

Souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol

Bc. Gabriela Langrová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Gabriela Langrová**
Osobní číslo: **H220495**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rizikového chování, záškoláctví a postojů ke škole.

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:

- BÁRTÍK, Pavel a Michal MIOVSKÝ, 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-872-5847-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KYRIACOU, Chris, 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně16.4.2024.....

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 nevydělečně 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, užije-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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 jim 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zpracována na téma Souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol. Teoretická část práce se zaměřuje na dospívání, rizikové chování, školní prostředí, záškoláctví a postoje. Praktická část je realizována kvantitativně orientovaným výzkumem, formou dotazníkového šetření. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit míru záškoláctví a s tím související postoje ke škole. Výzkumu se zúčastnilo 548 žáků středních škol z Jihomoravského kraje. Z analýzy dat vyplývá, že pokud studenti na střední škole projevují nepříznivý postoj k vzdělávání, projevuje se to v jejich sklonu k neúčasti ve škole.

Klíčová slova: dospívání, žáci, školní prostředí, záškoláctví, postoje, střední škola, rizikové chování

ABSTRACT

The diploma thesis is prepared on the topic of the connection between the rate of truancy and the attitude towards school among secondary school students. The theoretical part of the work focuses on adolescence, risky behavior, school environment, truancy and attitudes. The practical part is implemented through quantitatively oriented research, in the form of a questionnaire survey. The main research objective was to determine the level of truancy and related attitudes towards school. 548 secondary school pupils from the South Moravian Region participated in the research. The analysis of the data shows that if students in high school show an unfavorable attitude towards education, this is reflected in their tendency to not participate in school.

Keywords: adolescence, students, truancy, attitudes, high school, risky behavior, school environment

Děkuji PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, za ochotu, vstřícnost a cenné rady, které mi při psaní diplomové práce poskytovala. Dále také děkuji žákům, kteří se zapojili do výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu při psaní diplomové práce.

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

OBSAH

I	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	DOSPÍVÁNÍ.....	11
2	RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	14
2.1	DĚLENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	16
2.2	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	24
3	ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	27
3.1	STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
4	ZÁŠKOLÁCTVÍ	31
4.1	ŘEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	35
4.2	PREVENCE ZÁŠKOLÁCTVÍ	37
5	POSTOJE.....	40
5.1	POSTOJE ŽÁKA KE ŠKOLE.....	42
5.2	VÝZKUM POSTOJŮ	43
II	PRAKTICKÁ ČÁST	45
6	VÝZKUM.....	46
6.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
6.2	VÝZKUMNÝ CÍL	47
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
6.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
6.5	METODA SBĚRU DAT	50
6.6	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	50
6.7	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	51
7	ANALÝZA DAT VÝZKUMU.....	52
7.1	OVĚŘENÍ HYPOTÉZY	66
8	SHRnutí VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	68
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
	SEZNAM GRAFŮ	79
	SEZNAM TABULEK.....	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Záškoláctví představuje závažný problém v oblasti vzdělávání, který má výrazné dopady na jednotlivce, školní systémy a celou společnost. Záškoláctví se definuje jako opakovaná neúčast na výuce žáků ve škole bez zjevného legitimního důvodu. Tento jev může být způsoben širokou škálou faktorů, včetně rodinných problémů, psychických obtíží, školního prostředí a sociálních faktorů. Postoje ke škole mají klíčový vliv na záškoláctví. Když mají žáci pozitivní postoje ke škole a vzdělávání, je pravděpodobnější, že budou pravidelně chodit do školy a zapojí se do vzdělávacího procesu. Naopak, když mají negativní postoje, mohou být náchylnější k záškoláctví.

Diplomová práce se bude skládat z teoretické a praktické části. V teoretické části se budeme zabývat definicí základních pojmů a propojením s odbornou literaturou. Teoretická část bude rozdělena do pěti hlavních kapitol a podkapitol. V první kapitole se budeme zabývat pojmem adolescence. Druhá kapitola nese název rizikové chování, která má dvě podkapitoly rozdělující rizikové chování a prevenci. Třetí kapitola popisuje prostředí školy s podkapitolou vymezující střední vzdělávání. Záškoláctví je popsáno ve čtvrté kapitole, která má dvě podkapitoly nazvané prevence záškoláctví a řešení záškoláctví na střední škole. Postoje jsou definovány v poslední kapitole. Poslední podkapitola bude patřit postojům studenta ke škole a výzkumu postojů.

V praktické části se práce zabývá kvantitativním výzkumným pojetím. Praktická část diplomové práce bude rozdělena na tři kapitoly. V šesté kapitole se zaměříme na metodologii výzkumu, vymezíme si výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky, výzkumný soubor, výzkumný nástroj, metodu sběru data a způsob zpracování dat. V sedmé kapitole zanalyzujeme výzkumná data, která se nám podařila získat dotazníkovým šetřením. Dotazník bude vytvořen a umístěn na online platformu, abychom mohli oslovit co nejvíce žáků středních škol v Jihomoravském kraji. V sedmé kapitole se budeme zabývat interpretací získaných dat z dotazníků. V osmé kapitole neopomeneme shrnutí hlavních výsledků zkoumání společně s diskuzí a doporučením pro praxi.

Naším hlavním cílem diplomové práce bude zjistit, zda může mít míra záškoláctví u žáků středních škol souvislost s postojem ke škole. Výzkumné šetření se bude provádět na vybraných středních školách napříč Jihomoravským krajem. Bude se jednat jak o žáky gymnázií, středních odborných škol, tak i učilišť.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOSPÍVÁNÍ

Období adolescence, dospívání, je v základním, biologickém smyslu vymezeno jako životní etapa spojená s biologickým zráním, se zrychlením tělesného růstu a také se schopností reprodukce. Zároveň s biologickým zráním probíhá řada psychických změn. (Nielsen Sobotková et. al., 2014) Tato fáze je definována touhou po poznání vlastní identity, konfrontací s pochybnostmi a nejistotou ohledně sebe sama a vlastních schopností. (Vágnerová, 2014) Do určité míry paralelně s tím dochází k novému zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, pokud jde o jeho chování a výkony, i v měnícím se pojetí vlastní role. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V průběhu adolescence roste význam stabilního a konzistentního sebepojetí, které se stále více zapojuje do procesu regulace vlastního prožívání a chování. Vztah k „já“ je v dospívání ovlivňován hodnoceními a názory jak u vrstevníků, autorit a osobně významných osob, tak i vrstevnickými a společenskými normami. (Nielsen Sobotková et. al., 2014)

Adolescence je dospívání i mládí současně, odlišuje se od jiných životních etap a současně je vnitřně diferencovaná. Všeobecný konsenzus je v tom, že je užitečné toto období dále rozlišovat a rozdělovat na tři fáze: **časnou adolescenci** (zhruba 10-13 let), **střední adolescenci** (zhruba 14-16 let) a **pozdní adolescenci** (od 17 do 20 let popř. i déle). (Macek, 2003)

Změny spojené s pohlavním zráním mohou působit nejen vlivem výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímo tím, že mladistvý pozoruje změny na svém těle, ale i změny v přístupu dospělých k němu a reaguje na to touhou po dospělejším postavením, ale i nejistotou. Sociální, kulturní i ekonomické faktory hrají důležitou roli, stejně jako výchovný postoj rodičů, učitelů i dalších osob, které jsou pro mladistvého významné. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Důležitým prvkem ovlivňující dospívání jedinců je vliv změny uvažování na osobnost dospívajícího. Změna uvažování se může projevit ve vztahu k základním psychickým potřebám:

- **Potřeba bezpečí a jistoty** je vázána na minulou zkušenost i aktuální poznatky, ale adolescenti berou v úvahu i budoucnost, kterou jsou schopni si představovat jako přijatelnou, ale i ohrožující či nejistou. Pouhé uvědomění si více možností může být důvodem ztráty dřívějšího pocitu nejistoty. (Vágnerová, Lisá, 2021)

- **Potřeba seberealizace** nabývá na obsahu, když adolescent začne uvažovat o svých perspektivách a možnostech. Seberealizace se šíří z přítomnosti na budoucnost a již není zaměřena jen na aktuální úspěch. Vzhledem k tomu nemusí být aktuální výkony považovány za důležité, protože momentální nespokojenost může být nahrazena dobrými výsledky v budoucnu. (Vágnerová, Lisá, 2021)
- **Potřeba otevřené budoucnosti** má až teprve v tuto chvíli nějaký smysl. Přesah reality a formování různých možností může fungovat jako otevření nové perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný význam, až když je o ní mladý dospělý schopen uvažovat. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Během tohoto náročného období se také jedinec začíná osamostatňovat. (Vágnerová, Lisá, 2021) Snaží se vyvázat ze závislosti na výchozí rodině, překonávat „nepochopení“ dospělých, stát se jim rovnocenný. Cenou za vyvázání se ze závislosti na dospělých, které je právně a ekonomicky nemožné, bývá vysoká konformita s vrstevníky. Dospělí mohou být předmětem rozporných postojů. Jejich vědění a názory jsou sice respektovány, současně však mnohdy pokládány za překonané. Tempo změn ještě tento rozpor značně posiluje. (Havlík, Kořa, 2011)

Adolescenti si také vytváří zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným oblečením, úpravou a i vyjadřováním, někdy zakládají i zvláštní formální i neformální seskupení. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Toto období je významnou etapou celoživotního utváření člověka a každý, kdo se do kontaktu s mladými lidmi dostává, by se měl snažit mladistvým porozumět. (Macek, 2003)

Dle Keatinga (2012) můžeme znaky myšlení dospívajících shrnout do několika bodů:

- **Dospívající si připouštějí různé možnosti.** Takový způsob uvažování přispívá k obohacení a rozšíření úvah. Lze jej chápat i jako dispozici k lepšímu pochopení názorů jiných lidí.
- **Dospívající uvažují systematictější.** Mění se způsob manipulace s informacemi, starší adolescenti uvažují o více možnostech v rámci interpretace problému. Jsou schopni si stanovit hypotézu a následně ji potvrdit nebo vyloučit.
- **Dospívající zkouší experimentovat s vlastními úvahami.** Dovedou je propojovat a kombinovat, jejich myšlení je proměnlivější. Experimentace s novou možností představuje důležitý prostředek jejího dalšího vývoje.

Adolescenti v poslední fázi dospívání hledají místo ve světě, kam by patřili. V této etapě začínají mladí lidé dozrávat a plně se vyrovnávají se vším, co se kolem nich děje. Dnes však mnozí lidé čelí světu se spoustou nejistot. Musí čelit své krizi identity a musí si odpovědět na otázku „Kdo jsem?“, se kterou se začali potýkat při přechodu mezi pubertou a dospíváním. (Carr-Gregg, Shale, 2010)

Co se týče rodinných vztahů, je potřeba udržovat rodinnou soudržnost, ačkoliv o to zpočátku adolescenti nestojí. Mladí lidé vstupují do nové fáze života a stále potřebují podporu od svých rodičů. Někteří mohou svoji nejistotu předstírat statečností a bojí se přiznat, že jsou zmatení nebo vystrašení. Přitom více než kdy dříve potřebují útěchu od rodičů, i když se to od začátku tak jevit nemusí. (Carr-Gregg, Shale, 2010)

Spousta dospívajících chce v tomto věku dělat vše najednou a rodiče mají z této energie svého dítěte takovou radost, že na něj kladou nové požadavky a vyvíjejí na dítě větší tlak. Není to ale to, co by dospívající potřebovali. Mnohem častěji vyžadují vedení a orientaci, potřebují si jen tak popovídat s rozumným člověkem, který už posbíral zkušenosti v oblasti všeho, čím si adolescenti právě prochází. (Montgomery, 2022)

Rozvoj komunikačních schopností je důležitým aspektem nejen rodičovských vztahů, ale interpersonálních vztahů vůbec. (Vašutová, Panáček, et. al, 2013) Zvládne-li adolescent dovednosti jako jsou např. vyjádření vlastního názoru, zdvořilost, schopnost položit otázku a požádat o názor druhého člověka, otevřeně vyjádřit přání, naslouchat jiným, přijmout a poskytnout pochvalu, nemá takové problémy s vnitřním napětím a agresivitou, protože je častěji ventiluje při aktivitách se svými vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. Cítí se také jistější při navazování osobních vztahů, což vede k jeho větší emoční stabilitě, sebejistotě, k vědomí sociální prestiže a kompetence a k upevnování pocitu své vlastní hodnoty. (Macek, 2003)

Rodiče musí dospívajícím důvěřovat, nechat je uvažovat, uvolnit dosavadní vazby a jednat samostatně. Jestliže mají mladí lidé možnost ochutnat nezávislost nejprve v nižších dávkách a jsou odměněni upřímně míněnou chválou, mohou se naučit nést odpovědnost za své jednání. Ocení také to, že jim rodiče důvěřují. (Carr-Gregg, Shale, 2010)

Většina jedinců toto období překoná úspěšně, aniž by je potkaly závažnější sociální, psychické či zdravotní problémy. Nicméně v adolescenci dochází k většímu nárůstu rizikových faktorů, které ohrožují jak mentální, tak fyzické zdraví. (Nielsen Sobotková et. al., 2014)

2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Rizikové chování je považováno za jeden ze znaků adolescence, jednak proto, že má velká část dospívajících s tímto chováním nějakou konkrétní zkušenost. Pro vysvětlení nárůstu rizikového chování v adolescenci nalézáme oporu v některých teoriích vývoje, které popisují změny myšlení v období adolescence. V dospívání se rozvíjí abstraktní myšlení, v důsledku čehož pak dospívající přisuzují svým myšlenkám a nápadům nelimitovanou účinnost. Extrémní vyústěním toho je postoj typu „mně se nemůže nic stát“, který dospívajícím umožňuje experimentovat, ale zároveň může vést k rozvoji rizikového chování (Miovský et. al., 2010).

Dle Fišera a Škody (2009) můžeme rizikové chování rozdělit do obecnějších skupin:

- **Teorie biologicko-psychické:** hledají souvislosti mezi chováním a charakterem, nebo tělesnou stavbou, genetikou, hormony a enzymy.
- **Teorie sociálně-psychologické:** psychologicky orientované teorie vzniku rizikového chování zaměřené hlavně na temperamentové a osobnostní rysy, sociální učení a kognitivní styly.
- **Teorie sociologické:** soustředí se na kulturní a společenský kontext vzniku rizikového chování.

Pojem „rizikové chování“ je chápán jako nadřazený k pojmům „problémové, asociální, delikventní, disociální a antisociální chování atd.“ Ty jsou často předmětem teorií a konceptů, které se snaží vysvětlit podstatu buď biologickými, psychologickými nebo sociálními příčinami nebo jejich kombinacemi. Fenomén rizikového chování je rozsáhlým tématem vyžadující mezioborový pohled (Nielsen Sobotková et. al., 2014).

