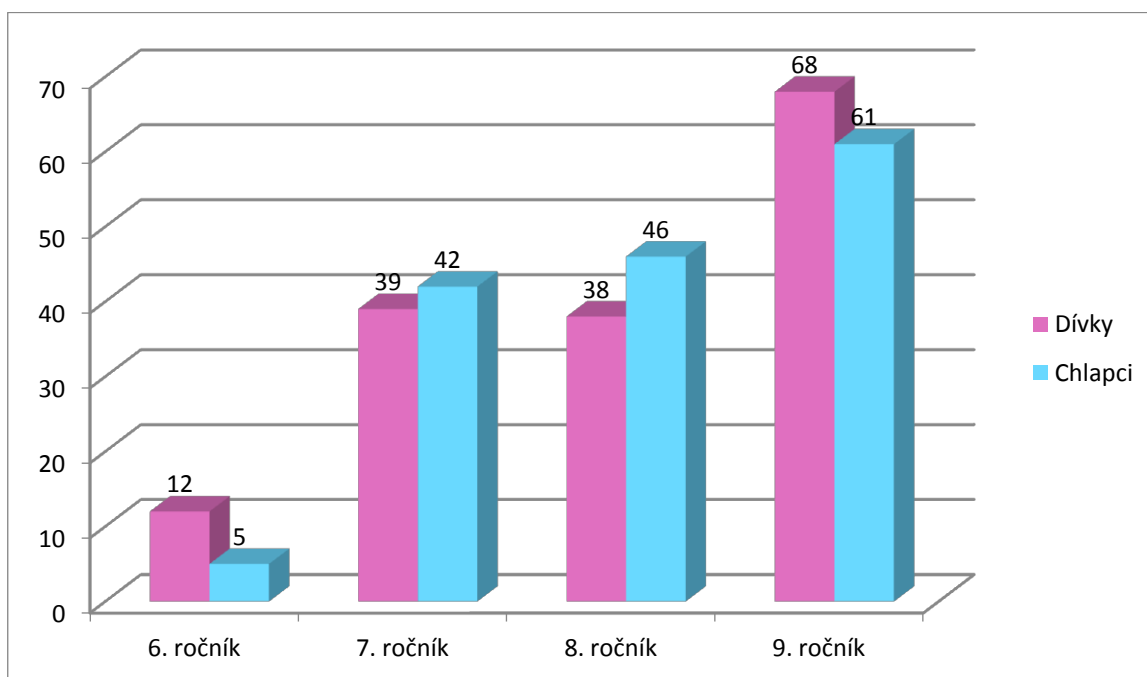
Podle českého statistického úřadu v roce 2018/2019 bylo zaznamenáno 940 928 žáků navštěvující základní školu. (ČSÚ, 2019)

Pro výběr našeho výběrového souboru bylo stěžejním kritériem zjistit, v jakém kraji je největší pravděpodobnost výskytu sociálně patologických jevů. Dle idnes.cz (2020) bylo zaznamenáno nejvíce záškoláku s ohledem na veškeré kraje právě v Ústeckém kraji, který pro nás z tohoto důvodu bude vytvářet výběrový soubor. Pomocí získaných čísel z České školní inspekce za rok 2019 ukazuje průměrný počet absencí na jednoho žáka na základních školách v Ústeckém kraji 104 hodin, a díky tomuto číslu se region řadí k republikové špičce záškoláctví.

Pomocí zjištěných informací o míře záškoláctví jsme záměrně vybrali již výše zmiňovaný Ústecký kraj, ve kterém jsme vybrali základní školy pomocí dostupného výběru. Vzhledem k dané situaci distanční výuky jsme rozeslali žádost o vyplnění dotazníků mnoha ředitelům základních škol v Ústeckém kraji a následně záleželo na jejich ochotě a spolupráci s pedagogickými kolegy ohledně výplní našich dotazníků. Pomocí internetového serveru Survio.com jsme sbírali jednotlivé dotazníky. Odpovědi jsme obtížně získaly od devíti základních škol ve výše zmiňovaném kraji. Zjistili jsme, že dotazník na internetovém portálu Survio.com si zobrazilo 530 žáků, ale návratnost byla pouze 311 dokončených dotazníků, z toho 165 dívek a 146 chlapců. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 9 základních škol v Ústeckém kraji.

	Dívky	Chlapci	Celkem
Základní školy	165	146	311

Tabulka 1 Pohlaví žáků podle škol



Graf 1 Respondenti dle pohlaví a ročníků

4.5 Metoda sběru dat

Ke sběru dat pro náš výzkum byl zvolen kvantitativní přístup s metodou anonymního dotazníkového šetření.

Získaná data pomocí dotazníkového šetření mají pouze omezenou platnost a vyžadují pozornou interpretaci, abychom rozeznali objektivní a subjektivní zjištění. Naopak výhodou dotazníku je rychlé a ekonomické shromažďování dat, díky možnosti oslovení velkého počtu respondentů. Otázky v dotazníku se obecněji označují jako položky, jelikož nemusí mít formu otázky. Položky v dotazníku členíme z hlediska různých kritérií, aby nám zjistila požadovanou odpověď na námi určený cíl. (Chráska, 2007)

4.6 Výzkumný nástroj

Našimi výzkumnými nástroji jsou dva dotazníky. Autorkou našeho prvního standardizovaného dotazníku je PhDr. Věra Vojtová, Ph. D., který se zaměřuje na celkovou spokojenost žáků se školou, a umožňuje nám nahlédnout do školního života z pohledu žáků. Tento dotazník je součástí přílohy č. 1. Na sestavení druhého dotazníku k otázce záškoláctví, jsme se inspirovali dotazníkem s názvem Prevence záškoláctví od metodičky prevence sociálně patologických jevů Mgr. Dity Čurdové. Jelikož onen dotazník je formulován pro věkovou skupinu 16- 20 let, byly změněny některé položky, které nekorrespondují s naší věkovou kategorií žáků, kdy se zaměřujeme na starší školní věk, tedy na žáky ve věku 11-16 let navštěvující II. stupeň základní školy. Tento dotazník je součástí přílohy č. 2.

První standardizovaný dotazník obsahuje 35 výroků popisující čas strávený ve školním prostředí. Dotazník je rozčleněn na 7 oblastí školního života, kdy každý jeden výrok je možné ohodnotit na čtyř stupnicové škále vyjadřující míru ztotožnění s tvrzeními.

Sedm školních tematických oblastí lze definovat jako: Celková spokojenost se školou, Úspěch a příležitosti v učení, Negativní prožívání školního života, Vztahu mezi učitelem a žákem, Školního statusu žáků, Formování (podpora) identity žáků. Poslední oblast, jsme zvolili dle diplomové práce Hornákové, která přispěla oblastí Interakce s vrstevníky, k zjištění neformálních sociálních procesů ve škole. (Vojtová, 2012)

OBLASTI DOTAZNÍKU	POLOŽKY
	Skutečně tam rád chodím.
	Mám rád většinu předmětů.

Celková spokojenost se školou	Bývám spokojen s tím, co dělám.
	Vím, co po mně učitel požaduje.
	Učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.
	Učení je i legrace.
	Jsem tam šťastný.
Úspěch a příležitost	Rád se učím.
	Vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.
	Jsem často zvědavý.
	Hodně se toho naučím.
	Učitelé se zajímají o mé názory.
Negativní prožívání	Cítím se osaměle.
	Učitelé mě nemají rádi.
	Učitelé některé žáky upřednostňují.
Vztah učitel – žák	Mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém.
	Učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků.
	Učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem.
	Učitelé naslouchají tomu, co říkám.
	Učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům.
	Učitelé mi dávají známky, které si zasloužuji.
Školní status.	Lidé si mě váží.
	Naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou.
	Žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní.
	Pomůže si můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.
	Mám pocit, že nejsem důležitý.
Formování (podpora) identity	Vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.
	Setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám (a) sobě.
	Učím se porozumět spolužákům s jinými názory.

	Více se poznávám.
Interakce s vrstevníky	Těším se na přestávku.
	Kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.
	Kde je o přestávkách dobrá zábava.
	Se spolužáky si rádi povídáme.
	S kamarády děláme mnoho zajímavého

(Vojtová, 2012)

Tabulka 2 Tematické oblasti dotazníku č. 1

Dotazník žáci vyplňují elektronicky, kde není stanoven žádný časový limit, i když autoři dotazníku uvádějí časovou dotaci na vyplnění dotazníku přibližně 20 minut. Před vyplňováním dotazníku je třeba žáky informovat o hromadném zpracování dat nikoliv individuální, což znamená, že dotazník je anonymní. (Vojtová a Fučík, 2012).

Dotazníky byly umístěny na stránkách Survio.com, vzhledem k distanční výuce a také krajem, v kterém jsme se rozhodli náš výzkum provést. Výsledné odpovědi budeme vyhodnocovat pomocí profilu hodnocení v jednotlivých doménách školního života žáků. Výsledky našeho prvního standardizovaného dotazníku nám poskytnou informace o postojích žáků ke vzdělávání a školnímu životu v jednotlivých oblastech, do kterých je dotazník členěn. Pomocí škál od 1 do 4 zjistíme průměrné hodnocení žáků v jednotlivých doménách. Pokud výsledná hodnota je menší nebo rovna 1,9, znamená, že žákův postoj ke škole je pozitivní a školu vnímá kladně. (Vojtová a Fučík, 2012) Pokud se ale hodnota od průměru 1,9 vzdaluje, značí negativní postoj žáků ke školnímu životu. V jednotlivých oblastech Celková spokojenost se školou, Úspěch a příležitosti, Vztah učitel a žák, Školní status, Formování a podpora identity a Interakce s vrstevníky, se soustředíme na nižší hodnoty, tedy pod hodnoty 1,9, které značí vyšší míru spokojenosti, naopak jediná doména negativní prožívání je vnímána opačně. Při vyhodnocování a zpracovávání dotazníku jsme v programu Excel přeformovali hodnoty reverzně.

Druhý dotazník se zaměřuje na zkoumání záškoláctví ve spojení kvality školního života žáků. Dotazník obsahuje 16 položek s možnostmi od a) do e), nebo pouze možnost (ano,

ne), který nám bude sloužit k odhalení motivů a příčin záškoláctví, které souvisí se spokojeností žáků II. stupně základní školy ke školnímu prostředí.

Položky jsou rozděleny na otázky otevřené, uzavřené a polootevřené. První 4 uzavřené a otevřené položky nám zjišťují pouze fakta o pohlaví žáků, jejich věku, ročníku a ostatní demografické údaje a informace ohledně základní školy. Dotazník obsahuje 2 položky polootevřené, u nichž měli žáci možnost zvolit svou vlastní odpověď, 7 položek bylo uzavřených, které mohli žákům dělat problémy z důvodu „kontroly“ rizikového chování, a žáci zde nemuseli odpovídat zcela pravdivě. Následující položka zahrnovala 2 tvrzení na bázi škály Likertova typu, které měli sloužit k získání detailnějších výsledků. Poslední položkou v dotazníku se ptáme na názor žáků ohledně záškoláctví.

5 ANALÝZA DAT

K analýze dat prvního standardizovaného dotazníku o spokojenosti žáků ve školním prostředí a druhého dotazníku vlastní konstrukce, věnovaného tématu záškoláctví, nám bude sloužit program Excel, kam jsme si vložili veškeré informace, které nám poskytly snadnější vyhodnocení a interpretaci dat. Zjištěné údaje jednotlivých položek v dotazníku budeme komentovat pomocí deskriptivního popisu. Přiložíme také grafy a tabulky kvůli větší přehlednosti.

K hodnocení dat o postojích žáků ke školnímu prostředí nám pomohly jednotlivé oblasti, které standardizovaný dotazník zahrnuje. Jedná se o celkovou spokojenost žáků se školou, o jejich úspěchy a příležitosti, o jejich negativní prožívání ve škole, o vztahu mezi učitelem a žákem, o školním statusu žáka, o jeho formování identity a jeho interakce se spolužáky. Výsledky jsou vzorem postoje průměrného žáka školy. Zjišťovali jsme průměrné hodnocení na vícestupňové škále od 1-4. Pokud žáci chodí rádi do školy a jsou tam spokojeni, jejich výsledná hodnota je menší nebo rovna 1,9. Pokud výsledné hodnoty budou vzrůstat od dané hodnoty 1,9, znamená, že žáci nejsou spokojeni ve škole a zaujímají k ní negativní vztah. (Vojtová a Fučík, 2012). Pouze oblast Negativní prožívání je specifická ve svém hodnocení. V této doméně nám nejvyšší hodnota představuje nejnižší míru spokojenosti žáků se školou, proto jsme při vyhodnocování zohlednili tuto skutečnost a hodnoty odpovědí změnili na reverzní z důvodu snazšího pochopení a smysluplnosti.

Položky v dotazníku máme rozčleněny do 7 tematických okruhů, které následně budeme vyhodnocovat s pomocí váženého průměru, který značí průměrnou hodnotu všech platných odpovědí k uvedené položce, abychom zjistili spokojenost či negativní přístup žáka ke škole a k učitelům.

Druhý dotazník je vyhodnocován pomocí metod deskriptivní statistiky, tedy četnosti odpovědí, zaměřující se na oblast záškoláctví u žáků II. stupně základní školy.

Výzkumnou otázkou č. 3, zjišťujeme, jaká je souvislost mezi spokojeností žáka ve školním prostředí a záškoláctvím, kde díky programu Excel budeme dávat do souvislosti jednotlivé poznatky získané z obou dotazníků, abychom zjistili danou souvislost.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

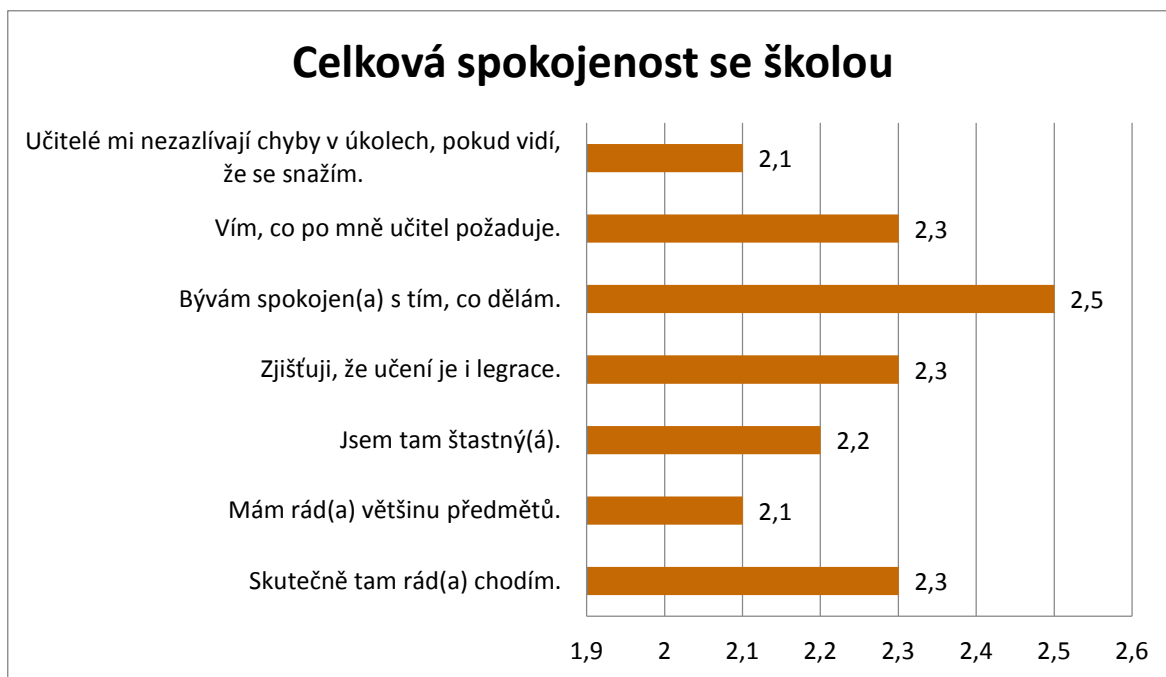
V této kapitole praktické části jsou vyhodnocovány výsledky sesbíraných dotazníků z devíti základních škol Ústeckého kraje. Tuto kapitolu budeme dále dělit na dvě části. První část je zaměřena na vyhodnocení standardizovaného dotazníku od Vojtové, který nám zjišťuje postoj žáka ke školnímu prostředí. Dělíme jej na 7 domén, které jednotlivě vyhodnocujeme. Druhá část se věnuje námi sestavenému dotazníku o záškoláctví a informace související s ním. Veškeré odpovědi a tvrzení byly vyhodnoceny a zpracovány v programu Microsoft Excel. Číselné poznatky doplníme o grafy a tabulky, které budou sloužit k větší srozumitelnosti a orientovanosti.

Kvalita školního života

Celková spokojenost se školou

V oblasti zajímavější se o celkovou spokojenost žáků se školou se vyskytují položky č. 5,10,13,21,24,27,29. Žáci odpovídali dle škály od 1-4, kdy 1 vyznačovala největší ztotožnění s odpovědí, načež číslo 4 značilo, nejmenší souhlas s tvrzením. Z celkového počtu 311 žáků, se s tvrzením ŠKOLA JE MÍSTO, „kam skutečně rád/a chodím“ (položka č. 5) ztotožnilo 194 žáků (62,3 %), (hodnoty 1,2). Žáků, kteří se přiklonili spíše k negativnímu vnímání školy je 117 žáků (37,7 %) což značí (hodnoty 3,4). $M= 2,3$, $SD= 0,81$. S další položkou (č. 13) „mám rád(a) většinu předmětů ve škole“, se ztotožnilo 258 žáků (82,3 %), naopak 53 žáků (16,9 %) se spíše s tvrzením neztotožňuje. $M= 2,1$, $SD= 0,7$. Žáci v oblasti spokojenosti se školou vnímají nejpozitivněji právě své předměty ve škole, se kterými je spokojeno 258 žáků. Na položku (č. 21), „jsem ve škole šťastný(á)“ souhlasně odpovídá 211 žáků (67,9 %) a 100 žáků (32,2 %) se ve škole necítí být šťastný(á). $M= 2,2$, $SD= 0,8$. S tvrzením „zjišťuji, že učení je i legrace“ (položka č. 24), souhlasí 206 žáků (66,2 %) a zbylých 105 žáků (33,8 %) nepovažuje učení jako legraci. $M= 2,3$, $SD= 0,76$. Další tvrzení „bývám spokojen(a), s tím co ve škole dělám“ (položka č. 29), se 135 žáků (43,4 %) ztotožňuje a 176 žáků (56,6 %) není spokojeno, s tím, co ve škole dělá. V daném tvrzení, jako jediném ze 7 výroků vykazuje větší počet žáků nespokojenost s tím, co se ve škole dělá, než spokojenost. $M= 2,5$, $SD= 0,75$. S tvrzením „vím, co po mně učitel požaduje“ (položka č. 10) se shoduje 178 žáků (56,8 %) a ostatních 133 žáků (42,3 %) hodnotí, že spíše neví, co po nich učitel ve vyučování vyžaduje. $M= 2,3$, $SD= 0,56$. Jedná se o výrok, kde odpovědi žáků jsou nejbližší středním hodnotám z ostatních tvrzení v doméně spokojenosti se školou. Na poslední tvrzení „učitelé

mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím“ (položka č. 27) v oblasti celkové spokojenosti žáků se školou se ztotožňuje 235 žáků (75,6 %) a 76 žáků (24,4 %) se s tvrzením neshodují. $M= 2,3$, $SD= 0,76$. Kompletně oblast celkové spokojenosti žáků ve škole odpovídá $M= 2,26$, $SD= 0,43$.

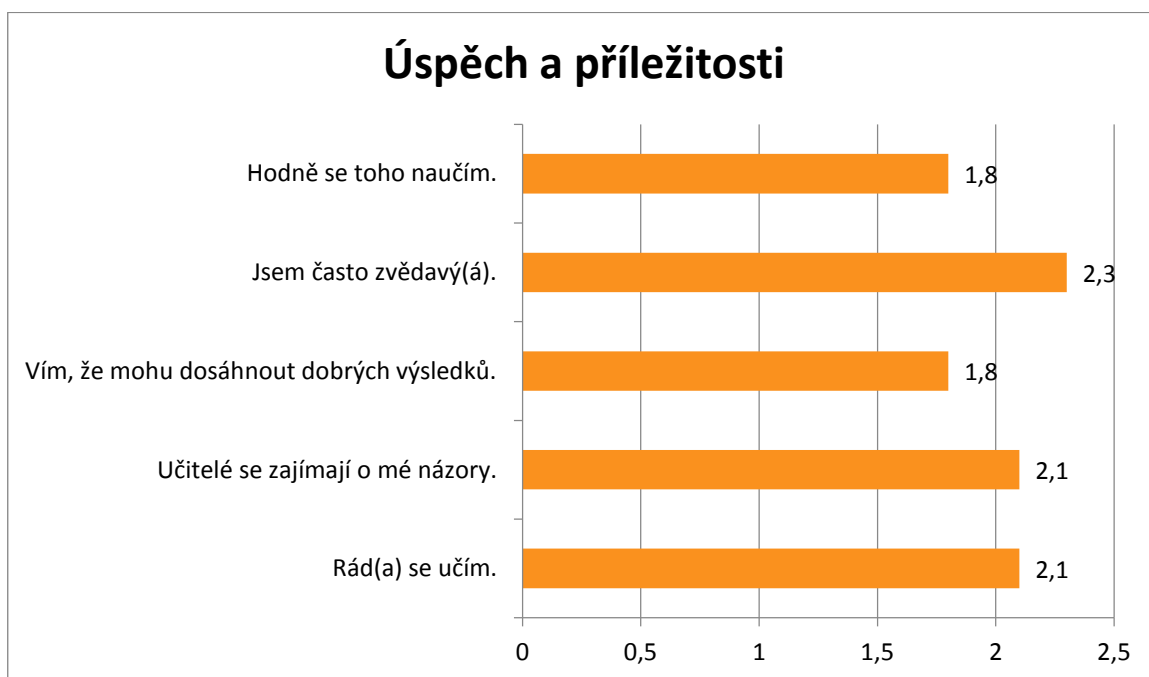


Graf 2 Celková spokojenost žáků se školou

Úspěch a příležitosti

Další oblast v dotazníku zjišťující postoj žáků ke škole, se zabývá úspěchem a příležitostmi žáků ve školním prostředí, čemuž předchází položky č. 1,4,7,15,34. S prvním tvrzením „rád(a) se učím“ (položka č. 1) se ztotožnilo 224 žáků (72 %), naopak 87 žáků (32,1 %) se spíše nerado učí. $M= 2,1$, $SD= 0,71$. Další tvrzení „učitelé se zajímají o mé názory“ (položka č. 4) se setkává s kladným hodnocením od 243 žáků (78,1 %), a zbylých 68 žáků (21,9 %) si myslí, že se učitelé spíše nezajímají o jejich názory ve škole. $M= 2,1$, $SD= 0,61$. Dalším tvrzením zjišťujeme, zda si žáci myslí, že mohou dosáhnout dobrých výsledků ve školním prostředí, čímž navazujeme na výrok „vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků“ (položka č. 7), s kterým se ztotožňuje 268 žáků (86,2 %) a zbylých 43 žáků (13,8 %) si myslí, že nemůže dosáhnout dobrých výsledků ve školním prostředí. $M= 1,8$, $SD= 0,66$. Tohle tvrzení s výrokem „hodně se toho naučím“, se ukotvují na vrcholu spokojenosti v doméně Úspěch a příležitosti. Žáci z 5 ti možných výroků v této oblasti, zaujímají největší ztotožnění v hodnocení sebe při dosahování dobrých výsledků,

a v získání dostatečného množství informací, kterým se ve škole naučí. S tvrzením „jsem často zvědavý(á)“ (položka č. 15) vyjadřuje souhlas 181 žáků (58,2 %) a spíše nesouhlasí 130 žáků (41,8 %). $M= 2,3$, $SD= 0,72$. Další tvrzení zkoumá, jak žáci vnímají množství poznatků, které mají možnost se ve škole naučit. S tvrzením „hodně se toho naučím“ (položka č. 34) se shoduje 272 žáků (87,4) a pouhých 39 žáků (12,6 %) nemá pocit, že díky škole získávají potřebné poznatky. $M= 1,8$, $SD= 0,65$. Kompletně oblast úspěchů a příležitostí žáků ve škole odpovídá $M= 2,05$, $SD= 0,49$.



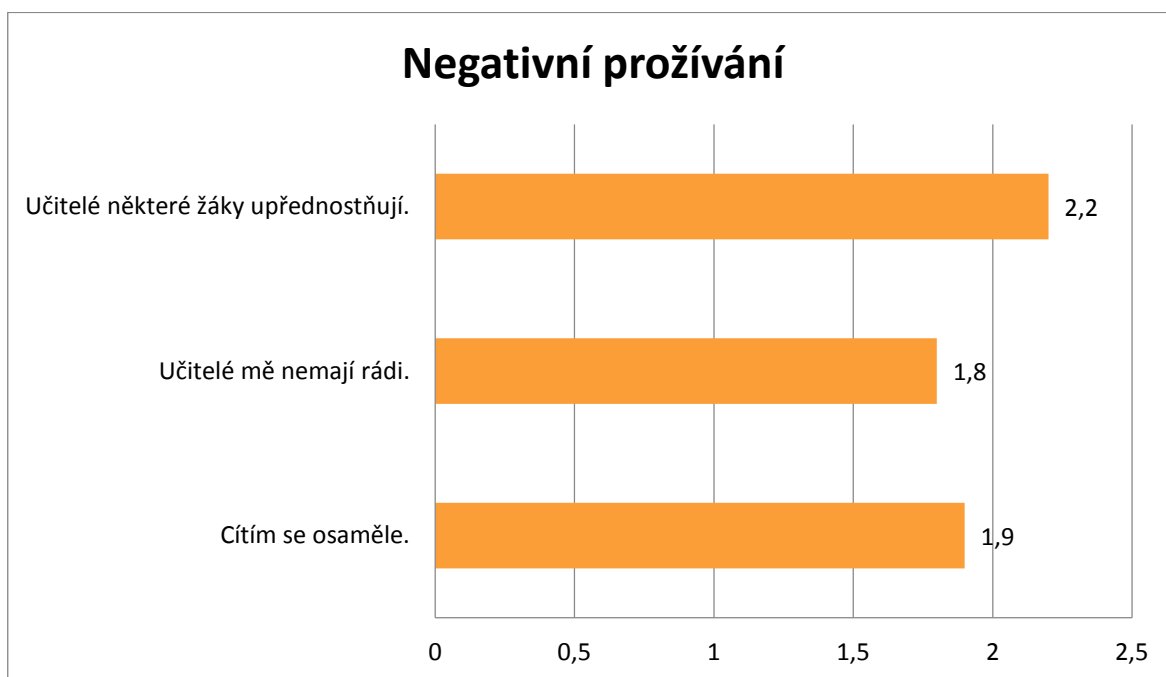
Graf 3 Úspěch a příležitosti žáků

Negativní prožívání

Oblast negativního prožívání žáků ve školním prostředí nám vysvětlí položky č. 9,12,25. Tahle jediná doména je specifická v hodnocení, neboť u všech ostatních domén, pokud je výsledná hodnota (M) menší nebo rovna 1,9, výsledek vypovídá o spokojenosti žáků ve škole, a hodnota vzdalující se od průměru 1,9 značí negativní postoj žáků ke školnímu životu. Opačně, v případě domény negativního prožívání nám nejvyšší hodnota představuje nejnižší míru spokojenosti žáků, proto jsme zvolili vyhodnocování oblasti dle reverzních hodnot odpovědí, pro snadnější pochopení a smysluplnost.