Pojem „problémové chování“ se rozumí jakékoliv chování adolescenta, které může ohrozit jeho vývoj, ať už si je sám dospívající vědom jeho rizikovosti, nebo není – ve druhém případě je potřeba ho na rizikovost upozornit. (Kabíček, et. al., 2015)

Rizikové a problémové chování je v zásadě dvojího druhu. Jedná se o poškozování zdraví adolescentů (duševního i tělesného), ve druhém významu je rizikové a problémové chování spjata s ohrožením společnosti (negativním vlivem a újmou druhých lidí). (Macek, 2003)

Matoušek (2015) považuje v dnešní společnosti za rizikové slábnutí veškerých systémů sociální kontroly, snižuje se význam rodiny, ve které má jít především o uspokojování potřeb dětí. Ty se pak odsouvají stále více na okraj zájmu svých rodičů. V dnešní době se zhruba

každé druhé manželství rozpadá, existuje značné množství neúplných rodin, takže je pro děti i dospívající velmi obtížné najít předlohy pro své chování.

Jedinec může být sám sobě rizikovým faktorem. Jeho osobnostní a charakterové vlastnosti, pohlaví, inteligence a jeho mravní vývoj. Na vývoj jedince mají dále vliv poruchy učení a chování, duševní zdraví, zdravotní komplikace, sociální angažovanost, způsoby, jakými tráví volný čas, jeho schopnost stát za svým názorem, životní styl, odlišovat se od ostatních a nebýt konformní. (Vašutová, Panáček, et. al, 2013)

Dle Vašutové, Panáčka et. al (2013) dělíme další rizikové faktory na:

Rodinné zázemí – významný rizikový faktor vzniku sociálně patologických jevů u adolescentů. Ve vztahu rodič – dítě se může projevovat nedostatek citové vazby, špatná výchova a komunikace, benevolentní postoj rodičů k návykovým látkám. Za výrazný faktor považujeme závislost některého člena rodiny.

Rodina – může selhávat i ve své základní funkci, a to např. je-li rodina neúplná, pokud jsou rodiče nezletilí, je-li, existuje-li u některého z rodičů onkologické či duševní onemocnění, nebo závislost na návykových látkách.

Školní prostředí – ve školním prostředí za rizikové faktory považujeme neexistenci preventivních programů, prostředí třídy, vrstevnické skupiny ovlivňující jedince, negativní až nepřátelské školní klima, nedostatečná kontrola dětí ze strany pedagogů o přestávkách.

Společnost – v níž dospívající žije, ho může ohrožovat například tím, že jej dostatečně nechrání před návykovými látkami, že zaujímá neutrální postoj k alkoholu a nikotinu a neprosazuje nízkou úroveň informačních kampaní pojednávajících o sociálně patologických jevech. Významnou součástí negativního působení na adolescenty jsou také pochybné hodnoty módních trendů, nekriticky a hojně propagované médií.

Macek (2003) uvádí, že právě díky rizikovému chování, které je pro dospívání typické, mohou adolescenti hledat svou identitu. Velké množství autorů zmiňuje pozitivum rizikového chování v získávání respektu, sebevědomí a utváření vztahů mezi vrstevníky. V neposlední řadě jim toto chování dodává pocit osamostatnění a dospělosti.

Důvodem nežádoucího chování je i potřeba dosáhnout jistého cíle. Jedinec si je vědom rizika, ale v dané chvíli se neohlédne za možnými nežádoucími důsledky či není ochoten vzdát se prožitku, který z dané situace vyplývá. V tomto případě není hlavním cílem samotný prožitek rizika. Jedinec může být k rizikovému chování motivován vrstevnickou

skupinou, touhou po ocenění či ze strachu ze ztráty sociální opory. Dalším podnětem bývá vzrušení a touha po nových zážitcích, které jedinci „zvednou adrenalin“. Adolescenti jsou při těchto výzvách často vystaveni testování svých limitů. (Miovský, 2015)

2.1 Dělení rizikového chování

Šikana

Podle Říčana a Jánošové (2010) je **šikana** útok na osobu, která není schopna nebo nemá možnost se bránit. Termín šikana používáme v situacích opakovaného ubližování, ale i v případech jednorázového jednání, které má hrozbu opakování a je velmi vážné. Šikanou se rozumí týrání, které se odehrává mezi jednotlivci, kteří mají podobný status, jako jsou žáci ve škole, sportovci, vězni, kolegové v práci, ale i mezi učiteli a žáky, nadřízenými a podřízenými, úředníky a občany, a dalšími. Šikana představuje záměrné ponižování slabšího jedince nebo skupiny jedinců silnějším jedincem nebo skupinou. V kontextu školního prostředí je to agresivní chování žáka nebo studenta směrem k jinému žákovi nebo skupině žáků, které se opakuje a je motivováno úmyslem způsobit fyzické, emocionální nebo sociální škody. Šikana je typická nesouladem sil, bezmocí oběti, způsobenou nepříjemností a účelnou agresivitou. (Metodické doporučení č. j. 21291/2010-28, Příloha č. 6)

Nepřímý ukazatelé šikany:

- strach jít ráno do školy
- záškoláctví
- chování nebo vzhled dítěte
- opakované bolesti hlavy či břicha
- zhoršení prospěchu ve škole
- ztráta zájmu o učení
- porucha soustředění

Přímý ukazatelé šikany:

- chování okolí vůči dítěti
- úmyslné ponižování
- hrubé zertování a zesměšňování
- nadávky

- neustálé kritizování a zpochybňování
- poškozování a krádeže osobních věcí
- poškozování oděvu
- výsměch
- pohrdání
- omezování svobody
- bití, kopání, jiné tělesné napadání (Metodické doporučení č. j. 21291/2010-28, Příloha č. 6)

Jedna z častých forem šikany, především v online prostoru je **kyberšikana**, kterou můžeme vnímat jako variantu nepřímého obtěžování, kdy se na online platformách šíří pomluvy o dotčené osobě, či i skutečné, ale citlivé informace z jejího soukromí, včetně obrázků a videí, jež jsou snadno dostupné pomocí mobilního zařízení. Na rozdíl od tradiční šikany se agresor drží v anonymitě a nenavazuje přímý kontakt s obětí. (Říčan, Jánošová, 2009).

Negativní působení sekt

Lidé, kteří se sdružují do konkrétních skupin či sekt, vytvářejí tímto způsobem jasnou hranici mezi sebou a svým okolím. Tímto procesem jedinci postupně vyčleňují sami sebe z širší společnosti, což může vést k duševním problémům. (Miovský, 2015) Existují omezené informace o rozsahu tohoto typu rizikového chování. Většina dostupných statistik je ovlivněna subjektivními rozhodnutími ohledně toho, koho považovat za rizikovou skupinu. Odhaduje se, že celkový počet lidí dotčených těmito skupinami činí přibližně 30 000. Počet jednotlivců, kteří měli alespoň minimální zkušenost s takovými skupinami, je odhadován na více než 100 000. Tato čísla však pocházejí z odhadů, které jsou více než deset let staré. Z průzkumů vyplývá, že žáci a studenti projevují jen malý zájem o informace týkající se této problematiky (méně než 3 % žáků druhého stupně základních škol a středních škol). (Prevence-praha, 2024)

Sexuální chování

Sexuální vývoj během adolescence je především spojen s touhou po poznání, nových znalostech a zkušenostech v oblasti sexuality, které přicházejí s přechodem z dětství do dospělosti. Tento proces je provázen fyzickými, psychickými a sociálními změnami, které podporují zájem o navazování vztahů s partnery. S tím souvisí začínající intimní vztahy a

první sexuální zážitky. Sexuální aspekty jsou přirozenou součástí adolescentního vývoje. Sexuální postoje, pocity a zkušenosti jsou zažity a formují osobnost jedince. S nástupem sexuálního života se však mohou objevit rizikové aktivity, které mohou mít negativní dopady na zdraví a život adolescenta. Tyto rizika mohou přetrvávat i v dospělosti, kdy se naučené vzorce chování z adolescentního období mohou projevit v životě jedince. (Macek, 2003)

Do oblasti sexuálního rizikového chování patří např.:

- předčasný začátek sexuálního života
- promiskuitní chování
- prostituční chování (poskytování sexu za peníze či jinou úplatu)
- nechráněný pohlavní styk s náhodnými známými (Metodické doporučení č. j. 21291/2010- 28, Příloha č. 18)

Do oblasti rizikové sexuálního chování se řadí také nové trendy realizované prostřednictvím technologií, např.:

- zveřejňování svých intimních fotografií či videí na internetu
- zasílání svých intimních fotografií či videí mobilním telefonem
- zvýšenou konzumaci pornografie před 15. rokem života
- zasílání nevyžádaného erotického obsahu a pornografie dalším osobám (Metodické doporučení č. j. 21291/2010- 28, Příloha č. 18)

Zveřejňování intimních fotografií je také velmi častým projevem rizikového sexuálního chování a nese vysoké riziko zneužití, což může mít vážné psychosociální následky pro oběť, a v extrémních případech může vést k pokusům o sebevraždu. Sexuální orientace, ať už heterosexuální nebo homosexuální, je trvalý a nepřizpůsobivý stav, který je biologicky určený a ovlivňuje erotické a citové preference osob. Rizikové sexuální chování může existovat jak u heterosexuálního, tak u homosexuálního či bisexuálního jednání. (Metodické doporučení č. j. 21291/2010- 28, Příloha č. 18)

Rizikové zdravotní návyky

Jedním z nejvýznamnějších rizikových chování jsou poruchy stravování, které jsou hlavně spojeny s **mentální anorexií** a **bulimií**. (Nielsen, Sobotková, et. al., 2014)

Mentální bulimie a mentální anorexie mohou být velmi podobné a často se vzájemně prolínají v jejich symptomech a chování. (Němečková, 2007)

Podle Němečkové (2007) jsou některé hlavní body, které podporují tuto podobnost:

- **Omezení příjmu potravy:** Osoby trpící bulimií mohou projevovat obdobné chování jako lidé s anorexií, když se snaží omezit příjem potravy. Mohou například přísně držet dietu i extrémně nízkokalorickou dietu, nebo se vyhýbat určitým druhům potravin.
- **Vyvolávání zvracení:** Lidé s bulimií často konzumují velké množství potravy a následně vyvolávají zvracení, aby se zbavili přijatých kalorií. Tento vzorec chování je charakteristický pro anorexiu, kde jedinci mohou jíst normálně a poté se snaží zbavit se potravy, kterou snědli.
- **Zdravotní komplikace:** Obě poruchy příjmu potravy mohou způsobit vážné zdravotní problémy. Bulimie může vést k dehydrataci z důvodu opakovaného zvracení, což může ohrozit život. Dlouhodobé zneužívání laxativ může způsobit chronické gastrointestinální problémy a komplikace.
- **Zubní problémy:** Opakované zvracení u lidí trpících bulimií může vést k poškození zubní skloviny způsobené žaludečními kyselinami. To zvyšuje riziko zubního kazu a dalších zubních problémů.
- **Srdeční problémy:** Těžká bulimie může mít vážné dopady na srdce a vést k srdečním problémům. Chronické zvracení a nerovnováha elektrolytů mohou ohrozit srdeční zdraví a v extrémních případech vést až k smrti.
- **Délka trvání:** Někteří jedinci mohou mít bulimii pouze krátkodobě, například během stresující fáze života, zatímco jiní s ní bojují po mnoho let, a to i do bodu, kdy se stává smrtelnou.

Mezi další, méně známé poruchy příjmu potravy, které se často objevují v kroužku dospívajících, patří **drunkorexie**. Jedná se o riskantní kombinaci nadměrného pití alkoholu a omezování stravy. Osoba trpící touto poruchou si ukládá kalorie z jídla na plánované večírky, aby mohla konzumovat kalorické alkoholické nápoje nebo kombinace alkoholu s energetickými nápoji. S rostoucím zájmem o zdravou výživu souvisí **ortorexie**. Tato porucha se projevuje extrémním zaměřením na zdravé stravování, což může vést k podcenění ostatních zájmů a aktivit. Původně žádoucí změny v chování, které ortorexiu charakterizují (jako je vyhýbání se chemickým, sladkým, přesoleným nebo smaženým potravinám), se mohou snadno proměnit v závažnou nemoc, která devastuje osobnost i mezilidské vztahy. (Metodické doporučení č. j. 21291/2010- 28, Příloha č. 3)

Rizikové chování v adolescentním věku je nejvíce zastoupeno právě v kouření cigaret, konzumaci alkoholu a zkušenostmi s drogami, zejména s marihuanou. (Nielsen Sobotková, et. al. 2014)

Rizikové sportovní aktivity

Fyzická aktivita a sportovní činnost jsou často prezentovány jako důležitý aspekt zdravého psychického stavu a zároveň jako forma prevence mnoha typů rizikového chování. Nicméně i při sportu může jak dítě, tak dospělý, vykazovat chování s rizikem spojené. Rizikové chování ve sportu je definováno jako takové, které při sportovní aktivitě přináší zdravotní riziko nebo přímé ohrožení života. Děti projevují přirozený zájem o pohyb a často se mu věnují spontánně, zejména v mladším školním věku a v předškolním období. Kromě toho se děti, žáci a studenti setkávají s organizovaným sportem, buď ve škole (především během tělesné výchovy), nebo v rámci volnočasových aktivit jako jsou kroužky nebo vrcholové sporty. Prevence rizikového chování ve sportu se zaměřuje na předcházení nebo eliminaci vnějších faktorů a rizikových jevů u dětí a mládeže, jak při volnočasové fyzické aktivitě, tak během organizovaného sportovního tréninku. (Prevence-praha, 2024)

Patologické hráčství

Závislostní chování se netýká pouze drog; v nedávné době je také pozorován negativní trend známý jako „hazardní hraní“, což je patologická forma sázení. Závislost na hracích automatech byla dříve mnohem běžnější než dnes, kdy se mnoho provozoven uzavřelo, omezilo nebo zkrachovalo, což bylo částečně ovlivněno i pandemickou situací a souvisejícími opatřeními. V dnešní době je běžnější online hazardní hraní, které se stává častou praxí i mezi našimi školáky, kteří mohou hrát prakticky kdykoli a odkudkoli, často i během vyučování. (Kramář, Husák, 2006)

Existují tři hlavní znaky:

- Nedostatek schopnosti odolat nutkání nebo pokušení, přestože je jednotlivci známo, že takové jednání není žádoucí; nedokáže odolat hraní a není schopen s ním přestat.
- Předchozí napětí, které předchází tomuto jednání, které jedinec nedokáže zmírnit jinak než tím, že začne hrát.
- Hraní je spojeno s pocitem potěšení; hráč prožívá příjemné vzrušení, jehož intenzita přímo koresponduje s úrovní hazardu a rizikem ztráty. (Prevence-praha, 2024)