S prvním tvrzením „cítím se osaměle“ (položka č. 9) se ztotožňuje 56 žáků (18 %), naopak 255 žáků (82 %) se ve školním prostředí necítí osaměle. $M= 1,9$, $SD= 0,65$. S následujícím tvrzením „učitelé mě nemají rádi“ (položka č. 12) se ztotožňuje pouhých 26 žáků (8,3 %)

a následujících 285 žáků (91,7 %) se cítí příjemně ve vzájemné interakci s pedagogy ve školním prostředí. $M= 1,8$, $SD= 0,56$. Posledním tvrzením v doméně negativního prožívání v rámci školního prostředí je „učitelé některé žáky upřednostňují“ (položka č. 25), kdy 131 žáků (42,2 %) cítí, že učitelé upřednostňují některé žáky, před ostatními, zatímco 180 žáků (57,8 %) zaujímá opačný postoj a necítí rozdíly mezi vnímáním žáků ze stran učitelů. $M= 2,2$, $SD= 0,67$. Kompletně oblast negativního prožívání žáků ve škole odpovídá $M= 1,96$, $SD= 0,42$.

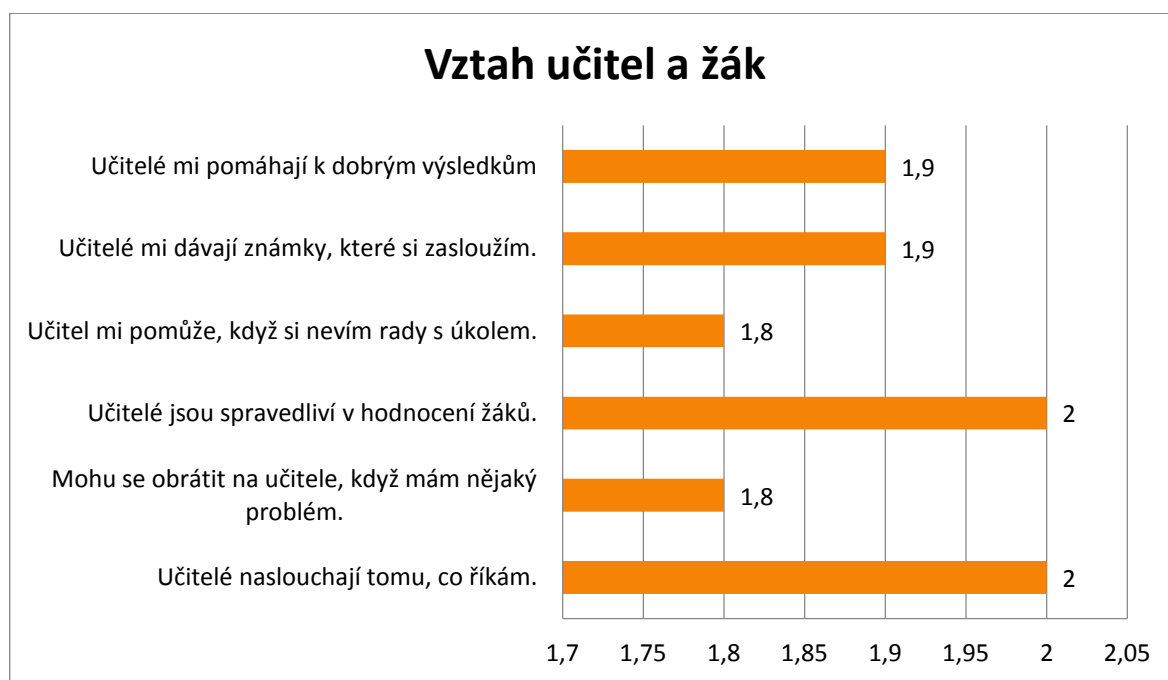


Graf 4 Negativní prožívání žáků

Vztah učitele a žáka

Čtvrtá oblast mapující vztah a interakce mezi učiteli a žáky obsahuje položky v dotazníku č. 2,8,16,18,22,31. S tvrzením „učitelé naslouchají tomu, co říkám“ (položka č. 2) se ztotožňuje 257 žáků (82,7 %), a pouhých 54 žáků (17,3 %) mají pocit, že učitelé spíše nenaslouchají tomu, co říkají, než naslouchají. $M= 2$, $SD= 0,6$. S dalším tvrzením „mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém“ (položka č. 8) souhlasí 267 žáků (85,9 %) a zbylých 44 žáků (14,1 %) necítí, že by se na učitele mohli obrátit, pokud mají nějaký problém. $M= 1,8$, $SD= 0,75$. Následující výrok „učitelé jsou spravedliví v hodnocení žáků“ (položka č. 16) je kladně vnímán od 265 žáků (85,2 %), a ostatních 46 žáků (14,8 %) cítí nespravedlnost učitelů v hodnocení jednotlivých žáků. $M= 2$, $SD= 0,65$. S tvrzením „učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem“ (položka č. 18) se shodovalo 280 žáků (90 %)

a pouhých 31 žáků (10 %) vyjadřuje, že jim učitel nepomůže, když si nevědí rady s úkolem. $M= 1,8$, $SD= 0,65$. S výrokem „učitelé mi dávají známky, které si zasloužím“ (položka č. 22) se souhlasně vyjadřuje 281 žáků (90,4 %) a 30 žáků (9,6 %) si myslí, že učitelé nedávají žákům známky, takové, jaké si zaslouhují. $M= 1,9$, $SD= 0,59$. S posledním tvrzením v doméně Vztah učitele a žáka „učitelé mi pomáhají k dobrým výsledkům (položka č. 31) souhlasí 263 žáků (84,6 %) a 48 žáků (15,4 %) nemá pocit, že by jim učitel pomáhal k dobrým výsledkům ve škole. $M= 1,9$, $SD= 0,64$. Celkově můžeme vidět, že žáci v oblasti vztahů mezi učitelem a žákem, nejdou pod hranici 80%, což značí vysokou míru spokojenosti v interakci mezi žáky a učiteli. Žáci se nejvíce ztotožňují s výrokem „učitel mi pomůže, když si nevím rady s úkolem“ (položka č. 18). Kompletně oblast vztahu učitele a žáka ve škole odpovídá $M= 1,9$, $SD= 0,50$.

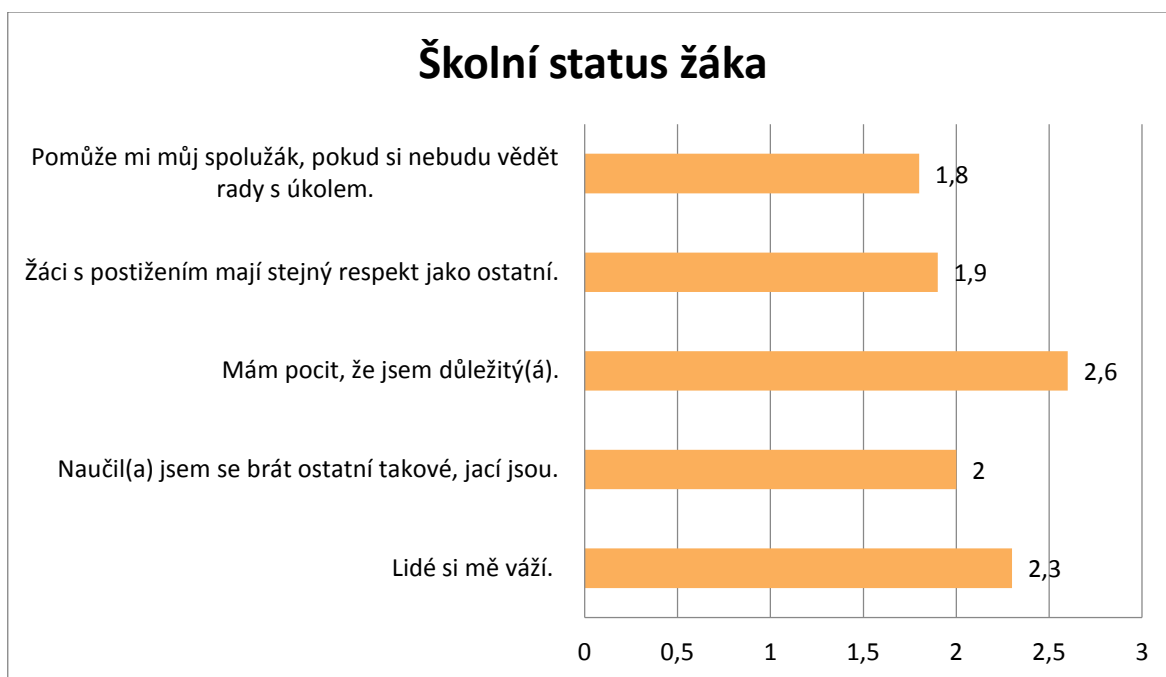


Graf 5 Vztah učitele a žáka

Školní status žáka

Následující oblast zabývající se školním statutem žáka obsahuje položky č. 6,14,19,23,33. Každému výroku předchází věta škola je místo, pro lepší pochopení následujících tvrzení. S tvrzením „lidé si mě váží“ (položka č. 6) se ztotožňuje 257 žáků (82,7 %) a 54 žáků (17,3 %) si nemyslí, že si ho lidé váží. $M= 2,3$, $SD= 0,66$. S výrokem „naučil(a) jsem se brát ostatní takové, jací jsou“ (položka č. 14) se souhlasně vyjadřuje 267 žáků (85,9 %) a s výrokem nesouhlasí 44 žáků (14,1 %). $M= 2$, $SD= 0,69$. S následujícím tvrzením „mám

pocit, že jsem důležitý(á)“ (položka č. 19) se ztotožňuje 265 žáků (85,2 %) a 46 žáků (14,8 %) nemají ve školním prostředí pocit, že jsou důležití. $M= 2,6$, $SD= 0,75$. S dalším výrokiem „žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní“ (položka č. 23) se ztotožňuje 280 žáků (90 %) a 31 žáků (10%) si myslí, že žáci s postižením nemají stejný respekt jako ostatní žáci. $M= 1,9$, $SD= 0,75$. S posledním tvrzením „pomůže mi můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem“ (položka č. 33) se shoduje 281 žáků (90,4 %) a 30 žáků (9,6 %) nemá pocit, že by jim spolužák poradil, pokud si sám nebude vědět rady s úkolem. $M= 1,8$, $SD= 0,64$. Všechny výroky v doméně školní status žáka můžeme vyhodnotit kladně, jelikož odpovědi žáků se pohybují kolem 80%. Kompletně oblast školního statusu žáka odpovídá $M= 2,12$, $SD= 0,45$.

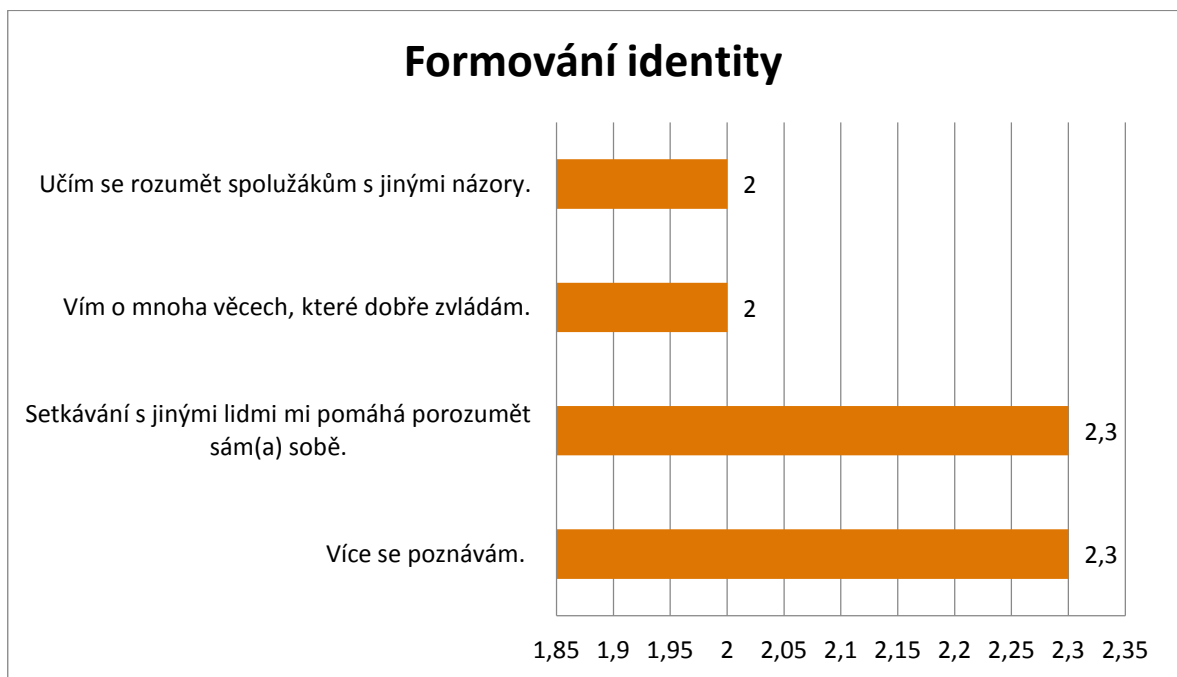


Graf 6 Školní status žáka

Formování identity

Oblast formování identity žáků ve školním prostředí nám vysvětlí položky č. 3,17,26,30. S prvním výrokiem „více se poznávám“ (položka č. 3) se souhlasně vyjadřuje 188 žáků (60,4 %) a s výrokiem nesouhlasí 123 žáků (39,6 %), kteří cítí, že škola není místo, kde se více poznávají. $M= 2,3$, $SD= 0,73$. S následujícím výrokiem „setkávání s jinými lidmi mi pomáhá porozumět sám(a) sobě“ (položka č. 17) se ztotožňuje 193 žáků (62,1 %) a 118 žáků (37,9 %) si myslí, že mu setkávání s jinými lidmi nepomáhá porozumět sám(a) sobě. $M= 2,3$, $SD= 0,73$. S výrokiem „vím o mnoha věcech, které dobře zvládám“ (položka

č. 26) souhlasí 251 žáků (80,7 %) a 60 žáků (19,3 %) se vyjadřuje, že neví o mnoho věcech, které dobře zvládají. V daném výroku se neobjevil ani jeden dotazník, označující hodnotu 4, která se vyznačuje naprostým nesouhlasem s tvrzením. $M= 2$, $SD= 0,65$. S posledním tvrzením „učím se rozumět spolužákům s jinými názory“ (položka č. 30) se ztotožňuje 265 žáků (85,2 %) a 46 žáků (14,8 %) nesouhlasí s výrokem a škola pro ně není místo, kde se snaží rozumět spolužákům s jinými názory. $M= 2$, $SD= 0,59$. Kompletně oblast formování identity žáka ve škole odpovídá $M= 2,14$, $SD= 0,48$.

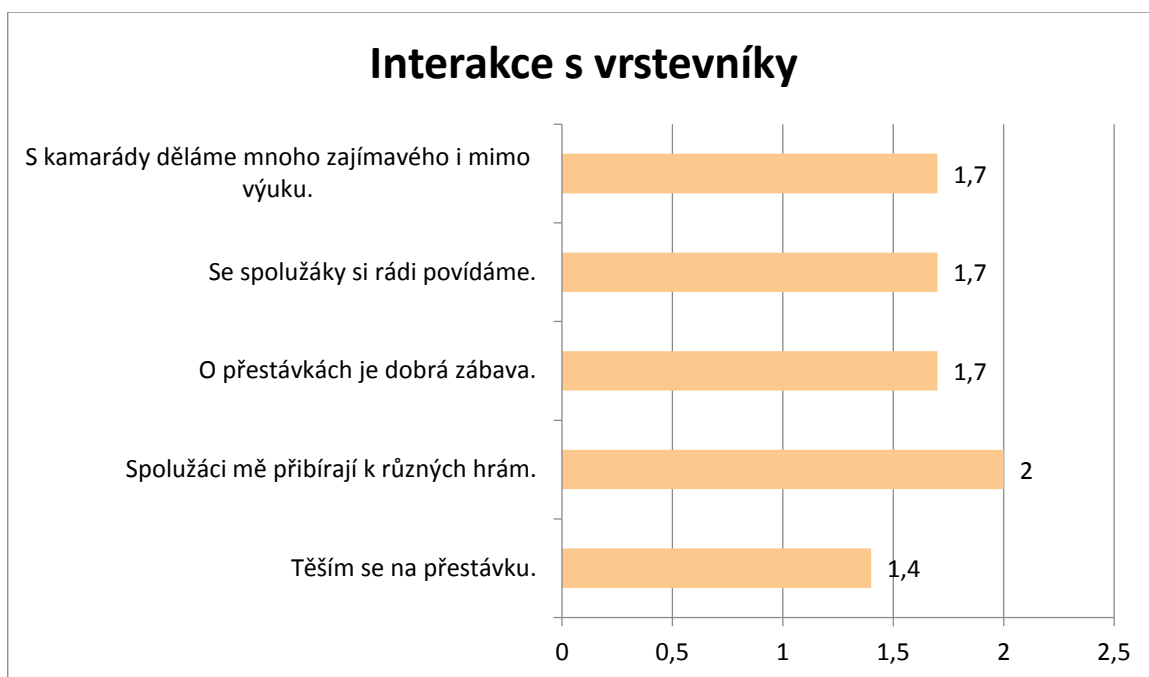


Graf 7 Formování identity žáka

Interakce s vrstevníky

Oblast interakce žáků s vrstevníky ve školním prostředí nám vyhodnotí položky č. 11,20,28,32,35. S prvním tvrzením „těším se na přestávku“ (položka č. 11) se ztotožňuje 291 žáků (93,6 %) a 20 žáků (6,4 %) uvádí, že se netěší na přestávku ve školním vyučování. Jedná se o největší možné ztotožnění s výrokem ze všech 7 domén, které se týkají postoje ke škole, tedy 93,6 % žáků se v průběhu vyučování těší na přestávku. $M= 1,4$, $SD= 0,65$. S výrokem „spolužáci mě přibírají k různým hrám“ (položka č. 20) se souhlasně vyjadřuje 239 žáků (76,8 %) a 72 žáků (23,2 %) necítí, že by je spolužáci přibírali k různým hrám ve škole. $M= 2$, $SD= 0,72$. S následujícím výrokem „o přestávkách je dobrá zábava“ (položka č. 28) se ztotožňuje 276 žáků (88,8 %) a 35 žáků (11,2 %) nesouhlasí s tím, že by o přestávkách byla dobrá zábava. $M= 1,7$,

SD= 0,72. S tvrzením „se spolužáky si rádi povídáme“ (položka č. 32) se ztotožňuje 281 žáků (90,3 %) a 30 žáků (9,7 %) nemá pocit, že by si se spolužáky rádi popovídali. M= 1,7, SD= 0,68. S posledním tvrzením „s kamarády děláme mnoho zajímavého i mimo výuku“ (položka č. 35) se ztotožňuje 273 žáků (87,8 %) a 38 žáků (12,2 %) se neztotožňuje s tím, že by s kamarády dělali spoustu zajímavých věcí i mimo výuku. M= 1,7, SD= 0,79. Jedná se o oblast, která se zaměřuje na interakce žáka se svými vrstevníky, kde jsou vykazovány nejkladnější hodnoty, ze všech 7 domén, jelikož žáci mají dobré vztahy se spolužáky, rádi si s nimi povídají, a užijí si spoustu legrace o přestávkách. Kompletně oblast interakce žáka s vrstevníky ve školním prostředí odpovídá M= 1,72, SD= 0,52.



Graf 8 Interakce s vrstevníky

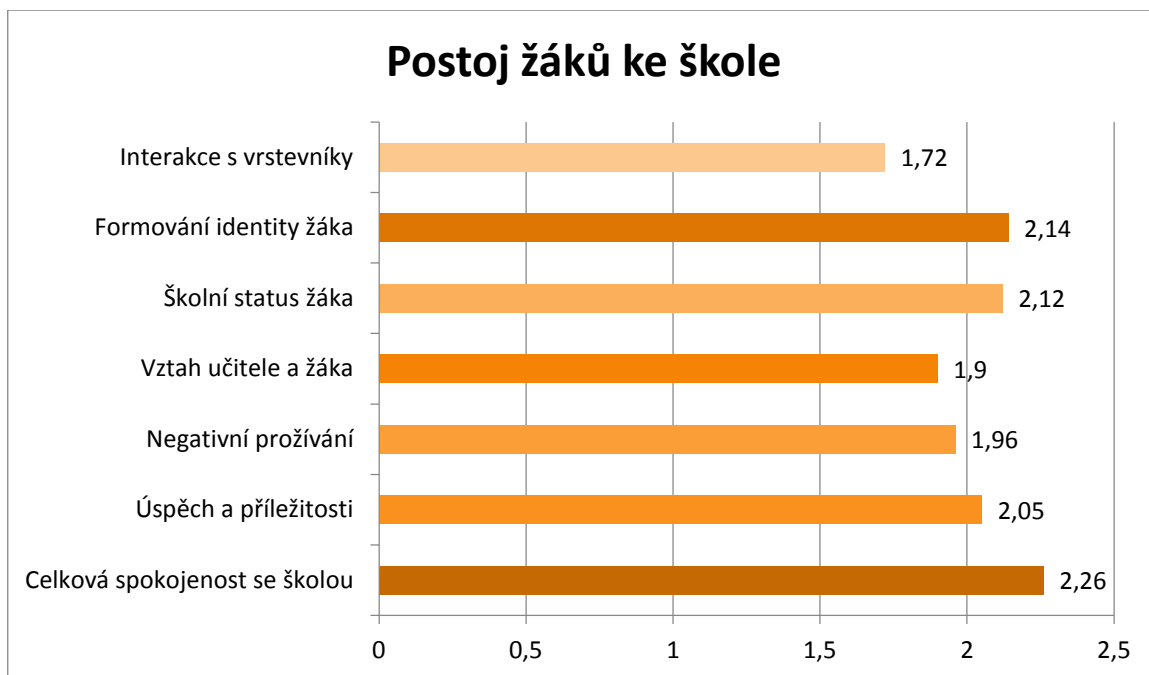
Kvalitu školního života vymezujeme v souvislosti školního prostředí. Pomocí škálového hodnocení definujeme 7 tematických domén (Celková spokojenost se školou, Úspěch a příležitosti, Negativní prožívání, Vztah učitele a žáka, Školní status žáka, Formování (podpora) identity, Interakce se spolužáky), z nichž se dotazník skládá a hodnotí školní život žáka.

Pozitivní vnímání školního života žáky je důležité pro jejich motivaci ke vzdělávání, podporuje kladný vztah ke vzdělávání a zvyšuje vzdělanost žáků. (Jahnukainen, 2001). Tyto domény nám odpovídají na otázku, jak jsou žáci spokojeni ve školním prostředí.

Negativní postoje ke škole jsou naopak jedním z rizikových faktorů pro vznik a rozvoj problémového chování žáků a předčasného ukončení vzdělávání. (UNESCO, 2005)

Komplexně zde shrneme výsledky z jednotlivých domén, které jsou dle jednotlivých otázek vyhodnoceny výše. Při zhodnocení všech oblastí můžeme vidět nejlepší výsledky (pomocí interpretace hodnocení, které je definováno v podkapitole Metoda sběru dat) u oblasti Interakce s vrstevníky, kde žáci vykazují spokojenost $M=1,72$. Žák vnímá školu velice pozitivně především kvůli svým spolužákům, interakci s nimi, vzájemné spolupráci a legraci, kterou zažívají o přestávkách. Na dalších dvou místech se dle hodnocení umístily oblasti Školní status žáka $M=1,9$ a oblast Negativní prožívání $M=1,96$, kde jsme jednotlivé odpovědi definovali reverzně. Výsledky se pohybují kolem hodnoty 1,9, která se řadí do lepšího průměru a stále vykazuje spokojenost školního života žáka v daných oblastech. S pomocí domény Školní status žáka můžeme soudit, že žáci se cítí důležití v prostředí školy, škola jim pomáhá brát ostatní takové, jací jsou a mají podporu ve svých spolužácích. Za pomoci domény Negativní prožívání jsme zjistili, že žáci se ve škole necítí osaměle a nepocítují nenávist a preference určitých žáků ze stran učitelů. Následující 4 domény přesahují hodnotu 1,9, která je pro nás stěžejní, ale ani jedna doména nedosahuje extrémně negativních hodnot, tedy blíží se svým průměrem k hodnotě 4. Doména Úspěch a příležitosti označuje spokojenost žáka s učením a získanými poznatky, se zájmem učitelů o jejich názory a s dosahováním dobrých výsledků ve škole. Tato doména se vykazuje $M=2,05$. Doména Vztah učitele a žáka nám poskytuje žákův pohled na pozornost ze stran učitelů, jejich hodnocení vzhledem k žákům, jejich pomoc a vnímavost. Žáci vykazují $M=2,12$. Formování identity, tato doména nám odkrývá školu, jako místo, kde se žák více poznává, kde mu setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám(a) sobě, a kde se učí rozumět spolužákům s jinými názory. Žáci vykazují $M=2,14$. Poslední nejhůře hodnocenou oblastí je Celková spokojenost se školou. Daná doména obsahuje nejvíce položek ze všech ostatních. Pomocí této kategorie zjišťujeme, zda-li žák skutečně rád chodí do školy, a chápe, co se po něm ve vyučování požaduje. Zda-li se tam cítí šťastný, vyhovují mu předměty a v celkovém dojmu je spokojen s tím, co ve školním prostředí dělá. Celkově 7 domén kvality školního života odkrývá hodnotu $M=2,02$.

Souhrn 7 domén



Graf 9 Kvalita školního života

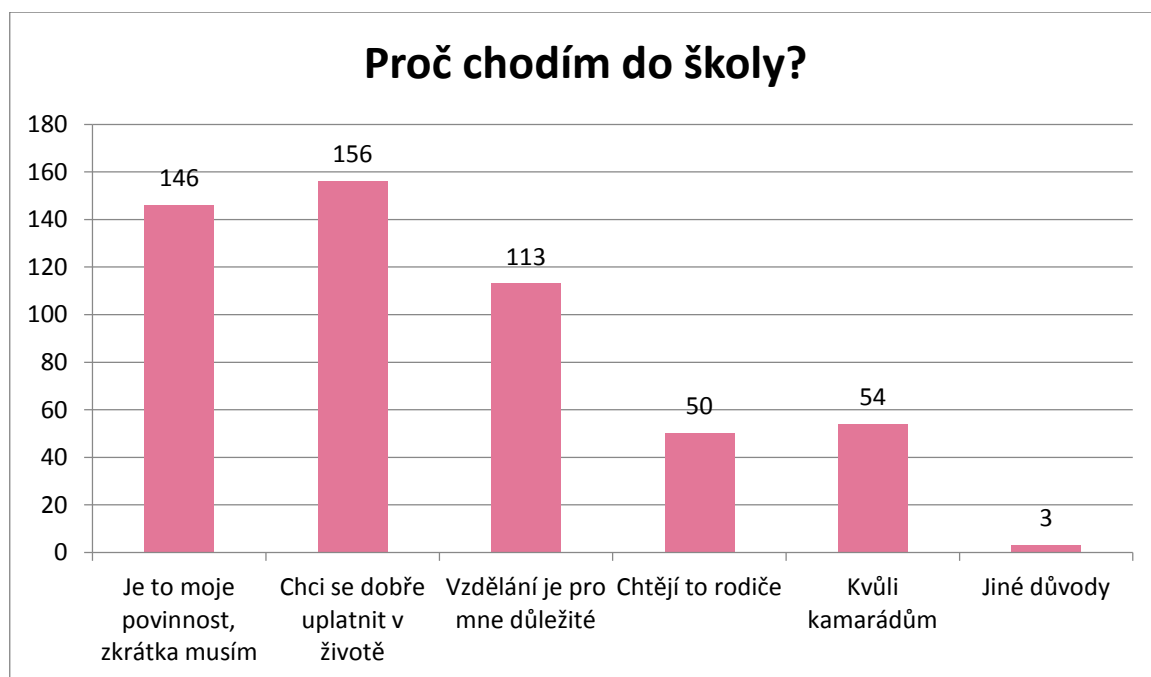
Záškoláctví

Další část výsledků výzkumu je zaměřena na druhý dotazník, věnující se postoji žáků k záškoláctví. Daný dotazník nám bude sloužit k odkrytí možných motivů a příčin záškoláctví, které mohou souviset se spokojeností žáka ve školním prostředí. Získáme odpovědi na to, jaké jsou důvody docházky dětí do školy a jaké jsou důvody absence žáka ve škole. Dále nás zajímá, jak děti sami hodnotí důvod neomluvené absence s vědomím rodičů nebo bez vědomí rodičů. Důležitým podnětem je také vztah dítěte a rodiny a vztah mezi učitelem a žákem z pohledu žáků II. stupně základní školy.