Závislostní chování

Většina mladých lidí zažívá zkoušení nelegálně dostupných drog, cigaret a alkoholu. Tento druh riskantního chování je velmi běžný a rozšířený, avšak frekvence se liší podle sociální skupiny, ve které se mladí lidé pohybují, a způsobu, jakým tráví svůj volný čas. (Sobotková, 2014)

Mezi mladými lidmi je **alkohol** velmi častou formou „drogy“, která představuje značné riziko pro tuto populaci. Působí u nich uvolnění psychického napětí, zlepšení nálady a zvýšení sebevědomí. Nicméně pod jeho vlivem dochází ke snížení kognitivních schopností a zhoršení schopnosti rychle reagovat, což přináší riziko úrazů. Přílišné pití alkoholu v adolescenci může poškodit vývoj nervových struktur, což vede k problémům s učením a pamětí. Konzumace alkoholu též snižuje hladinu pohlavních hormonů a sekreci růstového hormonu. Navíc vyvolává jak psychickou, tak somatickou závislost. (Kábíček et. al, 2014)

Velmi aktuální mezi mladými dospělými je rostlina nazvaná **kratom**. Jedná se o rostlinu obsahující kolem čtyřiceti alkaloidů s psychoaktivními účinky. Mezi mladými lidmi je populární především kvůli schopnosti zvýšit koncentraci při nižší dávce a vyvolat sedativní účinky při vyšší dávce. Hlavním problémem spojeným s kratomem je jeho legálnost, snadná dostupnost a možnost zakoupit ho i osobám mladším osmnácti let; prodejní automaty s ním lze nalézt ve většině obchodních center. Původní využití rostliny bylo v medicíně, přičemž výzkumy naznačují, že kratom je až sedmnáctkrát silnější než morfium. (Prev-centrum, 2017)

Mezi hlavní rizika spojená s užíváním kratomu patří kombinace s jinými návykovými látkami, která může vést k přetížení organismu a smrti. Dalšími riziky jsou možnost vzniku závislosti, rozvoj duševních onemocnění, poruchy spánku, úbytek hmotnosti a další. (Prev-centrum, 2017)

V dnešní době se vyskytuje závislostní chování i na **počítačích a mobilních telefonech**. Rozpoznání rozdílu mezi koníčkem, častým užíváním a závislostí je složité, zejména proto, že závislost na počítači obvykle nezpůsobuje fyzickou závislost, ale spíše psychickou. Přesto můžeme identifikovat určité znaky naznačující, že se jedná o rozvíjející se závislost. Mezi hlavní znaky patří stav podobný transu během hraní her, odpor vůči omezením stanoveným rodiči, a neschopnost respektovat stanovený časový limit pro danou aktivitu. (Prevence-praha, 2024)

Rasismus, xenofobie, homofobie, extremismus

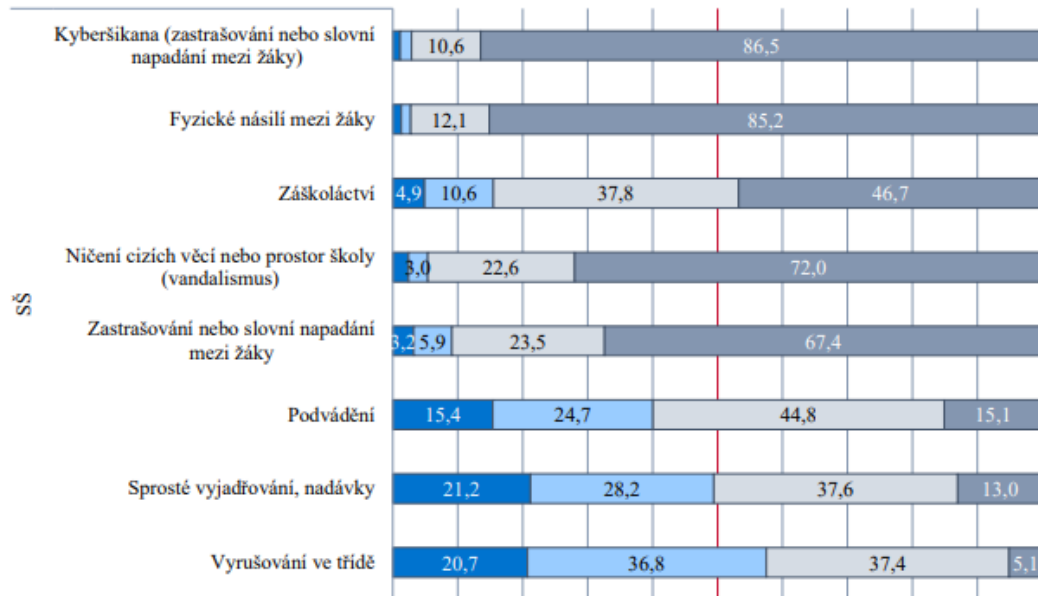
Xenofobie je charakterizována negativními postoji a nedůvěrou vůči všemu, co je považováno za cizí. Mezi konkrétní projevy patří nepřátelství vůči lidem s odlišnou barvou pleti, národností, jazykem, náboženským přesvědčením nebo kulturou. Občas se tento termín používá jako obecný pojem pro rasismus a další negativní předsudky. (Prevence-praha, 2024)

Rasismus je obecný termín pro jednání, které nepřesahuje pouhé rozpoznání rasových rozdílů a stává se nepřátelskými akcemi namířenými proti lidem jiné rasy, což může zahrnovat agresivní chování, diskriminaci a jakékoli formy verbálního nebo fyzického násilí. (Průcha, 2011)

Homofobie je strach nebo obava spojená s homosexualitou, která může vyvolat odpor až nenávist a často vede k zesměšňování nebo ubližování homosexuálním jedincům nebo těm, u nichž je homosexualita (i nepravdivě) předpokládána. (Prevence-praha, 2024)

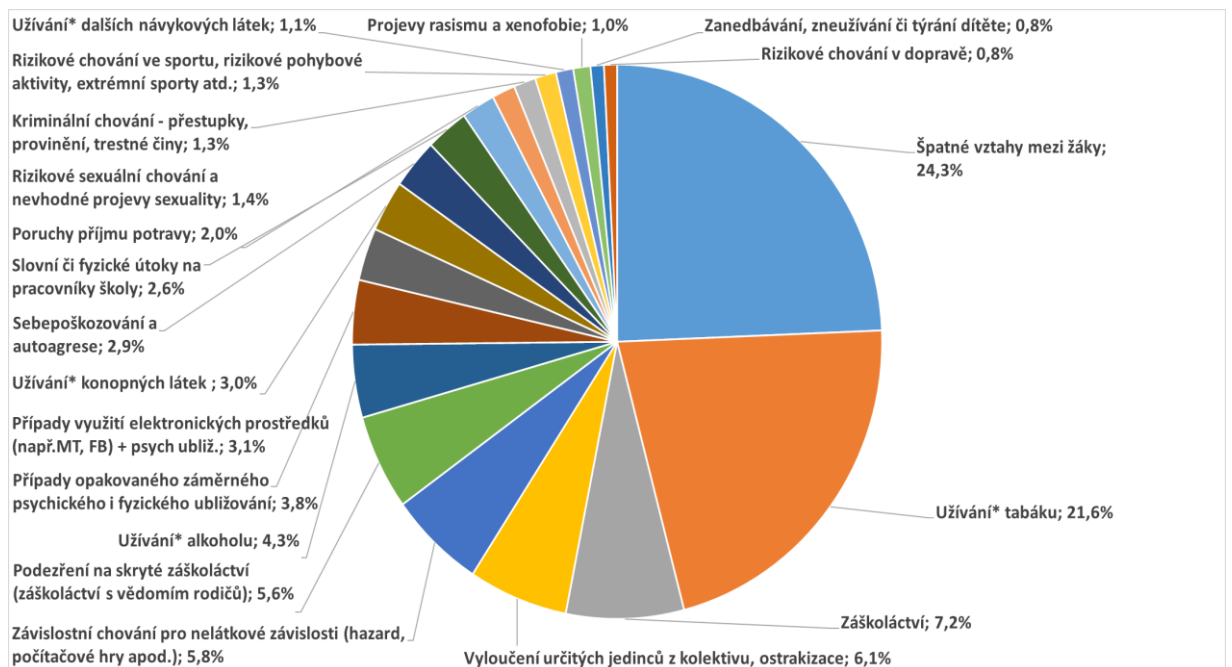
Jako extremistické se označuje jednání, které je prováděno ve prospěch hnutí a ideologií, jež se staví proti základům demokratického právního státu. U žáků se obvykle jedná spíše o omezené postoje a projevy podpory, které často nemají pevný ideologický základ a často jsou spojeny s příslušností k určité subkultuře nebo konkrétní skupině vrstevníků. V kontextu extremismu je nejčastěji diskutován pravicový **extremismus**. Ideologie pravicového extremismu v různých podobách zahrnuje prvky rasismu, nacionalismu, antisemitismu, homofobie a nenávisti vůči ideologickým protivníkům. Pravicový extremismus často zahrnuje i politický rozměr - kromě útoků na příslušníky určitých skupin se snaží o proměnu společnosti podle svých představ, což může zahrnovat omezení volebních práv a dalších demokratických svobod. (Prevence-praha, 2024)

Graf č. 1 Výskyt rizikového chování ve třídě z pohledu žáků (v %)



Zdroj: Csiss

Graf č. 2 Monitoring výskytu rizikového chování ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Zkola

2.2 Prevence rizikového chování

Specifická primární prevence

Primární prevenci rozdělujeme na dvě hlavní kategorie, a to na **nespecifickou** a **specifickou primární prevenci**. Specifickou primární prevenci pak dále dělíme na tři podkategorie: **všeobecnou, selektivní a indikovanou primární prevenci**.

Primární prevence je orientována na obvyklou skupinu dětí a mladých lidí bez rozlišení mezi těmi s nižším nebo vyšším rizikem. Berou se v úvahu pouze věkové rozdíly a případné specifické faktory, jako jsou sociální nebo jiné okolnosti. Patří sem aktivity zaměřené na širší okruh jedinců (například třída či menší sociální skupina). Ve většině případů je pro provádění těchto programů dostačující středoškolské vzdělání, základní lektorský kurz a plné vzdělání v oblasti prevence poskytované školou. Tyto aktivity mohou být realizovány také lidmi s konkrétními dovednostmi, jako jsou záchranáři nebo policisté. Cílem je například zabránit nebo oddálit užívání návykových látek a snížit riziko dalšího problematického chování. (Miovský, 2015)

Primární prevence také zahrnuje různé aspekty vlivu na jednotlivce v oblastech vzdělávání, výuky a volnočasových aktivit. Mezi faktory ovlivňující jednotlivce, kteří dosud nebyli dotčeni rizikovými jevy, patří: rodina, škola a sociální prostředí. Rodina je v oblasti primární prevence považována za nejvýraznější faktor. (Bělík, Hoferková, 2018)

Specifickou primární prevenci rozdělujeme do tří úrovní, které jsou určeny podle úrovně intenzity programu, použitých prostředků a nástrojů, a zapojení cílové skupiny. Obecně platí, že čím hlubší a intenzivnější je program, tím více využívá specifických pedagogických, psychologických a psychoterapeutických metod a technik. To znamená, že s každou úrovní se zvyšují nároky na vzdělání a odbornost osob provádějících program. Některé z nejvíce specializovaných a náročných programů mohou být realizovány pouze pracovníky s vzděláním v oblasti psychologie a minimálně poradenstvím. (Gallà et al., 2005, Černý, 2010)

Podle Gallà et al. (2005) se **všeobecná primární prevence** zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže a neprovádí rozdělení do různých rizikových skupin. Pouze bere v úvahu věkové složení této populace a případná specifika způsobená sociálními nebo jinými faktory. Tyto programy jsou obvykle navrženy pro větší množství osob. V praxi obvykle stačí úplně vzdělání školního metodika prevence, pokud je prováděna s odpovídající péčí a je podpořena intervizí a supervizí.

Selektivní primární prevence je zaměřena na skupiny jedinců, u nichž jsou zjištěny vyšší míry rizikových faktorů spojených s výskytem různých forem rizikového chování. Tato skupina je tak více ohrožena než ostatní populace, například v důsledku zvýšené expozice těmto faktorům. Identifikace rizikových skupin může probíhat na základě biologických, psychologických, sociálních nebo environmentálních rizikových faktorů, stejně jako na základě věku, pohlaví, rodinné historie, místa bydliště nebo úrovně sociálního postavení. Mezi tyto skupiny mohou patřit například děti z rodin s alkoholovými problémy, studenti se školními obtížemi nebo lidé se zhoršeným prospěchem. Obvykle se pracuje s menšími skupinami nebo jednotlivci a využívají se různé intenzivní sociálně-psychologické skupinové programy, které posilují sociální dovednosti, komunikaci a mezilidské vztahy. Vzhledem k práci s cílovou skupinou se zvýšeným rizikem je kladen důraz na odbornost preventistů, kteří by měli mít vhodné vzdělání, například v oblasti speciální pedagogiky, psychologie nebo adiktologie. (Gallà et al., 2005, Černý, 2010).

Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jednotlivce, kteří byli zapojeni do konkrétní situace (například oběť, agresor, svědkové, pedagogové, rodiče) a poskytuje se jim individuální podpora při zvládnutí této situace, porozumění jí, aktuálním zpracováním a adaptací na další působení ve třídě. Esencí indikované prevence je, že jedinec byl zařazen do specifické skupiny na základě vyhodnocení jeho individuální situace. Tímto způsobem se nepracuje s celou třídou. (Prev-centrum, 2024)

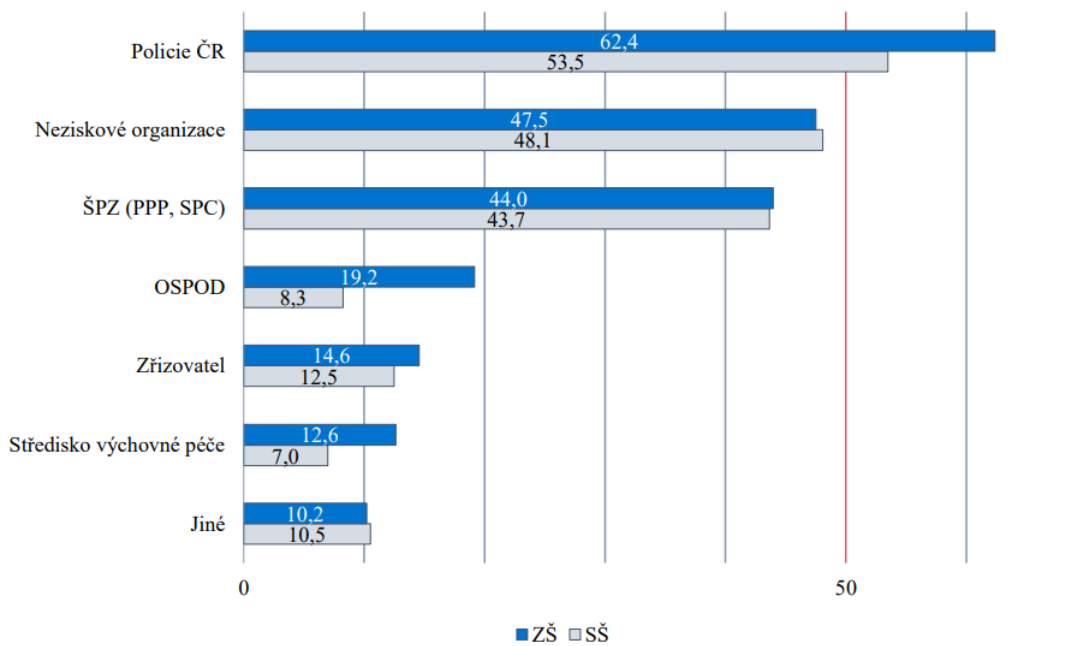
Nespecifická primární prevence

Nespecifická primární prevence se zaměřuje na činnosti, programy a metody, které podporují rozvoj schopností, zájmů a zdravého životního stylu jedince a přispívají k harmonickému osobnímu rozvoji. Tato prevence také podporuje a posiluje fyzickou aktivitu a sportovní aktivity. Oproti specifické primární prevenci se nespecifická nezaměřuje na konkrétní typ rizikového chování ani na určitou cílovou skupinu. Jejím cílem je předcházet vzniku rizikového chování a zabránit jeho rozvoji prostřednictvím smysluplného využití volného času, kdy si jedinec osvojuje přijatelné sociální vzory, dodržuje společenské normy a učí se být zodpovědný za své jednání. (Bělík, Hoferková, 2018)

Pro úspěšnou prevenci rizikového chování je klíčové, aby byla systematická, komplexní a zahrnovala více úrovní, přičemž musí být přizpůsobena specifickým potřebám žáků dané školy. Vzhledem k rozsahu této problematiky je důležité zapojit do jejího řešení širokou škálu aktérů, včetně samotných žáků. Jak již bylo zmíněno, rizikové chování se může lišit

podle věku žáků, a proto se strategie prevence a intervence mohou lišit podle různých stupňů školního vzdělávání. Tato variabilita by měla být brána v úvahu při navrhování přístupů k prevenci v jednotlivých typech škol. (Csicr, 2023)

Graf č. 3 Nejčastější externí spolupracovníci ZŠ a SŠ v oblasti primární prevence rizikového chování včetně šikany (podíl škol v %)



Zdroj: Csicr

3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Rizikové chování a školní prostředí mají mnoho vzájemných vazeb. Školní prostředí může hrát klíčovou roli při formování a ovlivňování chování studentů. Pokud je prostředí podporující a bezpečné, může to vést k nižšímu výskytu rizikového chování.

Významnou oblastí, která zasahuje do životů dospívajících, je škola. Zde dospívající tráví většinu času a testují své schopnosti v mnoha úkolech, které jsou důležité jak v přítomnosti, tak i v budoucnosti. (Nielsen Sobotková et. al., 2014) Jedná se o období kolektivního života, kdy se rozvíjí spolupráci mezi jedinci, vytváří se city mezi jednotlivci, prohlubuje se přátelství, také povinnosti a obětavost. (Matějček, 1986) Škola představuje nenahraditelnou instituci, která se zabývá systematickým vzděláváním žáků. Škola předkládá určitá sociální pravidla, nepřistupuje individuálně dle potřeb jedince, ale snaží se, aby jedinec žil kolektivně ve společnosti, byl respektován a přijímán. (Svoboda, Němcová, 2015)

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

Dle Průchy (2013) je škola společenská instituce pro edukaci zajišťující vzdělávání a výchovu dětí a mládeže podle stanovených vzdělávacích programů. Škola plní socializační, kulturační, osobnostně rozvojovou a profesionalizační funkci. Děti se díky škole osamostatňují a soustředí se na vstup do života občanského, pracovního i osobního.

Dle Mareše (2012) škola představuje instituci, kde pedagogové vyučují žáky stanovené látky a zároveň je vychovávají k tomu, aby se stali kvalitními jedinci. Tato instituce slouží také k socializaci žáků, připravuje je na zapojení do společenského života a pomáhá jim získat dovednosti potřebné k učení, které mohou využívat po celý život.

Mladí lidé, kteří považují školu za užitečnou instituci, se s menší pravděpodobností zapletou do riskantních a životu nebezpečných činností. (Carr-Gregg, Shale, 2010)

Škola hraje významnou roli ve formování osobnosti dítěte. Dítě je ovlivňováno jak ze strany vyučujících, tak ze strany vrstevníků, dále je pak ovlivňují vztahy ve škole i celkové klima školní třídy a školy. Škola může vytvořit normativní tlak a má dobře zpracované systémy sociální kontroly. (Nielsen Sobotková et. al., 2014) Škola je také prostorem interakce, setkávání a sociálního styku, který má značný vliv na utváření postojů k druhým lidem. Vliv školy v utváření postojů a v oblasti sociální percepce jeden k druhému je rovnocenný,

v některých životních obdobích a oblastech dokonce větší, než vliv rodičů. (Havlík, Kořa, 2015)

Mnoho projektivních faktorů spjatých se školou vychází ze zkušeností se školním prostředím. Z tohoto pohledu jsou důležitými faktory ovlivňujícími vznik rizikového chování spokojenost se školou, zážitek úspěchu nebo pocit pohody. Adolescenti, kteří chodí rádi do školy, mají dobré známky a školu vnímají jako zkušenost v pozitivním slova smyslu, hrozí menší riziko, že se zapojí do nějaké formy rizikového chování. (Nielsen Sobotková et. al., 2014)

Školní prostředí, tedy školní klima a atmosféra ve škole se projevuje na několika úrovních: začíná materiálním vybavením školního prostředí, jako je velikost tříd, další prostory a vybavení nábytkem. Dále zahrnuje psychosociální klima, které je formováno kvalitou vzdělávacího programu, způsoby jeho realizace, vnímáním žáků a vztahy mezi učiteli a žáky. Tento klimatický prvek dále ovlivňuje kvalitu třídních kolektivů a atmosféru motivace k učení. (Kolář, 2012)

Škola a především školní třída odráží společenské rysy žáků. Významným faktorem způsobujícím rozdílnost je rozvoj osobnosti dospívajícího žáka a jeho vrůstání do společnosti. Roste potřeba samostatnosti, nezávislosti a sebeprosazení, rozvíjí se také potřeba intimního vztahu s partnerem. Osobnost žáka na střední škole je posuzována mnohostranně, nestojí již na základě oblíbenosti a úspěšnosti. Do popředí skupiny vstupuje sociální a morální vyspělost žáka, jeho individualita a nezávislost. Současně je posuzována výkonnost a pracovní stránka, významná jak pro úspěch ve škole, tak i v osobním životě. (Svoboda, Němcová, 2015)

Třída představuje jedinečnou skupinu s vlastní strukturou, stupněm soudržnosti, mající vlastní hodnoty a normy. Jedinec se ve většině případů chová ve skupině jinak než o samotě. Především chce být přijat a uznáván skupinou, chová se tedy podle norem skupiny. Potřeba být součástí skupiny je v adolescenci prvořadá. Aby se mohl žák ve třídě učit a pracovat, musí být uspokojena v prve řadě potřeba bezpečí a následně pocit sounáležitosti se skupinou. Správný chod třídy je zajištěn uspokojením individuálních potřeb všech žáků, ale také zajištěním respektu potřeb skupiny. (Auger, 2005) Mezi žáky se prohlubují interpersonální vztahy, skupina třídy má pevnější systém určených pozic, vzniká utváření specifických hodnot a norem, který ovlivňuje věk žáků. Třidu utváří jednotliví žáci svým stylem vyjadřování a oblékání, uměleckými a politickými názory, radikálností k zavedeným společenským postojům. Složení třídy ovlivňuje její strukturu a současně vzniklé skupiny

žáků působí na chování ostatních, a tím může být ovlivněna celková podoba třídy. (Hrabal, 2002)

Skupinová výuka ve školní třídě se jeví jako nepostradatelná při výchově života ve společnosti. Rozvíjí se sociálně orientované postoje se společenským významem a prohlubuje se předpoklad vzájemného soužití. (Hrabal, 2002)

3.1 Střední vzdělávání

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Střední školy poskytují druhý stupeň středního vzdělání, který může být buď obecný, nebo zaměřený na konkrétní obor. Jejich cílem je připravit žáky na další studium nebo vstup do pracovního života. Vyšší sekundární vzdělání v České republice je poskytováno prostřednictvím středních škol a případně konzervatoří. Škála dostupných oborů pokrývá široké spektrum potřeb vzdělávání pro věkovou skupinu od 15 do 19 let. Přijetí na střední školu obvykle probíhá prostřednictvím přijímacího řízení, kde jsou uchazeči hodnoceni na základě splnění povinné školní docházky nebo úspěšného ukončení základního vzdělání a dalších kritérií. (Portal.gov, 2024)

Oproti základním školám, které jsou v České republice obvykle standardizované, existuje mnoho středních škol s různými zaměřenými a úrovněmi náročnosti výuky. Proto je důležité, aby si žák v 9. ročníku základní školy pečlivě vybral vhodnou střední školu pro své další studium. (Unher, 2017)

Gymnázia poskytují studentům všeobecné vzdělání, které trvá čtyři roky a končí maturitní zkouškou. Ve studiu se studenti gymnázií povinně zabývají dvěma cizími jazyky spolu s češtinou, matematikou, přírodními vědami (jako jsou biologie, chemie, fyzika, geografie), společenskými vědami (jako je historie a základy společenských věd) a informatikou. Dále se věnují i tělesné výchově, hudbě a výtvarné výchově. (Unher, 2017)

Střední odborné školy (SOŠ) se od gymnázií odlišují svým zaměřením na odborná témata. Čtyřleté studium na SOŠ je také zakončeno maturitní zkouškou, která má stejnou hodnotu jako maturitní zkouška na gymnáziu. Všeobecné vzdělávací předměty (tj. ty, které se vyučují i na gymnáziu) na SOŠ tvoří přibližně 60 % obsahu vzdělávání, zatímco zbývající část je věnována specializované odborné přípravě. (Unhcr, 2017)

Sekundární vzdělání je rovněž poskytováno na konzervatořích, které se zaměřují na umělecké vzdělávání. Konzervatoře nabízejí šestileté programy pro studenty, kteří již dokončili povinnou školní docházku (což odpovídá vyšší sekundární a terciární úrovni vzdělávání). Také poskytují osmileté programy pro absolventy 5. ročníku základní školy (což odpovídá nižšímu stupni sekundárního vzdělávání, součástí povinné školní docházky, a vyšší sekundární a terciární úrovni vzdělávání). (Portal.gov, 2024)

Střední odborná učiliště (SOU) jsou výrazněji zaměřena na praktickou stránku vzdělání. Zhruba polovina času je věnována praktickému odbornému výcviku. Studium trvá obvykle tři roky (někdy i dva roky) a končí získáním výučního listu. Tento certifikát však studentovi neumožňuje přechod na vysokou školu. (Unhcr, 2017)

Střední školy mohou pořádat pokračovací studium pro zájemce, kteří dokončili tříleté denní středoškolské vzdělání a získali výuční list. Toto pokračovací vzdělávání je realizováno na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu pro daný obor středoškolského vzdělání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Tabulka č. 1 Střední školy celkem – školy, třídy, žáci, nově přijatí, absolventi a učitelé 2012/13 – 2022/23

Školní rok	Školy			Třídy		Žáci		Nově přijatí do 1. ročníku		Absolventi		Učitelé ¹⁾	
	celkem	z toho die formy vzdělávání		celkem	z toho s denní formou vzděl.	celkem	z toho v denní formě vzděl.	celkem	z toho do denní formy vzděl.	celkem	z toho denní formy vzděl.	celkem	z toho na nižším stupni gymnázií ²⁾
		denní	ostatní										
2012/13	1 347	1 337	404	20 918	19 440	470 754	443 719	121 583	111 927	101 055	95 588	41 788,8	3 983,4
2013/14	1 331	1 323	383	20 192	18 823	448 792	423 863	120 053	110 402	90 076	85 454	40 214,1	3 514,1
2014/15	1 310	1 299	362	19 771	18 455	435 542	412 532	117 725	109 105	83 822	79 619	39 070,1	3 644,7
2015/16	1 304	1 294	351	19 546	18 269	427 107	405 631	116 077	108 053	78 385	74 303	38 385,9	3 453,8
2016/17	1 307	1 297	340	19 380	18 127	424 849	404 087	115 617	107 399	78 602	74 363	38 069,6	3 583,0
2017/18	1 308	1 297	319	19 266	18 088	421 535	403 018	114 041	107 316	78 056	74 271	38 114,9	3 690,8
2018/19	1 290	1 279	302	19 225	18 164	420 814	403 957	113 513	107 509	79 477	75 432	38 223,4	3 722,5
2019/20	1 284	1 273	280	19 303	18 280	423 838	408 088	116 183	110 095	84 462	80 350	39 133,3	3 688,3
2020/21	1 280	1 269	238	19 569	18 595	432 906	417 302	118 293	112 295	90 012	85 489	40 193,3	3 708,6
2021/22	1 285	1 274	230	19 995	19 029	446 254	430 216	125 167	118 401	85 492	81 729	41 305,8	3 933,6
2022/23	1 294	1 284	208	20 378	19 446	463 200	447 796	133 416	127 446	.	.	42 488,4	3 874,8
Meziroční změna (21/22–22/23)	abs.	9	10	-22	383	417	16 946	17 580	8 249	9 045	.	1 182,6	-58,8
	v %	0,7%	0,8%	-9,6%	1,9%	2,2%	3,8%	4,1%	6,6%	7,6%	.	2,9%	-1,5%
Změna za 5 let (17/18–22/23)	abs.	-14	-13	-111	1 112	1 358	41 665	44 778	19 375	20 130	.	4 373,5	184,0
	v %	-1,1%	-1,0%	-34,8%	5,8%	7,5%	9,9%	11,1%	17,0%	18,8%	.	11,5%	5,0%
Změna za 10 let (12/13–22/23)	abs.	-53	-53	-196	-540	6	-7 554	4 077	11 833	15 519	.	699,6	-106,6
	v %	-3,9%	-4,0%	-48,5%	-2,6%	0,0%	-1,6%	0,9%	9,7%	13,9%	.	1,7%	-2,7%

Zdroj: Czso

4 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Záškoláctví může být úzce spojeno se školním prostředím. Kvalita školního prostředí může mít významný vliv na vznik a následnou prevenci záškoláctví.