Náš dotazník je složen z 15 ti položek, kdy prvních 5 nám zjišťuje pouze obecné informace o pohlaví, věku, školy a ročníku, který navštěvuje. Tyto informace jsme vyhodnotili a specifikovali pomocí grafu a tabulky č. 1, v podkapitole Metoda sběru dat.

První otázka v dotazníku (položka č. 5) byla žákům představena jako, „Proč chodím do školy?“, žáci měli na výběr 6 následujících možností (chodím do školy, protože je to moje povinnost, zkrátka musím, chci se dobře uplatnit v životě, vzdělání je pro mě důležité, chtějí to rodiče, kvůli kamarádům, jiné důvody), u této otázky mohli zvolit libovolný počet odpovědí. První možnost, „chodím do školy, protože je to moje povinnost, zkrátka musím“ zvolilo 146 žáků (46,9 %), kteří navštěvují školu pouze z povinnosti. Druhá možnost, kdy žáci chodí do školy, protože se chtějí dobře uplatnit v životě,

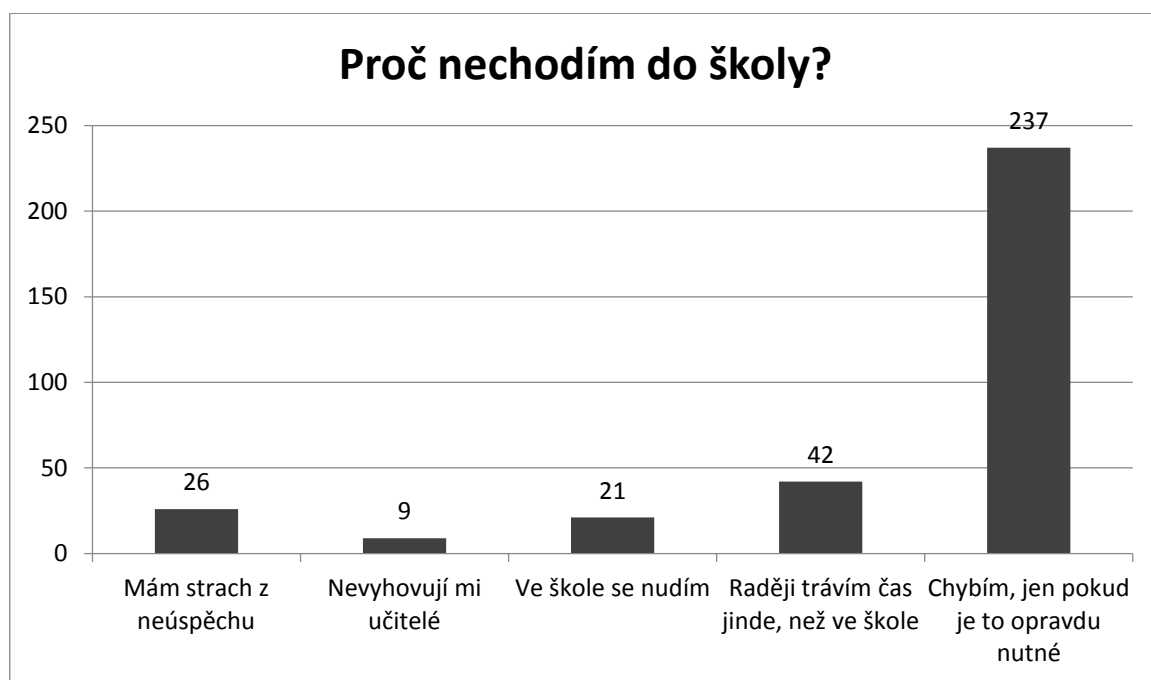
si zvolilo 156 žáků (50,2 %). Můžeme vidět dvě vzájemně se vylučující možnosti, ke kterým se přiklonil největší počet žáků. První skupina žáků navštěvuje školu pouze z povinnosti a druhá skupina jde do školy s cílem se dobře uplatnit v budoucnosti. Navštěvují školu, protože vzdělání je pro mne důležité si zvolilo 113 žáků (36,3 %), kde vidíme podstatný pokles. S možností navštěvují školu, protože to chtějí rodiče, se ztotožňuje 50 žáků (16,1%), chodím do školy, kvůli kamarádům se vykazuje přibližně stejným počtem a procentem žáků, tedy 54 žáků (17,4%) chodí do školy, protože tam jsou jejich kamarádi. Poslední možnost byla volná odpověď, kam žáci měli možnost napsat svou volbu, proč školu navštěvují, na kterou jsme získali 3 odpovědi. První žák uvádí: „Chci dosáhnout svých cílů a vydělávat v životě dobré peníze, abych se měl(a) v životě dobře a nepotřeboval(a) finanční pomoc druhých.“ Druhý žák uvádí odpověď: „Zkrátka je to i má povinnost, každý člověk je totiž jiný, někdo má cíl, který chce dodělat a dokázat, ale někdo nemá ani cíl.“ Třetí žák uvedl, že školu navštěvuje, „protože je tam zábava.“ Žáci měli dostatečný výběr odpovědí, tudíž jsme neočekávali velké množství pro vyjádření vlastních myšlenek.



Graf 10 Proč chodit do školy

Položkou č. 6 se ptáme žáků na opačnou otázku, tudíž, „proč do školy nechodí“, žáci měli na výběr 5 následujících možností (do školy nechodím, protože mám strach z neúspěchu (zkoušení, písemky, špatné známky), nevyhovují mi učitelé, ve škole se nudím, raději trávím čas jinde než ve škole, chybím, jen pokud je to opravdu nutné (např. lékař, nemoc)),

žáci mohli zvolit libovolný počet možností. S první možností „nechodím do školy, protože mám strach z neúspěchu“ souhlasilo 26 žáků (8,4 %), 9 žáků (2,9 %) nechodí do školy kvůli učitelům, 21 žáků (6,8 %) nechodí do školy kvůli tomu, že tam pocítují nudu, 42 žáků (13,5 %) uvádí, že chybí ve škole, protože raději tráví svůj čas jinde a převážná většina, tedy 237 žáků (76,2 %) chybí ve škole, jen pokud je to opravdu nutné (např. lékař, nemoc). Z výsledků můžeme vidět, při sečtení 3 možností, proč žáci nechodí do školy (strach z neúspěchu, špatný vztah s učiteli, nuda ve škole a lepší čas trávený mimo školní prostředí), že se jedná o počet 98 žáků (31,5 %), kteří pokud pravdivě odpovídají, chodí za školu z neopodstatněných důvodů, které souvisí se záškoláctvím. Dále můžeme konstatovat, že důvod absence žáka se nepotýká s problémem mezi interakcí žáka a učitele, neboť pouhých 9 žáků (2,9 %) zvolilo tuto možnost.



Graf 11 Proč nechodit do školy

Dále jsme se dotazovali žáků, jestli pocítují ve školním vyučování nudu (položka č. 7), žáci měli na výběr z 5 ti možností (nudu zažívám pořád, často se nudím, někdy se nudím, spíše nezažívám nudu, nikdy se nenudím), zvolit pouze jednu odpověď. S první možností „nudu zažívám pořád“ se ztotožňuje 19 žáků (6,1 %), 70 žáků (22,5 %) říká, že se často nudí ve škole, naopak dvojnásobným počtem odpovědí, tedy 139 žáků (44,7 %) uvádí, že se ve školním prostředí někdy nudí, 58 žáků (18,6 %) nudu spíše nezažívá, a 25 žáků (8%) tvrdí, že se nikdy nenudí ve škole. Nejvíce odpovědí můžeme vidět u odpovědi, někdy se ve škole nudím, která má zastoupení (44,7 %) odpovědí. Naopak nejméně

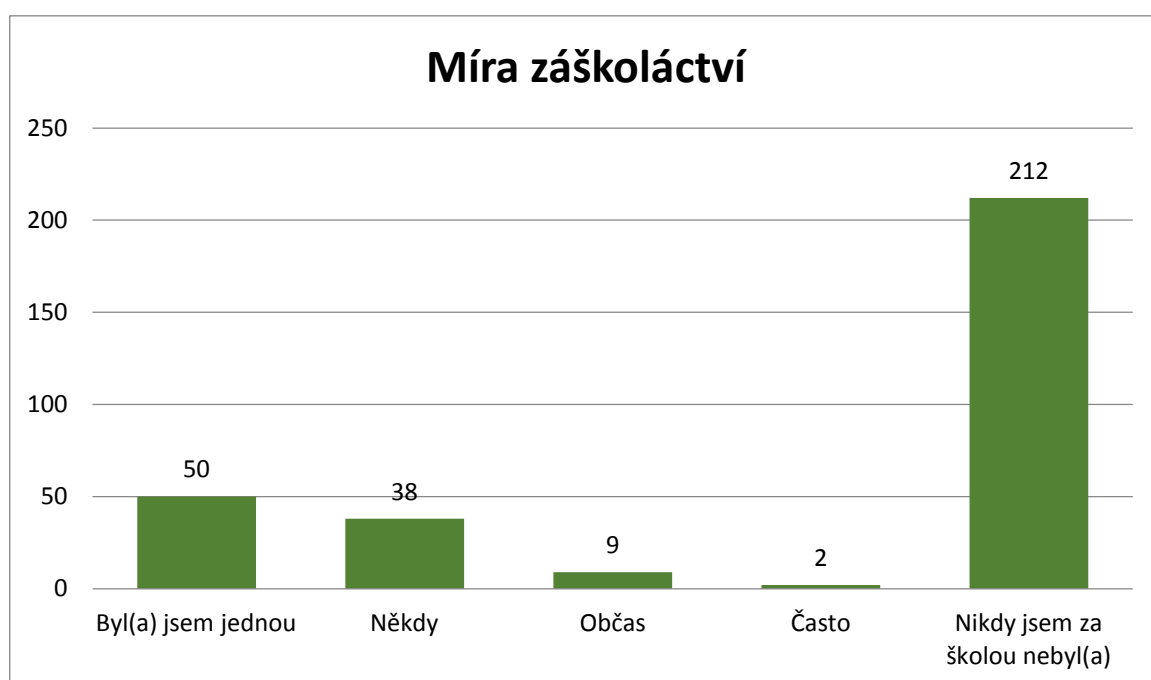
odpovědi se objevilo u první možnosti „nudu zažívám pořád“, kterou si zvolilo pouze (6,1 %). Můžeme konstatovat, že v celkovém dojmu pro většinu dětí se škola jeví jako nudné prostředí.

Na otázku „Měl(a) jsi někdy neomluvené absence ve škole?“ (položka č. 8) měli žáci na výběr pouze dvě možnosti (ano, ne). Z toho 60 žáků (19,3 %) uvedlo, že někdy měli neomluvenou absenci ve škole, a 251 žáků (80,7 %) vyjádřilo, že nikdy neměli neomluvenou absenci ve škole. Na tuhle otázku navazovala položka č. 9, kdy se ptáme, jestli žákům rodiče někdy omluvili absenci, když do školy nešli. Opět mají žáci možnost odpovědi pouze ano, ne, kdy 218 žáků (70,1 %) uvedlo, že mu rodiče absenci omluvili, pokud nebyl ve škole, zbylým 93 žákům (29,9 %) rodiče absenci neomluvili, pokud se do školy nedostavili. Jedná se o složité otázky, kde žáci nemusejí uvádět svou výpověď pravdivou a nechtějí neomluvené hodiny přiznat, nebo otázku nepochopili zcela správně. Pokud se současně díváme na hodnocení těchto dvou otázek, můžeme říci pomocí vyhodnocení jednotlivých dotazníků, že 17 žáků (5,5 %) mělo někdy neomluvenou absenci ve škole a zároveň, že jim rodiče tuto absenci neomluvili a objevili se u nich neomluvené hodiny. Žáků, kteří uvádí, že někdy měli neomluvenou absenci a současně jim rodiče omluvili absenci, když ve škole nebyli, je 43 (13,8 %).

Dále jsme se dotazovali žáků, jestli si pamatují, proč byli poprvé za školou (položka č. 10), žáci měli na výběr ze 3 možností (ne nepamatuji, nikdy jsem nebyl(a) za školou, ano(uved') důvod) a volili pouze jednu možnost. S první možností, „nepamatuji si, proč jsem byl(a) poprvé za školou, souhlasí 80 žáků (25,7 %), 219 žáků (70,4 %) uvedlo, že nikdy za školou nebyli a zbylých 12 žáků (3,9 %) uvedlo, důvod proč byli poprvé za školou. Žáci uvedli důvody, které vedly k jejich rizikovému chování, tudíž k záškoláctví. Uvedeme následující důvody žáků: „měl jsem narozeniny, jeli jsme na výlet“, 3 žáci uvedli, že se jim nechtělo do školy, tak raději zůstali doma, dalšími důvody byly, být sám, hry s kamarády, strach z neúspěchu, pomoc kamarádovi, šikana, špatné vztahy s učiteli a poslední odpovědí je důvod: „Vystřídal jsem spoustu měst a o to více škol. Dřív jsem školu zanedbával a za školou jsem byl dva dny v kuse (v tu chvíli mi to bylo jedno).“ Můžeme vidět mnoho rozdílných důvodů, proč se žáci rozhodnou nejít do školy a v celkovém počtu výpovědí se jedná o 92 žáků, kteří někdy za školou již byli.