Záškoláctví je forma útěku dítěte ze školy, přičemž dítě rodiči předstírá, že školu řádně navštěvuje. (Procházka, 2012) Může být charakterizováno jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů nechodí do školy a tím pádem nenaplnuje školní docházku. Jedná se o nejklašičtější poruchu chování, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiče, popř. lékaře. (Martínek, 2009)

Dle metodického doporučení č. j. MSMT-780/2024- 1 je záškoláctví označeno pro situaci, kdy žák základní nebo střední školy nepřichází do školy bez omluvy během vyučování. Tento jev je považován za porušení školních pravidel a současně konfliktu je se zákonnými požadavky na povinnou docházku do školy. Často je spojeno s dalšími formami rizikového chování, které mohou negativně ovlivnit osobní vývoj jedince.

Záškoláctví je prováděno žákem, který se vyhýbá účasti na výuce. Není nemocný nebo zraněný, ani nemá jiný závažný důvod nepřijít do školy. Ráno odejde z domova do školy, nicméně stráví čas výuky mimo školní budovu. Svoji absencí signalizuje narušený vztah ke škole, konkrétně pak k určitému učiteli a jeho předmětu, ke třídnímu kolektivu anebo ke skutečnosti, že škola je vždy spojena s hodnocením výkonu a prací. (Ondráček, 2003) Záškoláctví často slouží jako nevhodná reakce na konfliktní situace, které se vyskytují v rodině, ve škole nebo v jiných výchovných institucích. Tendenci k záškoláctví projevují zejména děti, které se cítí neúspěšné, izolované nebo prožívají úzkost a strach ve svém prostředí. Toto rizikové chování často souvisí s dalšími problémovými vzory, jako jsou užívání návykových látek, problematické chování na internetu, rizikové sexuální chování nebo delikventní jednání. Výskyt záškoláctví je častější ve vyšších ročnících základní školy a vrcholí ve středoškolském věku (15-18 let). (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Jedná se o jev, který spadá do kategorie poruch chování a sociálně patologických jevů. Žák bez vědomí rodičů (někdy i s jejich vědomím) nechodí do školy, buď pravidelně, nebo jen občas. Důvody mohou zahrnovat obavy z prostředí školy, nedostatek zájmu o vzdělání, všeobecnou nedisciplinovanost nebo obavy z například šikany ze strany spolužáků nebo některých učitelů. Často je to spojeno s lákadly mimoškolních, nelegálních aktivit mimo

školní prostředí (nevhodné přátelství). Také zde může hrát roli absence odpovědného vztahu rodičů k vzdělání. (Kolář, 2012)

Záškoláctví můžeme rozdělit do dvou skupin: záškoláctví **impulzivního charakteru** nebo záškoláctví **plánované, účelové**. V prvním případě dítě neplánuje předem, že do školy nepůjde, reaguje nepromyšleně, náhle nebo odejde v průběhu vyučování. (Martínek, 2009)

Impulzivní záškoláctví může trvat i několik dnů, dokud rodiče nezjistí, že dítě školu nenavštěvuje. Ze strachu z možných následků dítě v nechození do školy pokračuje, protože neví, jak by mohlo situaci vyřešit, většinou se bojí rodiči svěřit. **Účelové** záškoláctví se objevuje v době, kdy se dítě či mladistvý snaží vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, vyučujícímu nebo neoblíbenému předmětu. (Martínek, 2009)

Kyriacou (2004) identifikuje několik typů záškoláctví:

- **Pravé záškoláctví** – Žák nepřichází do školy, avšak jeho rodiče věří, že tam dochází.
- **Záškoláctví s vědomím rodičů** (jinak také tzv. skryté záškoláctví) – Tuto formu záškoláctví představují různé typy rodičů, kteří se vyznačují buď odmítavým přístupem ke škole, nebo přílišnou slabostí ve vztahu k dítěti či závislostí na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.
- **Záškoláctví s klamáním rodičů** – Jsou děti, které jsou schopny přesvědčit své rodiče o svých zdravotních obtížích, kvůli nimž nemohou chodit do školy, a rodiče pak omlouvají jejich absenci z důvodu těchto zdravotních problémů. Avšak tento druh záškoláctví je obtížně rozeznatelný od situace, kdy rodiče mají vědomost o nepřítomnosti dítěte ve škole.
- **Útěky ze školy** – Tento druh záškoláctví je někdy označován jako interní, kdy žáci dorazí do školy, zaznamenají si svou přítomnost a poté během vyučování na několik hodin odejdou, ačkoliv zůstávají v budově školy nebo ji krátce opustí.
- **Odmítání školy** – Určitým typům žáků představa účasti ve škole způsobuje psychické obtíže, jako je například strach z problémů spojených s učivem ve škole, obavy z možného šikanování nebo výskytu školní fobie či deprese.

Důsledky záškoláctví jsou rozsáhlé, což má za následek negativní výsledky pro různé úrovně společnosti. Z krátkodobého hlediska je možné předvídat špatné studijní výsledky, předčasné ukončení školní docházky, zneužívání návykových látek, delikvence a těhotenství mladistvých. Z dlouhodobého hlediska důkazy odhalují záškoláctví jako prediktor chudých,

důsledky pro dospělé včetně násilí, pracovní nestability, manželské nestability a kriminalitu chudých. (Reid,Hogg, 2006)

Faktory ovlivňující záškoláctví:

1. **Školní faktory** – mohou způsobit záškolácké chování díky klimatu, velikost třídy nebo školy, postojům, schopnosti uspokojit různorodé potřeby každého studenta. Studenti, kteří navštěvují velké školy se mohou ve svém školním prostředí cítit odcizeně nebo izolovaně, a aby těmto pocitům unikli, rozhodnou se výuky nezúčastnit. Tito studenti se necítí pohodlně, chtěně, oceňovaní, přijímání nebo v bezpečí: chybí jim spojení s někým důvěryhodným ve škole. (Wilkins, 2008)
2. **Rodinné faktory** – vliv rodiny je nejdůležitějším faktorem ovlivňující záškoláctví. Rodiče žáků často ani nevědí, s kým nebo kde jejich děti jsou, jelikož mají s dětmi špatný vztah. Je potřeba větší odpovědnosti a angažovanosti rodičů, aby v případě, že se absence postupně začne hromadit, byli rodiče co nejdříve informováni, zejména pokud je záškoláctví v souvislosti se špatnou péčí v rodině. (Kyriacou, 2005)
3. **Studentské proměnné** – zahrnují problémy fyzického i duševního zdraví, užívání drog, zneužívání návykových látek, s tím spojeno vnímání sebe sama a odloučení od školy. Toto rizikové chování naznačuje, že špatné duševní zdraví může být indikátorem pro nově vznikající zdravotní poruchu, včetně posttraumatické stresové poruchy, úzkosti, deprese přispívající vyhledávání a zneužívání omamných nebo psychotropních látek. (DeSocio a kol., 2007)

Dle Henryho (2007) mají studenti, kteří vykazují školní neangažovanost, nedostatek oddanosti škole, nedosahují dobrých výsledků a mají nízké aspirace na budoucnost.

Příčiny záškoláctví dle Kyriacou (2005)

- **Strach ze školy** – Může jít o případ, když se žáci obávají šikany nebo opakovaného neúspěchu v určitém předmětu. Existují také žáci, kteří dosahují vynikajících výsledků a zvládají vše, ale přesto mají obavy z navštěvování školy. To může vést k tzv. školní fobii, která může vzniknout z obav spojených s určitou osobou ve škole. Žáci trpící touto fobií mohou zažívat bolesti břicha, hlavy nebo závratě. Avšak není vždy snadné rozlišit mezi skutečným strachem ze školy a neochotou jít do školy.

- **Špatně zvolené studium** – Když žáka nenaplňuje studium, necítí se spojen s učivem a vybraný obor ho neuspokojuje, může to vést k nedostatku zájmu o školu. Často je to způsobeno tím, že rodiče volí střední školu bez zohlednění zájmů žáka.
- **Lenost** – Žák jednoduše nemá chuť chodit do školy, protože se mu tam nelíbí. Domů se pak může vrátit s tvrzením, že se necítí dobře, což je forma záškoláctví, kdy žák klame své rodiče a oni mu poté píšou omluvenku.
- **Kamarádi** – Během dospívání mají největší vliv na vývoj žáka jeho vrstevníci. Škola a školní prostředí se v tomto období stávají méně atraktivními ve srovnání například s prostředím kavárny.
- **Rodinné problémy** – Špatné vztahy v rodině mají značný vliv na chování dítěte nebo žáka. Tento jedinec je vystavený vysokému tlaku a stresu a snaží se mu nějak uniknout, což často vede k zanedbávání školní docházky, kde je další tlak.

Během přechodu na první ročník střední školy se může záškoláctví u žáků zvýšit na 20 %, ve druhém ročníku dosahuje 33 %, ve třetím ročníku přiznalo záškoláctví 45 % žáků a ve čtvrtém ročníku 53 % žáků. Většinou se jedná o záškoláctví jednou nebo dvakrát za rok. Nicméně téměř čtvrtina žáků ve vyšších ročnících uvádí opakované záškoláctví. (Prevence-praha, 2024)

Podle české školní inspekce ředitelé středních škol konstatovali, že během školního roku 2021/2022 se nejčastěji potýkali s problémy záškoláctví a kouření. Stále značným problémem, zejména v oborech, které nevedou k maturitě, zůstává absence žáků z výuky. Ředitelé škol jako hlavní příčiny tohoto jevu uváděli zejména nedostatečné přizpůsobení se školnímu režimu, vliv rodinného prostředí a aktivity mimoškolního volného času. Vysoká absence má zásadní dopad na úspěšnost žáků ve školním procesu. Navzdory opatřením, která školy přijímají, nedochází ke snížení počtu zameškaných hodin. Opatření, která školy nabízejí, jsou sice dostupná, ale ve skutečnosti se často nerealizují, a to z různých důvodů, jako je nevhodná organizace nebo nedostatečné vyhodnocení účinnosti opatření. Vysoká absence žáků má také negativní dopad na jejich vnitřní motivaci k učení a dosahování dobrých výsledků, což často souvisí s jejich rodinným prostředím. (Csicr, 2024)

Tabulka č. 2 Výskyt rizikového chování ve střední škole – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2018/2019	2020/2021	2021/2022
Záškoláctví	59,4	45,9	55,0
Kouření	41,7	31,2	44,6
Šikana	36,7	16,5	33,9
Kyberšikana	38,3	18,3	33,5
Poškození majetku, vandalismus	30,0	17,4	31,5
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil)	–	–	30,3
Užívání návykových látek	29,4	13,3	28,7
Verbální agrese vůči učitelům	28,3	17,9	25,5
Krádeže	20,6	8,7	20,3
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	18,3	4,6	16,7
Fyzická agrese vůči učitelům	2,8	0,9	2,8
Jiné	11,7	6,4	11,6

Zdroj: Csicr

Tabulka č. 3 Přijímaná opatření k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin ve středních školách (v %)

Opatření, která školy přijímají k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin	Podíl
Spolupráce s rodiči	95,3
Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence	91,0
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC)	35,7
Spolupráce s ošetřujícími lékaři	27,8
Spolupráce s OSPOD (Odborem sociálně-právní ochrany dětí)	25,9
Spolupráce se středisky výchovné péče	7,1
Individuální výchovný plán	6,7
Jiná opatření	13,7

Zdroj: Csicr

4.1 Řešení záškoláctví na střední škole

Pro efektivní řešení záškoláctví je klíčové identifikovat individuální potřeby studentů včas, porozumět jim a věnovat jim zvýšenou pozornost. Oprava již existujícího záškoláctví je totiž velmi obtížná. Udržování komunikace s dítětem a jeho rodiči, spolupráce s nimi, i s učiteli a poradenskými pracovníky školy, je klíčové. Při poskytování správné podpory a reintegraci záškoláků zpět do školního prostředí je nutné brát v úvahu rozdíly mezi záškoláky a dětmi, které školu odmítají. (Hadjmousová, 2005)

Školy následují metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti absencí. Je důležité si uvědomit, že tento pokyn platí nejen pro problémy žáků na základních

školách, ale také pro případy nezletilých studentů středních škol. Naopak neplatí pro plnoleté studenty. Tento pokyn se zaměřuje nejen na interní postupy škol, ale také na povinnost oznamovat příslušným sociálně-právním orgánům, zejména v případě orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Plnoletí středoškoláci nejsou předmětem zájmu tohoto orgánu. V těchto případech jde o interní záležitost školy a postihy se řídí školním řádem. Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví klade důraz na prevenci záškoláctví, a to i v zodpovědnosti ředitele školy, třídního učitele, výchovného poradce, školního metodika prevence a dalších pedagogů. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Kromě pozitivních opatření, která mohou motivovat žáka a jeho rodinu a podpořit je v úsilí odstranit problém a dosáhnout žádoucího stavu, má škola také možnost použít sankční opatření. Nicméně je důležité si uvědomit a striktně dodržovat zásadu, že sankce mohou být uplatněny pouze v případě, že došlo k provinění nebo porušení povinnosti. Nelze tedy trestat žáka za chyby jiné osoby, například jeho rodiče, kteří nesplňují své rodičovské povinnosti. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Za zanechání vzdělávání se považuje situace, kdy se žák ve střední škole nezúčastní po dobu alespoň 5 vyučovacích dnů bez omluvení, přestože již splnil povinnou školní docházku. V této situaci je ředitel školy povinen písemně vyzvat zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce, aby okamžitě předložili důvody nepřítomnosti žáka. Tato výzva zároveň upozorní, že v opačném případě bude žák posuzován jako by zanechal vzdělávání. Pokud žák nepřijde do školy nebo neposkytne důvody nepřítomnosti do 10 dnů od doručení výzvy, je posuzován jako by zanechal vzdělávání s účinností posledního dne této lhůty, a tím přestává být žákem dané školy. Toto ustanovení se však nevztahuje na nižší stupně víceletých gymnázií. (Zákon č. 561/2004)

Třídní učitel nebo ředitel školy mohou uložit žákovi kázeňská opatření, jako je napomenutí, důtka od třídního učitele nebo důtka od ředitele školy, za porušení povinností stanovených školním řádem. Tyto opatření se uplatňují v souladu s pravidly stanovenými školním řádem. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Pokud škola není schopna samostatně vyřešit problém týkající se povinné školní docházky a ani svolání výchovné komise nepřináší požadované výsledky, může škola v případě podezření ze spáchání přestupku podat příslušnému orgánu podnět k zahájení řízení o přestupku. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Škola má povinnost okamžitě informovat obecní úřad obce s rozšířenou působností, obvykle OSPOD, o jakýchkoli událostech uvedených v § 6 tohoto zákona (typicky zanedbávání povinné školní docházky, nezdravý životní styl, užívání návykových látek, násilí), pokud trvají tak dlouho nebo jsou tak intenzivní, že negativně ovlivňují rozvoj dětí nebo jsou, či mohou být, příčinou jejich nepříznivého vývoje. (Zákon č. 359/1999 Sb.)