Další položkou jsme odkrývali míru záškoláctví žáků, a ptali jsme se, jak často chodí za školu (položka č. 11). Žáci měli na výběr 5 možností (byl(a) jsem jednou za školou, někdy chodím za školu, občas chodím za školu, často, nikdy jsem nebyl(a) za školou)

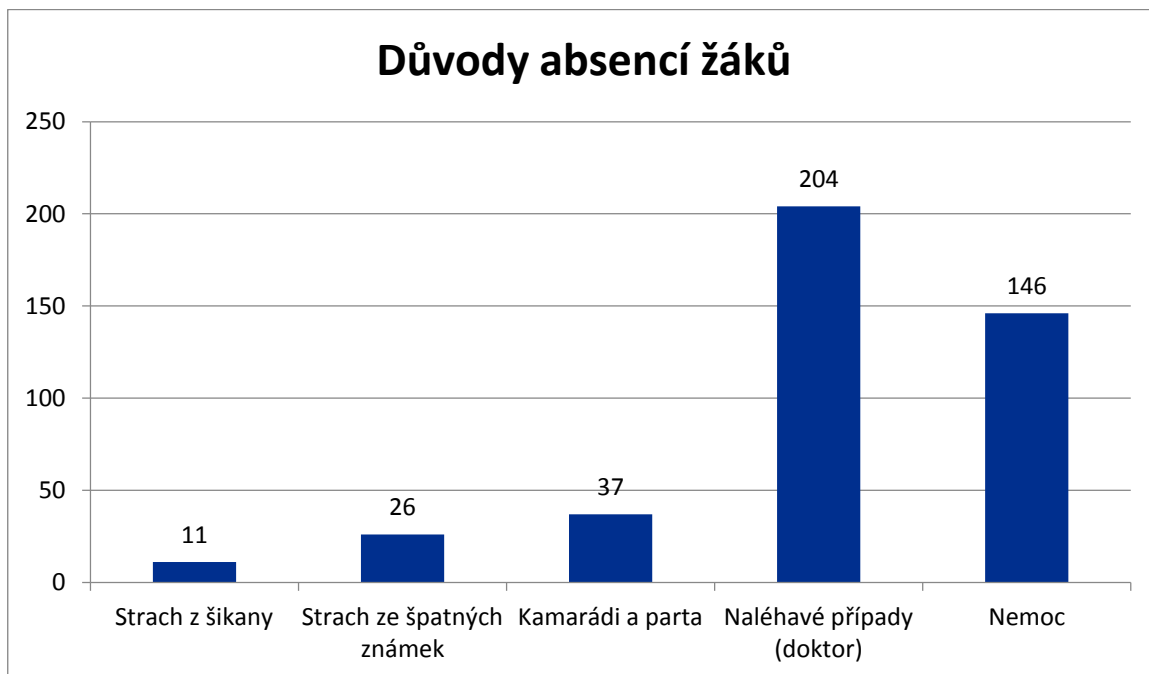
a zvolit mohli pouze jednu možnost. S první možností, „byl(a) jsem jednou za školou“ se ztotožňuje 50 žáků (16 %), 38 žáků (12,2 %) chodí za školu někdy, 9 žáků (2,9 %) chodí za školu občas, 2 žáci (0,6 %) chodí za školu často, a zbylých 212 žáků (68,2 %) uvedlo, že nikdy nebyli za školou. Tuhle otázkou, jsme odkryli záškoláctví žáků, sečtením možností, kdy žáci alespoň jednou byli za školou a zjistili jsme, že 99 žáků bylo někdy za školou. Pokud přihlédneme k předchozí otázce, kde se dotazujeme, jestli si žáci pamatují, proč byli poprvé za školou (položka č. 10) zjistili jsme rozdílný počet žáků vzhledem k položce č. 11, kde se již ptáme, jak často za školu chodí, tudíž můžeme soudit, že žáci neodpovídali zcela pravdivě ve všech námi dotazovaných otázkách.



Graf 12 Četnost záškoláctví

Naší další otázkou v dotazníku zjišťujeme, jaké jsou důvody absencí žáků (položka č. 12). Žáci měli na výběr z 5 ti možností (strach z šikany, strach ze špatných známek, kamarádi a parta, pouze naléhavé případy (doktor, zubař, rodinné záležitosti atd.), nemoc) a zvolit mohli více možností. První možnost „strach z šikany“ uvedlo 11 žáků (3,5 %), 26 žáků (8,4%) vyjádřilo, že důvodem jejich absencí ve škole je strach ze špatných známek, 37 žáků (11,9 %) tvrdí, že důvodem k jejich záškoláctví jsou kamarádi a parta, 204 žáků (65,6 %) chybí pouze v naléhavých případech, jako je návštěva doktora, nebo rodinné záležitosti, ostatních 146 žáků (46,9 %) říká, že důvodem jejich absence je, když jsou nemocní. V této otázce jsme uvedli dvě možnosti, a to absence pouze při naléhavých případech (doktor)

a nemoc žáka, jako řádně omluvenou absenci ve škole vzhledem k řádné školní docházce. Ostatní možnosti absence žáka ve školním vyučování byli „strach z šikany, „strach ze špatných známek“ a „kamarádi a parta“, kdy celkový počet těchto odpovědí je 74.

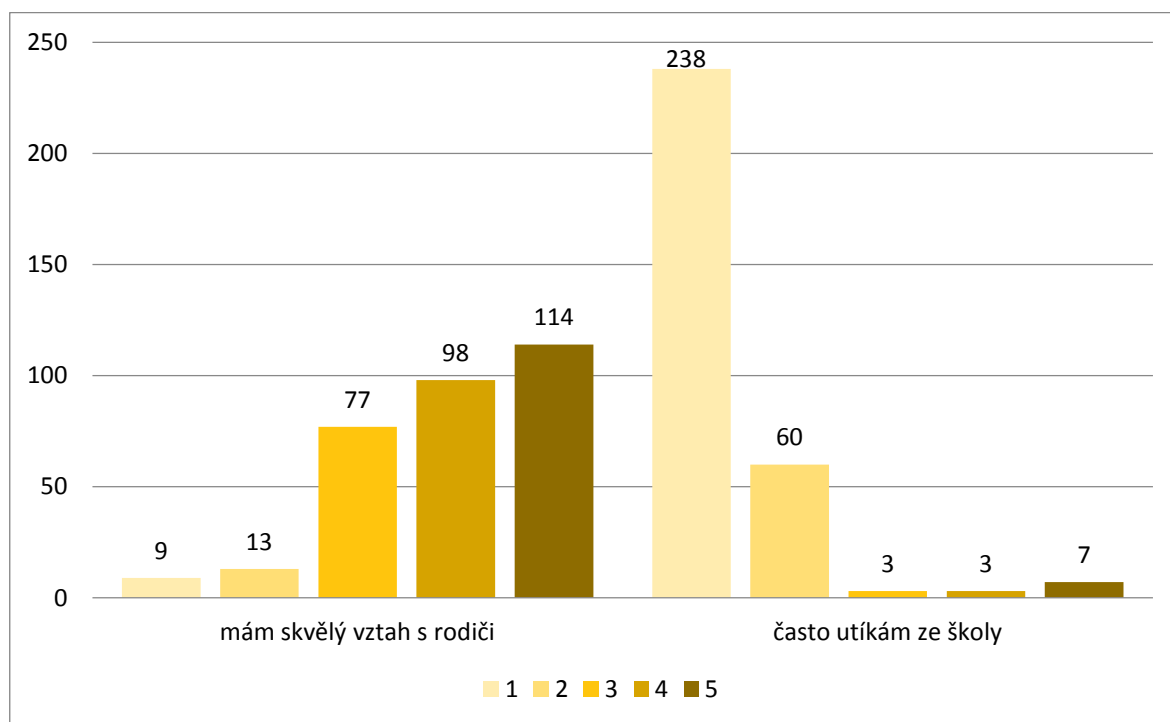


Graf 13 Absence žáků

Máš kamaráda, o kterém víš, že chodí nebo byl někdy za školou (položka č. 13), žáci měli na výběr ze 4 možností (ano, vím o jednom spolužákovi ze třídy, ano vím o více spolužácích z naší třídy, ano, vím o kamarádech z jiných škol, neznám ani jednoho kamaráda, který chodí za školu) a zvolit mohli pouze jednu odpověď. S první možností „ano, vím o jednom spolužákovi ze třídy“, se ztotožňuje 90 žáků (28,9 %), 35 žáků (11,3 %) uvádí, že ví o více spolužácích ze třídy, kteří chodí za školu, 62 žáků (19,9 %) odpovídá, že ví o více kamarádech z jiných škol, kteří se neprokazují řádnou školní docházkou a 124 žáků (39,9 %) nezná ani jednoho kamaráda, který chodí za školu. Můžeme tedy vidět, že 125 žáků (40,2 %) ví o záškoláctví u nejméně jednoho svého spolužáka, a 62 žáků (19,9 %) uvádí, že zná kamaráda z jiné školy, o kterém ví, že nechodí řádně do školy. Tím pádem jsme zjistili, že větší část, tedy 187 (60 %) žáků ví o záškoláctví, objevující se v jejich okolí mezi svými kamarády a 127 (40 %) žáků nezná ani jednoho kamaráda, který chodí za školu.

Položka č. 14 obsahuje dvě tvrzení, která hodnotíme na škále od 1-5, kdy 1= minimální souhlas a 5= maximální souhlas s uvedeným tvrzením. Jedná se o tvrzení, „mám skvělý

vztah s rodiči“ a „často utíkám ze školy“. Žáci se vyjadřovali k tvrzení „mám skvělý vztah s rodiči“ v rozmezí 5 ti škál, kdy nejvíce žáků, tedy 114 (36,7 %) má skvělý vztah s rodiči a pouze jeden žák, který zvolil hodnotu 5 u daného výroku, přiznává, že často utíká ze školy. Žáci, kteří tvrdí, že mají skvělý vztah s rodiči, se nejméně ztotožňují s výrokem „často utíkám ze školy“, můžeme tedy tvrdit, že žáci, kteří mají uspokojující rodinné vztahy, nevykazují žádné rizikové chování související se záškoláctvím. Dalších 98 žáků (31,5 %) zvolilo hodnotu 4, která stále označuje skvělý vztah mezi dítětem a rodičem a také 87 žáků z 98 zároveň uvádí, že neutíká ze školy. Žáků, kteří se vyjadřují na neutrální hodnotě (3) ve tvrzení „mám skvělý vztah s rodiči“ je 77 (24,8 %), z toho 75 (97,4 %) žáků se zároveň ztotožňuje s tím, že často neutíkají ze školy (hodnoty 1,2). Další srovnání jsme provedli mezi nejmenším ztotožněním žáků s výrokem „mám skvělý vztah s rodiči“ (hodnoty 1,2) a mezi největším ztotožněním s výrokem „často utíkám ze školy“ (4,5). Pouze 8 žáků (2,6 %) nevykazuje dobrý vztah s rodiči, a zároveň odpovídá, že často utíkají ze školy. Tím pádem můžeme soudit, že toto může být jeden z důvodů, proč často utíkají ze školy. Ostatních 14 (4,5 %) žáků, kteří se vyznačují na hodnotách 1,2 ve výroku „mám skvělý vztah s rodiči“ uvádí, že neutíkají ze školy.



Graf 14 Vztah ke škole a k rodině

Pomocí daného grafu můžeme vidět celkové odpovědi žáků ve dvou tvrzeních, které jsme zároveň porovnali dle jednotlivých žáků v textu výše.

Na poslední otázku v našem dotazníku „jaký mají podle tebe žáci (spolužáci) důvod k chození za školu?“ (položka č. 15), měli žáci možnost vyjádřit svůj názor dle otevřené odpovědi. Žáci uvedli různé odpovědi, které jsme seřadili dle totožnosti do 8 samostatných skupin, které se nejčastěji opakovaly. Nejčastějším důvodem dle názoru žáků se objevila odpověď, že žáci chodí za školu, aby byly zajímavějšími před ostatními spolužáky. Dalším častým důvodem žáků k chození za školu je nezáměr o ni, o učení a nuda ve škole. Ostatní důvody se již počtem zcela neliší, jedná se o důvody: strach ze zkoušení, užívání návykových látek, kamarádi, šikana a ostatní jednotlivé odpovědi uvedeny v tabulce níže. Několik žáků také uvedlo, že nezná ani jednoho spolužáka, který chodí za školu. Jednotlivé odpovědi jsme pro zpřehlednění umístily do tabulky č. 3.

Jaký mají podle tebe žáci (spolužáci) důvod k chození za školu?“ (položka č. 16)	Počet respondentů
Kamarádi	6 (1,9 %)
Cigarety, alkohol a drogy.	11 (3,5 %)
Škola je nebaví a nudí se tam.	103 (33,1%)
Šikana	5 (1,6 %)
Bojí se zkoušení.	24 (7,7 %)
Neznám žádného spolužáka, který chodí za školu.	21 (6,8 %)
Nevím, chtějí být zajímaví.	137 (44,1%)
Zbytečné předměty a arogantní učitelé. Myslí si, že objeví Atlantidu. Strach z nezačlenění. Nezajímám se o spolužáky.	4 (1,3 %)

Tabulka 3 Důvody k záškoláctví

Následně vyhodnocujeme naši výzkumnou otázku č. 3: Jaká je souvislost mezi spokojeností žáka ve školním prostředí a záškoláctvím.

Zajímá nás dotazník č. 1 tedy kvalita školního života žáka v souvislosti s otázkou z dotazníku č. 2, kdy se soustředujeme na položku č. 11 „jak často chodíš za školu“, kde žáci odpovídali z možností (byl(a) jsem jednou za školou, někdy chodím za školu, občas, často a nikdy jsem nebyl(a) za školou). Nejprve jsme zkoumali oblast Celkové spokojenosti se školou (dotazník č. 1), u žáků, kteří přiznali, že se dopustili záškoláctví. Na položku č. 5 „skutečně rád(a) do školy chodím“, převyšovalo u 99 žáků (31,8 %) označující záškoláctví, spíše negativní hodnocení. Dalších 55 žáků (55,6 %) se vyznačují v hodnotách 3,4 což značí nespokojenost v rámci času stráveném ve škole, zbylých 44 žáků (44,4 %) označují, že školu rádi navštěvují. V další položce č. 10 zkoumající, zda-li žáci ví, co po nich učitel v hodině požaduje, 67 žáků (67,7 %) rozumí požadavkům učitelů ve vyučovacích hodinách, a zbylých 32 žáků (32,3 %) si není jistých v plnění školních požadavků od učitelů. Následující položkou č. 13 se ptáme žáků, zda mají rádi většinu předmětů ve škole, kde 57 žáků (57,6 %) označující zároveň záškoláctví nemá problém s vyučovacími předměty ve škole, načež 42 žáků (42,4 %) se vyjadřuje negativním postojem k vyučovaným předmětům ve škole. Položka č. 21 „jsem ve škole šťastná(y)“, zjišťuje emocionální a celkovou spokojenost žáka ve škole, kde 49 žáků (49,5 %) je šťastných ve škole a 50 žáků (50,5 %) nepocítuje uspokojení ve spojení se školou. Další položka č. 24 „učení je i legrace“ je hodnocena z větší části negativně, kdy pouze 22 žáků (22,2 %) uvádí, že učení může být legrace a zbylá většina, tedy 77 žáků (77,8 %) nevnímá učení jako legraci. Na další položku č. 27 „učitelé mi nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím“, 38 žáků (38,3 %) cítí, že jim učitel nezazlívá chyby v úkolech a 61 žáků (61,6 %) má pocit, že jim učitelé i při snaze zazlívají chyby v úkolech. Poslední položkou č. 29 „bývám spokojen(a) s tím, co dělám“, se ztotožňuje 65 žáků (65,7 %) a 40 žáků (40,4 %) není spokojeno s tím, co se ve škole dělá. Můžeme tedy vidět, že u žáků vyznačující se určitou mírou záškoláctví, se ve 4 ze 7 položek objevuje ve větší míře negativní hodnocení. Tihle žáci neradi chodí do školy, necítí se tam šťastní, učení pro ně není legrace a cítí, že jim učitelé zazlívají chyby v úkolech i přes jejich snahu.

U žáků, kteří uvedli, že za školou nikdy nebyli, se objevují kladné i negativní hodnoty, ale ve větší míře převažují kladné odpovědi. Ani v jedné ze 7 položek v oblasti Celkové spokojenosti se školou u žáků, kteří za školu nechodí, nepřevyšuje míra negativních odpovědí.

Dále jsme uvedli do souvislosti jednotlivé položky z každé oblasti kvality školního života, které byly žáky v celkovém dojmu vnímány nejvíce negativně. Zaměřili jsme

se na srovnání záškoláků a žáků, kteří nikdy nebyli za školou. U položek s nejhorším průměrem v jednotlivých oblastech se u záškoláků hodnoty 1,2 (tedy souhlas s tvrzením) a hodnoty 3,4 (nesouhlas s tvrzením) jsou poměrně vyrovnané, načež u žáků dodržující řádnou školní docházku je převaha kladného hodnocení u jednotlivých položek. Můžeme vytyčit položku č. 15 „jsem ve škole často zvědavý(á)“ v oblasti Úspěch a příležitosti, kde 50 žáků (50,5 %) nepocítuje zvědavost vzhledem k získávaným poznatkům. S položkou č. 5 „mám pocit, že jsem důležitý(á)“ v oblasti Školní status žáka, se ztotožňuje 34 žáků (34,3 %), neplní řádnou školní docházku a 65 žáků (65,7 %) nemá pocit důležitosti ve školním prostředí. Závěrem můžeme říci, že u žáků, kteří nedodržují školní docházku, může být důvodem záškoláctví nezajímavost školního vyučování, neboť jim školní vyučování nepřináší nové poznatky dle jejich představ, a tím pádem mohou svůj čas strávený ve škole nahradit časem, kde se věnují jiným zájmům. Dále žáci cítí nedůležitost ve svém postavení vzhledem ke škole.

7 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

Předchozí kapitola nám číselně definovala výsledky našeho výzkumu, které nám pomůžou ke shrnutí vyzkoumaných výsledků a k vyhodnocení našich výzkumných otázek. Praktická část diplomové práce byla postavena na třech hlavních výzkumných otázkách, týkající se školy, která má v životě dospívajícího jedince významné postavení, kdy žákova spokojenost či naopak nespokojenost se školou může mít vliv na vznik rizikového chování. Macek (2003) popisuje adolescenty jako dospívající, kteří se potýkají s řadou problémů v oblasti školy, vztahů se svými vrstevníky a formováním své identity. Tyto zmiňované problémy mohou ovlivnit průběh vzdělávání žáků a jejich celkový pohled na školu.

Kvalitu školního života žáka a spokojenost se školou zkoumal dotazník Předcházení problémům v chování žáků (Vojtová a Fučík, 2012). Autoři definují výsledné hodnoty kategorií, kdy průměr odpovědí kategorie menší nebo roven 1,9, značí spokojenost žáka ve školním prostředí, a čím více se výsledek od hodnoty 1,9 vzdaluje, označuje negativní vnímání školy a negativní postoj ke školnímu životu.

Na základě naší výzkumné otázky, kde zjišťujeme, jaký vztah zaujímá dítě ke školnímu prostředí a k učitelům, nám pomáhají jednotlivé položky z prvního dotazníku. S pomocí výsledků můžeme vidět, že ze sedmi tematických oblastí se nejlépe umístila oblast Interakce s vrstevníky. Z této kategorie jsme zjistili, že žáci mají dobré vztahy se svými vrstevníky, s kterými si hodně povídají a dělají mnoho zajímavého mimo výuku. Očekávaným poznatkem pro nás je, že se žáci těší na přestávku, kdy prožívají dobrou zábavu. Volně bychom toto zjištění mohli interpretovat, že žáci vnímají školu jako místo, kde se setkávají se svými vrstevníky a užijí si spoustu zábavy.

Stále v rámci uspokojivého hodnocení tedy pod hranicí nebo rovno 1,9 se umístili oblasti Vztah žáka a učitele a Negativní prožívání žáka ve školním prostředí. V oblasti Vztah učitele a žáka vidíme, že žáci vidí oporu v učitelích, nejen když si neví rady s úkoly, ale také se na učitele mohou obrátit s jakýmkoliv jiným problémem. Dále žáci objektivně vyjadřují, že jim učitel pomáhá v dosahování dobrých výsledků a následně obdrží známky, jaké si zaslouží. Méně pozitivně se již žáci vyjádřili ke spravedlnosti hodnocení a naslouchání ze stran učitelů. Celkově je tahle oblast stále hodnocena 1,9, tudíž v celkovém závěru značí spokojenost žáků v interakci s učiteli. Další oblast Negativního prožívání žáků nám vyloučili negativní emoce žáků s prožitky ve školním prostředí. Žáci

nepocitují nenávisť učitelů, a díky velmi kladnému hodnocení můžeme soudit, že učitelé nehrají roli ve směru nespokojenosti žáků se školou. Žáci se zde necítí osaměle, ale přiznávají, že v určité míře cítí ze stran učitelů preference některých žáků nad ostatními. Posilující je tedy zjištění, že škola dává žákům příležitost pro přijetí odlišných dimenzí lidského života ve smyslu zdraví a postižení, jak vychází také ve výzkumu Vojtové (2008).

Výsledné hodnoty u dalších čtyř oblastí jsou již vyšší než 2, což značí nespokojenost a negativní vnímání školy ze stran žáků, ale bereme v potaz, že hodnoty pouze mírně přesahují přes hodnotu 2. Oblast Úspěch a příležitosti nám značí spokojenost žáků s informacemi a novými poznatky, kterým se ve škole učí, naopak negativnějším hodnocením se vyznačují v zájmu a radosti z učení. Žáci vykazují poměrně vysoké sebevědomí, kdy jsou schopni dosáhnout dobrých výsledků. Naopak v této oblasti zjišťujeme, že žáci necítí zvědavost a zájem o nové poznatky podporující jejich vzdělávání a nepocitují dostatečnou pozornost od učitelů při projevu svých názorů.

Oblast školního statusu žáka nám odhalila skutečnost, jak žáci vnímají sami sebe v interakci se spolužáky a jakou důležitost ve školním životě zauímají. Žáci cítí velkou oporu opět v interakci se svými vrstevníky, když pocitují problém, vědí, že se na ně mohou obrátit. Nejsou patrné rozdíly mezi žáky s postižením a bez postižení, kdy všichni mají stejný respekt jako ostatní. Naopak zajímavým a zneklidňujícím poznatkem je žákův význam ve školním prostředí, kdy si žáci nepřipadají důležití a nepocitují, že si jich ostatní váží.

Oblast Formování identity odráží žákovo sebevědomění, kdy výsledky v této oblasti již přesahují pomyslnou hranici spokojenosti 1,9. Zjistili jsme, že škola neznačí místo, kde se žáci učí porozumět spolužákům s jinými názory a kde se dozvědí spoustu nových vzdělávacích informací. Žáci také uvádí, že nepozorují větší poznání sám(a) sebe za pomoci školy a že setkávání s jinými lidmi jim nepomáhá porozumět sám(a) sobě.

Další a poslední oblastí, která je pro nás nejpodstatnější, je Celková spokojenost žáků se školou. Tady žáci svým negativním postojem vyjádřili svou nespokojenost s hodnocením úkolů, kdy učitelé svým žákům zazlívají chyby i přes jejich snahu. Dále jsme zjistili, že žáci nejsou spokojeni s tím, co ve vyučovacích hodinách dělají, že pro ně není učení legrace a necítí se ve škole spokojeni a šťastní. Hodnoty odpovědí se pohybují od 2,1 – 2,5. Důležitým pro dítě je především klima školy a třídy, které zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání a spokojenost žáků s výukou, učiteli

a s chováním spolužáků. Pokud pro dítě není klima třídy uspokojivé, dítě vnímá školu negativně, nedůvěřuje ostatním a snaží se z takového místa utéct. (Mareš, 2000) Proto je potřeba se zaměřit na vnímání jedince a posilovat pozitivní podněty školy k předcházení vzniku problémového chování žáků. Jak jsme již výše uváděli, kritériem pro hodnocení je pomyslná hranice mezi pozitivním a negativním vnímáním, a to hodnota 1,9. Po shrnutí všech sedmi oblastí, které byly v dotazníku definovány se naše výsledné skóre $M= 2,02$, což můžeme vnímat spíše neutrálně, neboť nespatřujeme žádné razantní výkyvy negativního hodnocení.

S pomocí našeho druhého dotazníku věnující se záškoláctví odpovídáme na otázku, jaké motivy vedou žáky k neomluveným absencím, jaká je míra záškoláctví a jaké důvody za tím stojí. Ptali jsme se žáků, proč chodí do školy, načež jsme z výsledků zjistili, že pro většinu žáků je vzdělání důležité a chtějí se v životě dobře uplatnit. Velký počet žáků taky vyjadřuje, že návštěvu školy vidí jako povinnost, kterou musí vykonávat. Další 1/3 žáků uvedla, že do školy chodí kvůli svým rodičům a kvůli kamarádům. Mezi důvody neúčasti ve školním vyučování jsme zaznamenali odpovědi, které značí, že žáci raději tráví čas jinde než ve škole, z důvodu pocitu nudy a strachu z neúspěchu. Také nás o tom utvrzuje další otázka, kdy 74,3 % žáků uvádí, že se ve škole nudí. Dále jsme zjistili, že žáci, kteří se neprokazují platnou omluvou v době absence ve škole, je jejich důvodem právě v největší míře čas s kamarády, strach ze špatných známek a také strach z šikany. Helus (2009) ve své publikaci uvádí, že dítě je v období dospívání ve velké míře právě ovlivňováno svými vrstevníky a mění se jeho vztah k rodičům a ke škole.

Dalším důležitým zjištěním byl vliv rodinného zázemí dítěte ve vztahu ke škole. Vnější příčiny záškoláctví vyplývající z rodinného prostředí se mohou vyskytovat u dětí, pocházející z romských rodin s nižší sociální a kulturní úrovní a u dětí žijících v dysfunkčních rodinách. (Bakošová, 2002) Dospěli jsme k výsledkům, kdy žáci, kteří vykazující skvělý vztah s rodiči, neutíkají často ze školy. Naopak záškoláctví potvrdili žáci, u kterých se jevil poměrně negativnější přístup k rodičům a vzájemným vztahům mezi nimi. Můžeme tedy vidět, že pokud mají žáci uspokojivé vztahy v rodině, nevyhledávají jiné podněty k zameškávání povinné školní docházky.

Na závěr byla zkoumána souvislost mezi oběma dotazníky, přičemž bylo naším cílem odpovědět na třetí výzkumnou otázku, která zjišťuje, jaká je souvislost mezi spokojeností žáka ve školním prostředí a záškoláctvím. K porovnání jsme použili otázku z druhého dotazníku, kdy se ptáme žáků, jak často chodí za školu v souhrnu celého prvního dotazníku

kvality školního života žáka. Zjistili jsme, že u žáků, kteří uvádí, že za školou nikdy nebyli, převažují kladné odpovědi v otázkách v jednotlivých oblastech, načež u záškoláků převyšuje míra negativních odpovědí. Můžeme soudit, že u žáků, kteří neplní řádnou školní docházku, může být důvodem záškoláctví jejich postavení ve škole, které nevykazuje uspokojivé hodnocení, dále nezajímavost školního vyučování, neboť jim školní vyučování nepřináší nové poznatky dle jejich představ, a tím pádem mohou svůj čas strávený ve škole nahrazovat časem, kde se věnují jiným zájmům. MŠMT (2007) uvádí, že neomluvená absence se může objevovat u žáků, kteří ve škole hledají uspokojení základních psychických potřeb, jako je například uznání a pozornost, kterou bohužel nedostávají.

Rádi bychom vyzdvihli důležité požadavky, na které by se mohli učitelé zaměřit, jelikož je důležité neustále dbát na řádnou docházku dítěte, motivovat ho, poskytnout mu uznání a pozornost, kterou potřebuje, aby se díky tomu předcházelo možnému rizikovému chování. Jak již Střelec (2004) uvádí, je důležité věnovat se vytvoření a udržení co nejlepšího třídního klimatu. Žák potřebuje cítit potěšení z úspěchu, radost z učení a získávání nových poznatků, jistotu a uznání od autority učitele, přiměřené a odpovídající požadavky k individuálním schopnostem žáka, přehlednost učiva a spravedlivý přístup pedagogů.

Náš výzkum a naše zjištění nás vedou ke zhodnocení, že i přes některá negativní hlediska, jsou postoje žáků základních škol ke vzdělávání a kvalitě školního života pozitivní. Doufáme a věříme, že výsledky výzkumu poskytly nové a prohlubující informace pro pedagogickou profesi a pohled do výchovně vzdělávacího procesu žáků druhého stupně základních škol.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala postoji žáků druhého stupně ke školnímu životu a záškoláctví. Zaměřili jsme se na otázku spokojenosti žáka se školou a časem v něm stráveným. Dále na oblast záškoláctví, různé motivy a důvody, které vedou k neomluveným absencím žáků. Na závěr jsme zkoumali souvislost mezi záškoláctvím a spokojeností či nespokojeností žáka ve škole.