Studenti starší 18 let jsou povinni osobně uvést důvody své absence z výuky v souladu se stanovenými pravidly školního řádu. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Fontana (2003) navrhuje následující rozumný přístup k řešení záškoláctví:

- Za prvé je důležité identifikovat příčinu, proč se dítě vyhýbá škole. Nedoporučuje se trestat děti, protože problém obvykle nevytvářejí samy. Trest může mít negativní dopad, protože děti mohou spojit školu s nepříjemnými zážitky, což zvyšuje jejich odpor vůči ní.
- Důležité je diskutovat s dětmi o tom, proč se škola jeví jako nudná nebo bezvýznamná.
- Ve škole by měly být zavedeny speciální vzdělávací programy pro méně nadané děti před ukončením jejich školní docházky.
- Pokud jsou příčiny identifikovány a jsou přijata opatření k jejich řešení, je doporučeno uzavřít "úmluvu o chování", což je užitečná strategie pro obtížné případy.

Předcházet záškoláctví lze mimo jiné tím, že škola v případě podezření, zejména pokud dochází k časté absenci žáka naznačující zanedbávání povinné školní docházky, požádá o potvrzení od lékaře. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

4.2 Prevence záškoláctví

Prevence může zahrnovat různé formy intervencí, jako jsou vzdělávací, sociální, zdravotní nebo jiné opatření, která jsou zaměřena na zabránění vzniku nežádoucího chování, zastavení jeho dalšího rozvoje, zmírnění již existujících projevů nebo řešení jeho následků. (Čech, 2015)

Dle Vágnerové (2014) je při řešení rizikového chování u dětí a mladistvých klíčovým cílem prevence, která se snaží identifikovat a napravit situaci v jejích raných fázích vývoje. Důležité je úsilí o odstranění faktorů, které zvyšují pravděpodobnost nežádoucího chování,

a posílení faktorů, které tomuto chování předcházejí. V těchto případech je nezbytné provádět psychologické, pedagogické a sociální intervence zaměřené na posílení sebekontroly jedince. Klíčovým bodem je včasné odhalení sklony k problémovému chování, který často zůstává skrytý.

Třídní učitel zaznamenává docházku žáků, a pokud má podezření na záškoláctví, kontaktuje nejprve zákonného zástupce nezletilého žáka. Aktuální právní předpisy neupravují konkrétní postup při určitých počtech neomluvených absencí; posouzení závažnosti situace je v pravomoci školy. Preventivní opatření proti rizikovému chování a dalším nežádoucím projevům chování žáků by měla být součástí obecné strategie. Je nezbytné zajistit žákům prostředí, které podporuje jejich vývoj a učení, a jasně stanovit pravidla, která budou žáky motivovat k dodržování. Tato pravidla by měla být utvořena tak, aby bylo zřejmé, že jejich účelem je podpora učení a osobního rozvoje žáků. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Na počátku školního roku je doporučeno uspořádat setkání třídního učitele s rodiči žáků, na němž jsou rodiče seznámeni s organizací školního roku a konkrétním průběhem výuky v dané třídě včetně pravidel platných pro třídu a školu. Během této schůzky je vhodné upozornit rodiče na jejich práva a povinnosti týkající se docházky jejich dětí do školy a zdůraznit význam pravidelné účasti žáka ve škole (nejen v rámci účasti na výuce, ale také přístupu k vzdělání). Taktéž je důležité informovat rodiče o dostupných poradenských službách poskytovaných školou a dalšími poradenskými institucemi. Tento typ setkání slouží jako prostředek k navázání formální i neformální komunikace mezi školou, tedy třídním učitelem, a rodiči a k získání jejich spolupráce. Zároveň tak škola splňuje povinnost, kterou má, a to informovat zákonné zástupce o školním řádu. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Klíčové je rozlišit pravidelné a ojedinělé záškoláctví, pokud se tento problém objeví u žáka. Při řešení této situace je důležité, aby pedagog přistupoval s empatií a porozuměním k důvodům, které vedly jedince k porušení pravidel povinné školní docházky. (Lacena, 2010)

Pedagog má také povinnost chránit bezpečí a zdraví žáků a předcházet všem formám rizikového chování. Žák by neměl mít žádné obavy, pokud potřebuje konzultovat nějaký problém s pedagogem. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1) Práce s kolektivem žáků je klíčovým prostředkem prevence. Žákům lze předat hodnoty, jako je nediskriminace a solidarita, což je zvláště důležité v prostředí školy, kde probíhá proces socializace a kde se žáci pohybují ve skupině svých vrstevníků. Zde pozorují a vnímají mezilidské vztahy, role

a vzory chování. Učitel by měl být v tomto ohledu vzorem. Pro podporu těchto hodnot lze využít různé formy, jako jsou třídnické hodiny, školní akce nebo výuka s využitím neformálních vzdělávacích metod. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Pro efektivní prevenci skrytého neúčasti ve výuce není dostatečné pouze stanovení správných formulací ve školním řádu. Tento dokument má význam pouze tehdy, pokud jsou jeho ustanovení aktivně uplatňována všemi pedagogy. Některé školy se v současné době potýkají s nevyhovující situací, kdy jednotliví třídní učitelé nastavují specifická pravidla ve svých třídách individuálně, což může vést k výrazným rozdílům v rámci celého školního zařízení. Je zásadní, aby pedagogové byli plně obeznámeni s cílem opatření uvedených ve školním řádu, včetně jejich pravomocí a možných následků, které se vztahují jak na žáky, tak na jejich rodiče. (Zapojmevsechny, 2023)

Spolupráce a komunikace mezi zaměstnanci školy jsou klíčové pro vytváření pozitivního prostředí, prevenci rizikového chování žáků a zajištění efektivního fungování školního prostředí. S ohledem na různorodé odborné profily zaměstnanců je důležité, aby třídní učitel měl možnost kdykoli kontaktovat například školního metodika prevence. Tímto způsobem může konzultovat případné známky problémového chování u žáků a společně s ním hledat vhodný přístup k řešení situace, a to prostřednictvím neformální a kolegiální spolupráce. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

Záškoláctví obvykle vykazuje postupný charakter. Pokud nejsou po neomluvené absenci provedena žádná opatření, může se takové jednání opakovat. Pokud nejsou řešeny příčiny záškoláctví, může to dítě dále ohrožovat a vést k pokračování v záškoláctví. Nevyřešené případy záškoláctví často vedou k dalším případům, protože žáci získají dojem, že je to tolerováno. Proto je nezbytné, aby vhodná opatření následovala již po prvním případě neomluvené absence, i když se jedná jen o jednu vyučovací hodinu. Rozsah neomluvených absencí se vždy hodnotí na základě každé čtvrtletí školního roku. (Metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1)

5 POSTOJE

Postoj je relativně stabilní tendence jedince reagovat určitým způsobem v dané situaci, buď kladně, nebo záporně, v závislosti na podnětech spojených s touto situací. Postoj reflektuje vztah mezi psychologickými stavy a vnějšími objekty nebo kategoriemi objektů. Porozumění podmínkám formování, trvání a změny postoje je klíčové pro interpretaci individuálního chování. Postoj je odvozen z pozorovatelných znaků. (Encyklopedie.soc.cas, 2018) Je taky pevně stanoveným způsobem, jak jedinec reaguje na různé objekty, osoby, situace a na sebe sama. Tvoří nedílnou součást osobnosti a formuje způsob, jakým jedinec vnímá, chápe, myslí a cítí. (Hartl, 2004)

Vzniká prostřednictvím aktivit zaměřených na uspokojení potřeb. Jedná se o psychologický proces, který ovlivňuje tendenci hledat určité stimuly nebo se vyhýbat určitým situacím spojeným s příslušnou potřebou. Je to výsledek opakovaných reakcí na podněty stejného typu a jejich psychologické integrace, což zahrnuje opakování předchozích rozhodnutí jedince a predispozici k další aktivaci určitých motivací. (Encyklopedie.soc.cas, 2018)

Formování postojů je složitý proces, který začíná během socializace jednotlivce, kdy na něj působí různé vnitřní i vnější faktory. Potřeby jednotlivce hrají v tomto procesu důležitou roli. Když jsou potřeby uspokojeny díky určitým situacím, vytváří se pozitivní postoj, zatímco situace, které brání uspokojení potřeb, vyvolávají negativní odezvu. (Čížková, 2000).

Mohou vznikat spontánním učením v různých sociálních prostředích, jako je rodina, ale i ve vztahu k jiným kulturním, etnickým a společenským faktorům, se kterými se jedinec setkává. Škola je také prostředím, které se aktivně snaží formovat žádoucí postoje. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003)

Postoj sestává ze tří složek:

1. kognitivní (poznávací, což zahrnuje názory a poznatky o předmětu postoje)
2. emocionální (prožívání vztahu k předmětu postoje)
3. konativní (akční, což se týká sklonu k určitému chování nebo jednání vůči předmětu postoje). (Hartl, Hartlová, 2010)

Jedná se o stanovení pozitivního nebo negativního postojového vztahu k různým fenoménům, věcem, lidem, činnostem, myšlenkám, názorům, situacím, událostem. Postoj reflektuje osobní vztah, který je podložen poznáními o daném jevu, emocionálními prožitky

spojenými s tímto jevem, potřebami a zájmy osobnosti vůči tomuto jevu a hodnocením tohoto jevu. Jedná se o určitou mentální, emocionální nebo behaviorální reakci na určité objekty, osoby, sociální skupiny, problémy, situace nebo hodnoty. Je to organizovaný psychický stav, který jedinec prožívá v odpovědi na subjektivní vztah k různým objektům a situacím. (Studium-psychologie, 2023) Člověk se postupem času stává nositelem celé řady postojů. (Mikuláščík, 2010)

Fontana (2003) uvádí, že postoje mohou být jak vědomé, tak nevědomé, a tyto mohou být v konfliktu mezi sebou. Příkladem tohoto konfliktu může být nenávisť k jiné rasové skupině. I když jedinec má tyto postoje, které vyvolávají pocit viny, nezdědka potlačuje a skrývá je v nevědomí. Snaží se udržet tyto postoje skryté a předstírá přílišné přátelství a péči k členům jiné rasy. Přesto se nevědomý postoj může projevit skrze zrádné činy.

Chování nemusí vždy odpovídat explicitním postojům, které jedinec vědomě zastává. Učitelé mají schopnost ovlivňovat chování svých žáků pomocí svých vlastních postojů. Je důležité, aby učitelé projevovali ohleduplnost a spravedlnost vůči svým žákům a aby svým příkladem ovlivňovali formování postojů žáků. Učitelé, kteří pouze hovoří o správném chování, ale sami se jím nedodržují, nemohou očekávat, že se žáci budou takto chovat. Měli by být příkladem vytváření postojů prostřednictvím svého vlastního chování. (Fontana, 2003)

Rozmanitost pojmů v oblasti vzdělávání zahrnuje širokou škálu konceptů. Jedním z častých měření je hodnocení postoje ke škole jako zvláštnímu aspektu postojového pole. (Průcha et al., 2009)

I přestože některé postoje jsou dány geneticky, většinu získáváme postupem našeho života přímo prostřednictvím osobních zkušeností s různými objekty nebo nepřímo skrze sociální interakce a učení. (Slaměník et al., 2010)

Mnoho autorů se přiklání k názoru, že sociální strategie a sociální omezení mají vliv na vyjádření postojů, což znamená, že i když existuje spojitost mezi vyjádřením postojů a skutečnými postoji, nemusí být zcela shodné. Postoje jsou však klíčovými prostředky, jak komunikovat s realitou a hrají roli i v procesu sociální adaptace. (Slaměník et al. 2010)

5.1 Postoje žáka ke škole

Postoje a názory jsou důležitou složkou osobnosti jedince. Jsou formovány životními zkušenostmi a velkou roli v jejich formování hraje imitace postojů ostatních lidí, jako jsou spolužáci, rodiče nebo přátelé. (Kopecká, 2012)

V pedagogickém slovníku je postoj ke škole definován jako „složitý stav jednotlivců, skupin nebo celé společnosti k instituci školy nebo k určité škole. Tento stav vychází z osobního posouzení školy vzhledem k potřebám a zájmům lidí, kteří s ní přicházejí do styku. Důležité jsou postoje žáků, rodičů, učitelů, odborníků a politiků.“ (Průcha et al., 2009)

Postoje žáků, které jsou klíčové pro úspěšnou výuku, je nutné zohlednit při plánování vyučování. Při navrhování výuky je důležité brát v úvahu obecné postoje žáků k vzdělání, k danému předmětu a k učiteli. V rámci dialogické výuky je nezbytné zohledňovat postoje žáků k obsahu, k teoriím, k jejich aplikaci apod., a také k reálné situaci, která se skrývá za teoretickým rámcem. Postoje žáků často souvisejí s tzv. miskoncepty nebo s neúplným a zkresleným poznáním, a proto je důležité vést dialog s žáky ohledně jejich postojů. (Clanky.rvp, 2011)

Tento proces formování osobnosti žáků nemusí okamžitě přinášet viditelné změny ve znalostech a dovednostech. Účinky se obvykle projevují až v pozdějším životě. Žáci, kteří vyvinuli pozitivní vztah ke škole a ostatním prvkům vzdělávacího prostředí, pravděpodobně lépe zvládají nároky napříč celoživotním učením. (Chrátka, 1998)

Postoje žáků ke škole a vzdělávací realitě jsou formovány působením různorodých a vzájemně propojených vlivů. Tyto postoje jsou ovlivňovány specifickými vlastnostmi školy, charakteristikami učitelského sboru, pedagogickou koncepcí školy, prostředím rodiny žáka a také mnoha interními faktory spojenými se žákem (jako jsou osobnostní vlastnosti, schopnosti, individuální přístup k učení a výuce apod.). (Chrátka, 1998)

Např. úspěšnost žáka ve škole může výrazně ovlivnit jeho přístup k výuce konkrétního předmětu a jeho obecné vnímání školního prostředí. Vytváření prostředí ve škole, které spojuje žáky s pozitivními emocemi. (Clanky.rvp, 2011)

Výrost a Slaměník (2008) identifikují persvazi (přesvědčování) jako klíčový prostředek pro změnu postojů. Úspěšná persvaze vyžaduje efektivní komunikaci mezi odesílatelem zprávy a příjemcem, přičemž klíčovým faktorem jsou jak obsah persvazivního sdělení, tak osobnost obou stran. Cílem persvaze je přeměna postoje jedince prostřednictvím vyvolání

emocionální reakce. Důležitou roli také hraje sympatie mezi příjemcem a odesílatelem. Persvazi lze využít i v edukačním prostředí a ve výchově. Z tohoto pohledu je vztah mezi učitelem a žákem klíčovým faktorem úspěšného procesu změny postoje. Škola tak není pouze místem vzdělávání, ale i prostředím, které formuje osobnost, postoje a hodnoty žáka v souladu s požadavky společnosti.

5.2 Výzkum postojů

Výzkumem z roku 1998 se zabýval Chrástka s názvem: Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a školní realitě?