K definování jednotlivých pojmů a spojitostí důležitých pro naši empirickou část nám sloužil pojem školní docházka, věkové období a změny probíhající u dospívajícího žáka, vzájemné interakce ve školním prostředí a také jejich možné rizika. Dále jsme interpretovali kategorie, příčiny a faktory stojící za záškoláctvím žáků. Poslední kapitolu jsme věnovali prevenci a řešení záškoláctví v jednotlivých pohledech žáků, rodiny, učitelů a ostatních pedagogických pracovníků a uvádíme doporučené postupy při již vzniklém záškoláctví.

Cílem naší diplomové práce bylo zjistit a odhalit vztah a postoje žáků ke škole a učitelům a jednotlivé motivy a důvody, které vedou žáky druhého stupně základní školy k neomluveným absencím. Dalším cílem bylo zjistit, jaká existuje souvislost mezi záškoláctvím a spokojeností žáka ve škole. Na základě těchto cílů byly stanoveny tři základní výzkumné otázky. K jejich vyhodnocení a zodpovězení jsme využili kvantitativní výzkum, pomocí metody dotazníkového šetření. K získání dat byly použity dva dotazníky, které zahrnovaly položky k zodpovězení námi zvolených výzkumných otázek.

V rámci výzkumu jsme dospěli k výsledkům, které prokázaly, že žáci mají dobré vztahy se svými vrstevníky, díky kterým se ve škole necítí osaměle. Žáci cítí oporu také ve svých učitelích, přičemž spravedlivé hodnocení od učitelů již nebylo vnímáno příliš kladně. Posilujícím zjištěním naopak bylo, že škola dává žákům příležitost pro přijetí odlišností lidského života ve smyslu zdraví a postižení.

V negativním vnímání školy ze strany žáků můžeme vidět, že žáci nezískávají nové poznatky, takové jaké by si představovaly, necítí zvědavost a nepociťují dostatečnou pozornost od učitelů. Dalším ne příliš pozitivním zjištěním bylo, že žáci si ve školním prostředí nepřipadají důležití a ostatní si jich dostatečně neváží. Dále jsme zjistili, že žáci nejsou spokojeni s tím, co ve vyučovacích hodinách dělají, že pro ně učení není legrace a necítí se ve škole spokojeni a šťastní.

S pomocí našeho druhého dotazníku věnujícího se záškoláctví jsme zjistili, že důvodem neomluvených absencí ve škole je čas strávený s kamarády mimo oblast školy, strach z testů a špatných známek i z šikany. Důležitým zjištěním byl vliv rodinného zázemí dítěte ve vztahu ke škole, kdy děti, které mají skvělý vztah s rodiči, nepotřebují utíkat ze školy.

Na závěr byla zkoumána souvislost mezi oběma dotazníky, přičemž jsme zjistili, že souvislost existuje mezi spokojeností žáka ve škole a záškoláctvím. Žáci, kteří neplní řádnou školní docházku, vyznačili nezajímavost školního vyučování, a tím pádem svůj čas strávený ve škole, nahrazují časem s jinými zájmy.

Náš výzkum vede ke zhodnocení, že i přes negativní výsledky některých oblastí a položek v dotazníku, jsou postoje žáků základních škol ke vzdělávání a kvalitě školního života stále vnímány pozitivně. Oblast školy je důležitým životním startem dospívajících jedinců, proto je třeba neustále se této oblasti věnovat, prohlubovat informace a snažit se žáky motivovat k lepším výsledkům a poskytovat jim dostatečné uznání, které může předcházet rizikovému chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BENDL, Stanislav. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-36-4.
- [3] BONINO, S., CATTELINO, & E., CIAIRANO, S. (2005). Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protestive Factors. Milán: Springer: Verlag.
- [4] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] ČUBIRKOVÁ, Janka.: Záškoláctvo - aktuální problém současnej školy. In Vychovávateľ: časopis pedagógov. 2009, roč. 57, č. 10, s. 31.
- [8] ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. s 2006. ISBN 80-247-0182-0.
- [9] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010, s. 383. ISBN 978-80-7367-725-1.
- [10] GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 168 s. ISBN 80-7315-104-9. Giddens. A. (1999). Sociologie. Praha: Argo.
- GIDDENS, Anthony. Proměna intimity. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0175-5.
- [11] HADJMOUSSOVÁ, Z. a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 207. ISBN 80-7290-215-6.

- [12] HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 9788072625321.
- [13] HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987. 216 s. ISBN: 14-186-87.
- [14] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- [15] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN: 978-80-7367-628-5.
- [16] HINTNAUS, Ladislav. *Člověk a rodina. Smysl a funkce rodiny: (Anatomie, fyziologie a patologie lidské rodiny)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7040-315-2.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 8024713691.
- [18] JAHNUKAINEN, M. Social exclusion and dropping out of education. In Visser, J., Daniels, H.; Cole, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*, Volume 1, Oxford : Jai, 2001.
- [19] JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.
- [20] KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-945-3 (brož.).
- [21] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [22] LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1998. 62 s. *Škola* 21. sv. 4. ISBN 80-86106-00-4.
- [23] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 8073151154.
- [24] LÁZARO, S., UROSA, B., MOTA, R., & RUBIO, E. (2020). Primary education truancy and school performance in social exclusion settings: The case of students in

- cañada real galiana. Sustainability (Switzerland), 12(20), 1-26.
doi:10.3390/su12208464
- [25] KLIMEŠ, Lumír. (2005). Slovník cizích slov. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- [26] KNOTOVÁ, Dana a kol. (2014). Školní poradenství. 1. vyd. Praha: Grada, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [27] MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. Sociologický časopis. 2000, č. 3, s 285-297. Mareš, P. Sociologie nerovnosti a chudoby. Praha, 2000.
- [28] MARTIN, Michael.; WALTMANOVÁ – GREENWOODOVÁ, Cynthie. *Jak řešit problémy dětí se školou: Lexikon pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 322. ISBN 80-7178-125-8.
- [29] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- [30] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 172 s. ISBN 80-147-0738-1.
- [31] ÖNDER, E. (2017). Student absenteeism in secondary education, absenteeism-related school practices and recommended policies. *Education and Science*, 42(190), 361–378.
- [32] ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 290 s. ISBN 80-86642-18-6.
- [33] OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
- [34] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.
- [35] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-772-8.
- [36] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- [37] REID, Ken. *Truancy and Schools*, 1st Edition 1999 by Routledge. USA and Canada, ISBN 9780415205092.
- [38] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [39] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 80-7178-262-9.
- [40] STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- [41] STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- [42] THORNTON, M., DARMODY, M., & MCCOY, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, 65(4), 488–501.
- [43] TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-503-3.
- [44] UNESCO Education for all. *The quality imperative*. Paris : EFA global monitoring report, 2005.
- [45] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-x.
- [46] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [47] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 430. ISBN 80-246-1074-4.
- [48] VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s r. o., 2010. 334 s. ISBN-978-80-210-5159-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [49] Janda, A. (2005). Je školní docházka důležitá? [online]. Dostupné z <http://www.svice.cz/clanek68-Je-skolni-dochazka-dulezita>
- [50] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2002). Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevence postihu záškoláctví. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/37923>
- [51] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). Termíny zápisů do 1. ročníku základních škol pro školní rok 2017/2018. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/terminy-zapisu-do-1-rocnikuzakladnich-skol-pro-skolni-rok>
- [52] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-apokyny-52>
- [53] Občanský zákoník. (2018). Zákon č. 89/2012 Sb. Nový občanský zákoník. [online]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
- [54] Svobodová, L. (2012). Skryté záškoláctví. [online]. Dostupné z <http://www.psychologsvobodova.cz/news/skryte-zaskolactvi/>
- [55] ŠLAPALOVÁ, Klára, HLAĎO, Petr, „Už mě to tam nebavilo“ – absentérství žáků středních odborných škol v kontextu odpoutávání od školy. Orbis Scholae [online], 2020,14 (1) 81-99. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/8450/OS_14_1_0081.pdf
- [56] VOJTOVÁ, Věra. Postoje žáků ke kvalitě života školy- Výzkumné teze. Brno: Pedagogická fakulta MU [online]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/21/21/texty/cze/vojtova_cze.pdf
- [57] ZÁKONY PRO LIDI. 2014 [online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z www.zakonyprolidi.cz/

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
cit.	citováno
ČR	Česká republika
č.	číslo
M	průměr
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
s.	strana
SD	směrodatná odchylka
např.	například

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví žáků podle škol	48
Tabulka 2 Tematické oblasti dotazníku č. 1	51
Tabulka 3 Důvody k záškoláctví	70

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Respondenti dle pohlaví a ročníků	48
Graf 2 Celková spokojenost žáků se školou	55
Graf 3 Úspěch a příležitosti žáků.....	56
Graf 4 Negativní prožívání žáků.....	57
Graf 5 Vztah učitele a žáka.....	58
Graf 6 Školní status žáka	59
Graf 7 Formování identity žáka	60
Graf 8 Interakce s vrstevníky.....	61
Graf 9 Kvalita školního života.....	63
Graf 10 Proč chodit do školy	64
Graf 11 Proč nechodit do školy	65
Graf 12 Četnost záškoláctví.....	67
Graf 13 Absence žáků.....	68
Graf 14 Vztah ke škole a k rodině	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Kvalita školního života

Příloha P II: Záškoláctví žáků

PŘÍLOHA P I

Dotazník kvalita školního života

V každém řádku označ jednu odpověď, která vystihuje tvůj názor na škále od 1= Rozhodně ano do 4= Rozhodně ne

	Škola je místo,..	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1	kde se rád/a učím	1	2	3	4
2	kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	1	2	3	4
3	kde se více poznávám.	1	2	3	4
4	kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	1	2	3	4
5	kam skutečně rád/a chodím.	1	2	3	4
6	kde si mě ostatní lidé váží.	1	2	3	4
7	kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	1	2	3	4
8	kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	1	2	3	4
9	kde se cítím osaměle.	1	2	3	4
10	0 kde vím, co po mě učitel požaduje.	1	2	3	4
11	kde se těším na přestávku.	1	2	3	4
12	kde mě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4
13	kde mám rád/a většinu předmětů.	1	2	3	4
14	kde jsem se naučil/a brát ostatní takové, jací jsou.	1	2	3	4
15	kde jsem často zvědavý/á.	1	2	3	4
16	kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	1	2	3	4
17	kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám/a sobě.	1	2	3	4
18	kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	1	2	3	4
19	kde mám pocit, že jsem důležitý/á.	1	2	3	4
20	kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	1	2	3	4

21	kde jsem šťastný/á.	1	2	3	4
22	kde mi učitelé dávají známky, které si zaslouhují.	1	2	3	4
23	kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4
24	kde zjišťuji, že učení je i legrace.	1	2	3	4
25	kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4
26	kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4
27	kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4
28	kde je o přestávkách dobrá zábava.	1	2	3	4
29	kde bývám spokojen/a s tím, co dělám.	1	2	3	4
30	kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4
31	kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	1	2	3	4
32	kde si se spolužáky rádi povídáme.	1	2	3	4
33	kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	1	2	3	4
34	kde se toho hodně naučím.	1	2	3	4
35	kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	1	2	3	4

PŘÍLOHA P II

Postoje žáků II. stupně základní školy ke škole a záškoláctví

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Madajová a jsem studentkou 2. ročníku nMgr. studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych tě chtěla požádat o vyplnění dotazníku týkajícího postoje žáků ke škole a záškoláctví jako podklad pro zpracování mé diplomové práce. Dotazníky jsou zcela anonymní. Děkuji za tvůj čas a ochotu.

1. Pohlaví

- a) Chlapec
- b) Dívka

2. Věk:

3. Název základní školy, kterou navštěvuješ

4. Vyplň tvůj ročník základní školy

- a) 6.
- b) 7.
- c) 8.
- d) 9.

5. Proč chodím do školy? (možnost více odpovědí)

- a) Je to moje povinnost, zkrátka musím
- b) Chci se dobře uplatnit v životě
- c) Vzdělání je pro mne důležité
- d) Chtějí to rodiče
- e) Kvůli kamarádům
- f) Jiné důvody (vypiš): _____

6. Proč nechodím do školy? (možnost více odpovědí)

- a) Mám strach z neúspěchu (zkoušení, písemky, špatné známky)
- b) Nevyhovují mi učitelé

- c) Ve škole se nudím
- d) Raději trávím čas jinde, než ve škole
- e) Chybím, jen pokud je to opravdu nutné (např. lékař)

7. Pociťuješ ve škole (školním vyučování) nudu?

- a) Nudu zažívám pořád
- b) Často se nudím
- c) Někdy se nudím
- d) Spíše nezažívám
- e) Nikdy se nenudím

8. Máš nebo měl/a jsi někdy neomluvené absence ve škole?

- a) Ano
- b) Ne

9. Omluvili ti někdy rodiče absenci, když jsi do školy nešel?

- a) Ano
- b) Ne

10. Pamatuješ si, proč si byl poprvé za školou?

- a) Ano (uved' důvod) _____
- b) Ne
- c) Nikdy jsem nebyla za školou

11. Jak často chodíš za školu?

- a) Byl jsem jednou
- b) Někdy
- c) Občas
- d) Často
- e) Nikdy jsem nebyl(a) za školou

12. Jaké jsou důvody tvých absencí? (více odpovědí)

- a) Strach z šikany
- b) Strach ze špatných známek

- c) Kamarádi a parta
- d) Pouze naléhavé případy (doktor, zubař, rodinné záležitosti atd.)
- e) Nemoc

13. Máš kamaráda, o kterém víš, že chodí nebo byl někdy za školou?

- a) Ano, vím o jednom spolužákovi ze třídy
- b) Ano, vím o více spolužácích z naší třídy
- c) Ano, vím o kamarádech z jiných škol
- d) Neznám ani jednoho kamaráda, který chodí za školu

14. Označ svou odpověď na škále od 1-5, kdy 1 = minimální souhlas, 5 = maximální souhlas s uvedenou otázkou.

a) Mám skvělý vztah s rodiči

1 2 3 4 5

b) Často utíkám ze školy

1 2 3 4 5

15. Jaký mají podle tebe žáci (spolužáci) důvod k chození za školu?