Výzkum se zaměřil na zkoumání postojů žáků a studentů ke škole a dalším aspektům vzdělávacího prostředí. Jeho cílem bylo vyvinout, vytvořit a empiricky ověřit nástroj, který by umožnil měřit tyto postoje s adekvátní mírou spolehlivosti a validity. Dále měl za úkol provést měření postojů žáků a studentů ke škole a vzdělávací realitě na různých typech škol a porovnat výsledky, které jednotlivé typy škol dosahují v této oblasti.

Studie byla realizována na 20 školách různých typů v oblasti střední a severní Moravy a do ní bylo zapojeno celkem 648 žáků. Zvláštní pozornost byla věnována dvěma věkovým skupinám: žákům ve věku čtrnáct let (8. ročník) a žákům ve věku sedmnáct let (11. ročník).

Hodnocení postojů žáků ke škole a vzdělávací realitě bylo prováděno pomocí sémantického diferenciálu. Bylo se odvíjeno od přesvědčení, že postoje ke škole a vzdělávací realitě lze přesně zachytit prostřednictvím vhodně zvolených slov či konceptů, které slouží jako indikátory.

Zjištění postojů žáků a studentů ke škole a vzdělávací realitě umožnilo získat relativně spolehlivé informace o tom, jak jednotlivé školy přispívají k formování těchto postojů u svých žáků.

Hlavním cílem studie bylo zachytit a popsat, jaké postoje ke edukační realitě žáci mají.

Výsledky výzkumu lze shrnout takto:

1. Studenti ve středních školách, na rozdíl od žáků v 8. ročníku, vyjadřují pozitivnější postoj k vzdělání, avšak méně pozitivní hodnocení své školy. U studentů středních škol se edukační realita zdá být méně spojena s náročností, úsilím nebo obtížemi. Na středních školách je edukační realita vnímána jako méně dynamická, s menší aktivitou a obecně klidnější. Předpokládáme, že tyto rozdíly lze částečně vysvětlit rozdílným věkem obou skupin žáků.

2. Mezi postoji žáků ke škole a edukační realitě na církevních a státních víceletých gymnáziích nebyly zaznamenány významné rozdíly. Na církevních gymnáziích bylo však hodnocení zkoušení výrazně pozitivnější. Zkoušení na církevních gymnáziích není také tak často spojováno s vysokou náročností, úsilím nebo obtížemi. Tyto výsledky naznačují, že církevní víceletá gymnázia poskytují žákům příznivější podmínky pro hodnocení než státní gymnázia. Také naznačují, že náročnost zkoušení na církevních víceletých gymnáziích je nižší než na státních gymnáziích. Přesné příčiny tohoto stavu budou vyžadovat další zkoumání.
3. Studenti na víceletém gymnáziu vnímají vzdělávací realitu obecně jako méně náročnou než studenti na čtyřletém gymnáziu. Zdá se, že zvládají studium s menší námahou, s menšími obtížemi a větším klidem. Příznivější vnímání vzdělávací reality u studentů víceletých gymnázií je pravděpodobně způsobeno především delším obdobím, které je škola schopna věnovat výchově studentů.

Studie prokázala, že je možné poměrně spolehlivě měřit postoje žáků a studentů ke škole a vzdělávací realitě. Bylo potvrzeno, že k tomuto měření lze úspěšně využít metodu sémantického diferenciálu a že tato metoda je efektivní i při hodnocení žáků ve středním školním věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

V praktické části diplomové práce navazujeme na část teoretickou. Výzkum se zaměřuje na žáky na středních školách. Zkoumá, zda probíhá ve škole, kterou žáci navštěvují záškoláctví, popřípadě jak často se ve škole záškoláctví objevuje. Také jsme se zaměřili na důvody záškoláctví, jakým způsobem tráví čas „za školou“, zda ví někdo o tom, že chodí žáci za školu, kdo žákům omlouvá absenci, nebo jestli mají i neomluvenou absenci. Dále jsme se zaměřili na postoje žáků ke střední škole, jelikož postoje mohou souviset s případným záškoláctvím.

V této kapitole se zaměříme na výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky. Vymezíme také výzkumný soubor, metodu, techniku a jejich následné zpracování.

6.1 Výzkumný problém

V praktické části diplomové práce se zabýváme výzkumem, který se orientuje na záškoláctví a postoje žáků středních škol. V této diplomové práci chceme zkoumat, v jaké míře se na středních školách vyskytuje záškoláctví v souvislosti s postojem ke škole žáků středních škol.

Výzkumným problémem: Jaká je souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol.

Škola hraje výraznou roli v životě každého dospívajícího jedince a je proto důležité, aby ji žáci věnovali náležitou pozornost. Může také působit jako prostředí pro tvorbu sociálně – patologických jevů. Jeden nejtypičtější druh rizikového chování, který se ve školním prostředí vyskytuje je záškoláctví. „Záškoláctví a šikana jsou dva negativní jevy, jejichž výskyt je velmi typickým pro školní prostředí.“ (Procházka, 2012)

Postoj žáka k dané škole je důležitým prvkem, který ovlivňuje úspěšnost žáka v dané škole. Postoje se mohou měnit na základě různých proměnných, což může mít negativní dopad na žákův vývoj. Především střední škola je místem, které si žáci sami vybrali, dle jejich uvážení a kde se objevuje větší množství nežádoucího chování.

Postoj k vzdělání a motivace k školní práci mohou ovlivnit úroveň využití vlastních schopností. Je vždy důležité, jestli má úspěch ve škole pro dítě i jeho rodiče dostatečnou hodnotu. Pokud není dítě dostatečně motivováno, pravděpodobně nebude pracovat na úrovni svých schopností. Důsledky mohou být špatný postoj k vzdělání nebo nedostatek motivace, což může vést ke zhoršení akademických výsledků. (Opppvyskov, 2023)

Ve tvorbě výzkumu jsme se inspirovali výzkumem od Chrástky nazvaným: Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a školní realitě.

6.2 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, v jaké míře se záškoláctví na středních školách objevuje a zda záškoláctví souvisí s postojem žáků ke škole.

6.3 Výzkumné otázky

Na základě uvedeného výzkumného problému jsme zformulovali tuto hlavní výzkumnou otázku a hypotézu:

Jaká je souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol?

Hypotéza: Existuje souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol.

Dále jsme k výzkumu sestavili tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je míra záškoláctví žáků středních škol?
2. Jaké motivy vedou žáky středních škol k záškoláctví?
3. Jakým způsobem a kde tráví čas za školou žáci středních škol?
4. Jakým způsobem mají žáci středních škol omluveny absence ve škole?
5. Jaké jsou postoje žáků středních škol ke škole?

6.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci středních škol v Jihomoravském kraji. Žáky jsme vybrali ve věku 15 a více let, což je definováno na starší dospívající a mladou dospělost.

Dospívání je kritická perioda života, ve které dochází k přechodu z dětství do dospělosti. Původními jevy jsou emoční změny, labilita, útek od autorit, snaha o nezávislost, o zdůraznění vlastní osobnosti a psychické dozrávání. (Bajčiová, et. al., 2011)

Podle českého statistického úřadu v roce 2022/2023 bylo zaznamenáno 463 200 žáků, kteří navštěvovali střední školu v České republice. (ČSÚ, 2024)

V Jihomoravském kraji fungovalo 42 gymnázií, 92 středních škol poskytovalo odborné vzdělání a 25 škol nabízelo obory nástavbového studia. Nejvíce žáků se nejčastěji

zúčastňovalo oborů odborného vzdělání (64,7 % z celkového počtu žáků), následovaných studenty gymnázia (32,6 %). Pouze 2,7 % žáků navštěvovalo obory nástavbového studia. V porovnání s rokem 2012/2013 došlo k největšímu poklesu počtu žáků v oborech nástavbového studia, a to o 1 776 (což představuje pokles o 56,7 %). (ČSÚ, 2024)

Výběrový soubor tvoří žáci ve věku od 15–24 let. Nejpočetněji byla zastoupena skupina respondentů ve věku 18 let – 142 respondentů. Dále následovala skupina 17 let – 140 respondentů, poté skupina ve věku 16 let – 102 respondentů. Dále následovala skupina 19 let – 90 respondentů, poté skupina ve věku 15 let – 50 respondentů. Nejméně byli zastoupeni žáci ve věku 22 let – 6 respondentů, 23 let- 4 respondentů, 21 let – 3 respondentů a 24 let – 2 respondentů.

Tabulka č. 4 Rozdělení věku a počtu respondentů

Věk	Počet žáků
15 let	50
16 let	102
17 let	140
18 let	142
19 let	90
20 let	15
21 let	3
22 let	6
23 let	4
24 let	2

Zdroj: Vlastní tvorba

Bylo zjištěno, že si dotazník zobrazilo 838 respondentů, z čehož 548 respondentů dotazník dokončila a 290 respondentů si dotazník pouze zobrazil. Celková úspěšnost dotazníků tedy byla 65,4 %.

Celkový počet výsledků máme tedy od 548 respondentů. U výzkumného šetření bylo na výběr ze tří možností pohlaví, 346 žáků označilo pohlaví „žena“, 202 žáků označilo pohlaví „muž“.

Tabulka č. 5 Pohlaví

Pohlaví	Počet žáků
Žena	346
Muž	202

Zdroj: Vlastní tvorba

Respondenty jsme rozdělili do tabulky podle ročníků, který navštěvují. Jelikož se jednalo o gymnázia, střední školy různého zaměření i učiliště, zvolili jsme zastoupení všech čtyř ročníků střední školy. Nejvíce se výzkumu zúčastnili žáci třetích ročníků středních škol, konkrétně 152 žáků. Následovali žáci druhých ročníků středních škol, konkrétně 147 žáků. Po žácích z druhých ročníků následovali žáci ze čtvrtých ročníků s počtem 125. Na poslední místě byli žáci prvních ročníků s počtem 124.

Graf č. 4 Ročník



Zdroj: Survio

Bylo osloveno 5 středních škol pomocí náhodného prostého výběru. Střední školy s výzkumem souhlasily, ale po zaslání dotazníku nereagovaly a žádné dotazníky jsme neobdržely. Následně jsme zaslali dotazníky znovu na základě prostého náhodného výběru 93 středních škol z Jihomoravského kraje. S realizací výzkumu souhlasilo pouhých 6 středních škol. Na základě souhlasu jsme vybraným středním školám zaslali online dotazníky z platformy Survio. Získali jsme zpět 65,4 % dotazníků od středních škol, které se nakonec zapojily do výzkumu. Přístup k dotazníkům jsme uskutečnili prostřednictvím kontaktování ředitelů škol, kteří poté poskytli žákům odkaz na dotazník. Výzkum probíhal v období února a března 2024. Před vyplněním online dotazníku bylo poskytnuto vysvětlení o jeho účelu a anonymitě, aby se žáci při vyplňování cítili pohodlně a poskytli upřímné odpovědi.

6.5 Metoda sběru dat

Pro vhodné použití empirické části diplomové práce jsme kvůli většímu počtu sesbíraných dat a následné analýze využili kvantitativní výzkumné pojetí. Podle Chrásky (2016) je kvantitativně orientovaný výzkum charakterizován jako úmyslná a systematická práce, při které jsou pomocí empirických metod zkoumány hypotézy týkající se vztahů mezi různými pedagogickými jevy.

6.6 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj jsme se rozhodli použít dotazníkovou metodu a umístili jsme ji na online platformu Survio.com. Dotazník obsahuje 16 položek a je rozdělen na dvě části. První část dotazníku se skládá z otázek týkající se záškoláctví. Druhá část dotazníku je zaměřena na postoje žáku ke škole a studiu na škole.

V první části dotazníku jsme se dotazovali žáku, zda už byli někdy „za školou“. Následovala otázka, kde měli na výběr z možností, jak často chodí žáci „za školou“. Poté byli žáci dotazováni, zda chodí žáci „za školu“ z vlastní vůle, nebo je někdo přesvědčí, také proč chodí „za školu“, pokud chodí. V dalších otázkách měli žáci na výběr, jakým způsobem a kde tráví čas „za školou“ a jestli o tom někdo ví. V dotazníku jsme uvedli položku zaměřenou na omlouvání plnoletosti a jestli rodiče někdy omluvili záškoláctví, popř., kdo žákům omlouvá absenci, když jsou zrovna „za školou“. Na závěr této části dotazníku jsme zařadili otázku, kde jsme se tázali, zda měli někdy žáci neomluvenou absenci. V některých

otázkách měli žáci možnost zvolit jednu odpověď, zatímco v jiných měli na výběr více možností.

Druhá část dotazníku směřovala na již zmíněné postoje žáků. V této části dotazníků jsme pro získání konstruktivních dat využili sémantického diferenciálu. Metoda sémantického diferenciálu je často hodnocena jako prostředek pro měření postojů a je zařazována do kategorie tzv. psychosémantických metod. (Miovský, 2006)

Metoda sémantického diferenciálu může být užitečná v školní praxi a v kontextu škol zejména pro sběr informací o postojích širokého spektra jedinců. (Vašátková, Chvál, 2018)

Na tvorbu samotného dotazníku jsme se inspirovali Chráskou a jeho dotazníkem nazvaným ATER (Attitude Towards Educational Reality). Dotazník ATER se skládá z 10 škál, 5 škál měří faktor hodnocení a 5 škál měří faktor energie. U jednotlivých škál se využívá dvojice zvolených adjektiv, pomocí kterých musí žáci vyjádřit názor, se kterým se nejvíce ztotožňují. S pomocí sémantického diferenciálu a dotazníku ATER jsme posuzovali pojmy: MOJE ŠKOLA a MOJE STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE.

Ve druhé části dotazníku bylo žákům sděleno, že mají odpovídat na škále tak, aby pomocí adjektiv co nejpřesněji vyjádřili svůj názor.

6.7 Způsob zpracování dat

Data získaná z dotazníkového šetření byla zpracována do datové tabulky v programu Microsoft Excel. Položky z dotazníkového šetření byly vyhodnoceny deskriptivní statistikou. Nejprve jsme se zaměřili na první část dotazníku, kde jsme popsali položky, které se týkaly záškoláctví. Poté jsme popsali položky, které se týkaly postojů ke škole.

Data dílčích výzkumných otázek byla graficky znázorněna pomocí výsečových a sloupcových grafů. U výzkumných otázek jsme využili tabulek četností, aby data byla jasná a přehledná.

U hlavní výzkumné otázky byla vytvořena hypotéza, kde jsme ověřovali, zda existuje souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol. Za účelem ověření jsme porovnávali závislost jedné na druhé proměnné testem chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, který sleduje rozdíly v četnostech jevů. Tento test významnosti je vhodné použít v situacích, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy. (Chrástka, 2016)

7 ANALÝZA DAT VÝZKUMU

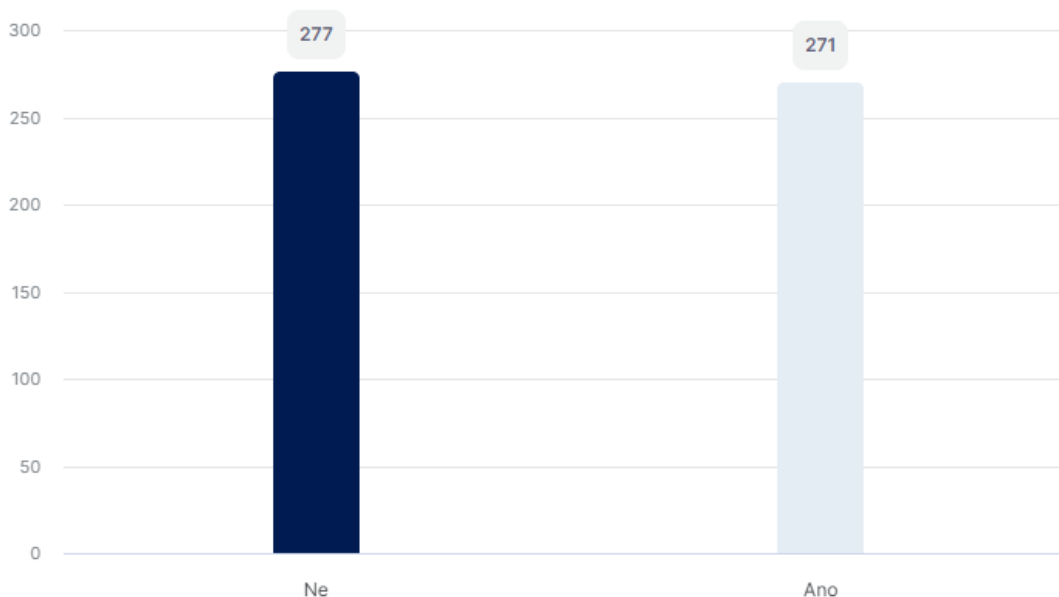
V následující kapitole si popíšeme výzkumné otázky a sesbíraná data pomocí dotazníků. Popíšeme téma záškoláctví pomocí úvodních otázek vytvořených v dotazníku a poté se budeme věnovat postojům žáků, které jsme zaznamenávali pomocí sémantického diferenciálu. Následně provedeme vyhodnocení hypotézy.

Nejprve se zaměříme na první výzkumnou otázku: **Jaká je míra záškoláctví u žáků středních škol?** K této výzkumné otázce se vázala otázka v dotazníku č. 4 a č. 5.

Čtvrtá otázka v dotazníku zněla: **Byl/a jsi někdy „za školou“?**

Na tuto otázku odpovědělo „Ne“ 277 žáků, tj. 50,5 %. Odpověď „Ano“ uvedlo 271 žáků, tj. 49,5 %. Z uvedených dat vyplývá, že téměř polovina žáků má se záškoláctvím určitou zkušenost.

Graf č. 5 Byl jsi někdy „za školou“?

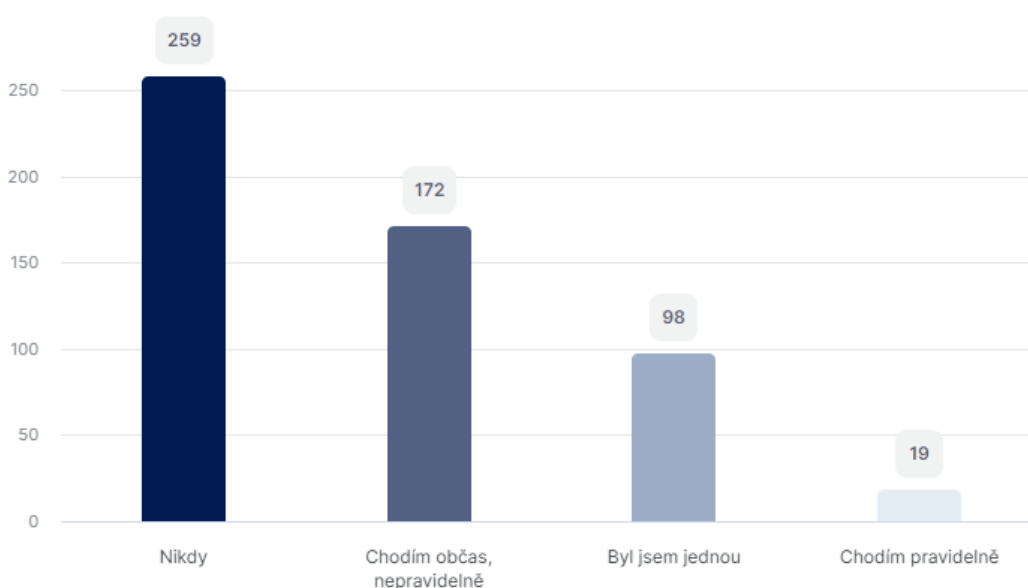


Zdroj: Survio

Pátá otázka navazovala na otázku čtvrtou a zjišťujeme v ní, jak často chodí žáci za školu. Žáci měli na výběr ze čtyř možností a měli zaznamenat jednu odpověď. Pátou otázku jsme zformulovali následovně: **Jak často chodíš „za školu“?**

Na tuto otázku odpovědělo „Nikdy“ 259 žáků, tj. 47,3 %. Na odpověď „Chodím občas, nepravidelně“ odpovědělo 172 žáků, tj. 31,4 %. Na další odpověď „Byl jsem jednou“ odpovědělo 98 žáků, tj. 17,9 %. Na odpověď „Chodím pravidelně“ odpovědělo 19 žáků, tj. 3,5 %.

Graf č. 6 Jak často chodíš „za školu“?



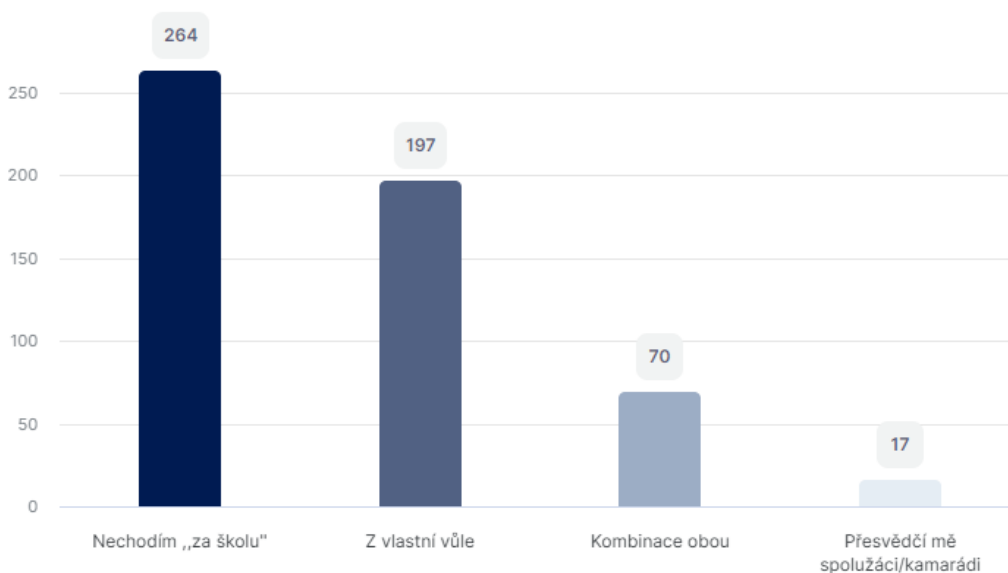
Zdroj: Survio

Druhá výzkumná otázka: **Jaké motivy vedou žáky středních škol k záškoláctví?** Na tuto výzkumnou otázku se nám vázaly položky dotazníku č. 6 a č. 7.

Šestou položku jsme zformulovali následovně: **Chodíš „za školu“ z vlastní vůle nebo tě přesvědčí spolužáci/kamarádi?**

Žáci měli na výběr ze čtyř odpovědí a měli zaznačit jednu odpověď. Na tuto otázku odpovědělo „Nechodím „za školu““ 264 žáků, tj. 48, 2 %. Jako další odpověď „ Z vlastní vůle“ odpovědělo 197 žáků, tj. 35, 9%. Další odpověď „Kombinace obou“ zaznačilo 70 žáků, tj. 12, 8%. A poslední odpověď „Přesvědčí mě spolužáci/kamarádi“ označilo 17 žáků, tj. 3,1 %.

Graf č. 7 Chodíš „za školu“ z vlastní vůle nebo tě přesvědčí spolužáci/kamarádi?

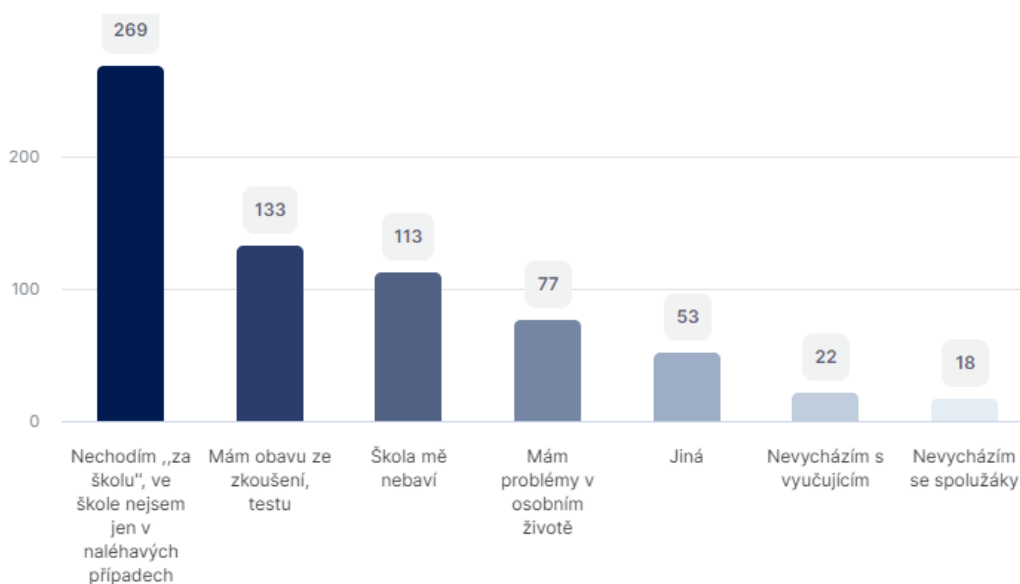


Zdroj: Survio

Sedmou otázku jsme zformulovali následovně: **Proč chodíš „za školu“?**

Žáci měli na výběr ze 7 odpovědí a měli možnost vybrat jednu, popř. více odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo „Nechodím za školu, ve škole nejsem jen v naléhavých případech“ 269 žáků, tj. 49, 8%. Na odpověď „Mám obavu ze zkoušení, testu“ odpovědělo 133 žáků, tj. 24, 6%. Další odpověď „Škola mě nebaví“ označilo 113 žáků, tj. 20, 9%. Na další odpověď „Mám problémy v osobním životě“ odpovědělo 77 žáků, tj. 14, 3 %. Možnost „Jiné“ zaznačilo 53 žáků, tj. 9,8 %. Odpověď „Nevycházím s vyučujícím“ označilo 22 žáku, tj. 4, 1%. Poslední odpověď „Nevycházím se spolužáky“ označilo 18 žáků, tj. 3, 3 %.

Graf č. 8 Proč chodíš „za školu“?



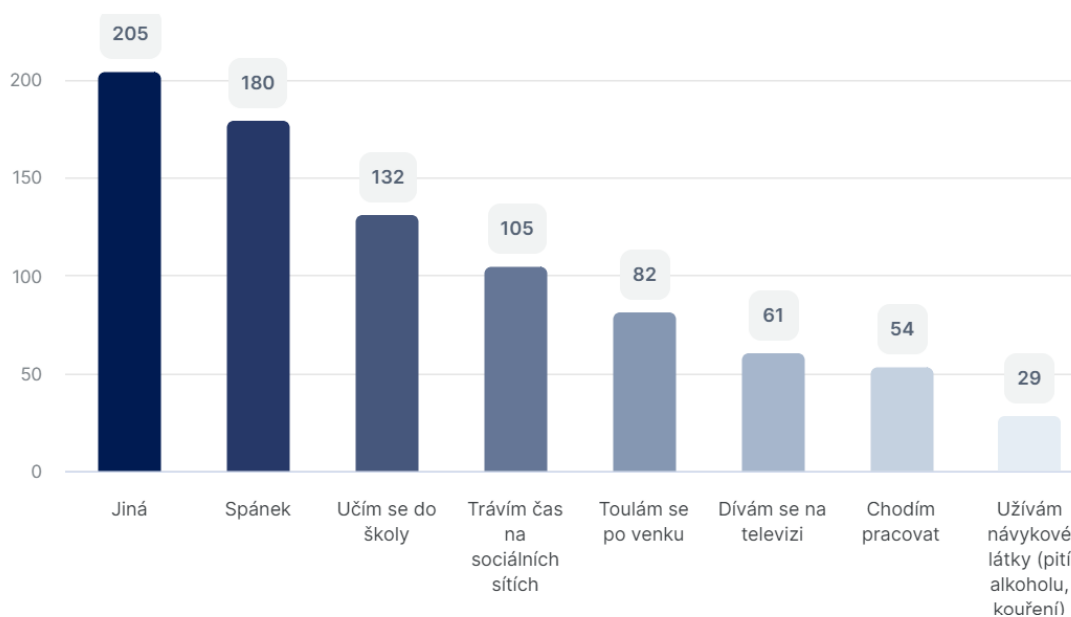
Zdroj: Survio

Třetí výzkumná otázka: **Jakým způsobem a kde tráví čas žáci středních škol „za školou“?** Na tuto výzkumnou otázku se nám vážaly položky dotazníku č. 8 a č. 9.

Osmou otázku v dotazníku jsme vytvořili následovně: **Jakým způsobem trávíš čas „za školou“?**

Žáci měli na výběr z 8 jednu, popř. více odpovědí. Na tuto otázku odpovědělo „Jiné“ 205 žáků, tj. 38 %. Na odpověď „Spánek“ odpovědělo 180 žáků, tj. 33,4 %. Další odpověď „Učím se do školy“ označilo 132 žáků, tj. 24,5 %. „Trávím čas na sociálních sítích“ byla odpověď, kterou označilo 105 žáků, tj. 19,5 %. Odpověď „Toulám se po venku“ označilo 82 žáků, tj. 15,2 %. Další odpověď týkající se trávení času „za školou“ byla „Dívám se na televizi“, kterou odpovědělo 61 žáků, tj. 11,3 %. Odpověď „Chodím pracovat“ označilo 54 žáků, tj. 10 %. Poslední odpověď na uvedenou otázku byla „Užívám návykové látky (pití alkoholu, kouření)“, kterou označilo 29 žáků, tj. 5,4 %.

Graf č. 9 Jakým způsobem trávíš čas „za školou“?

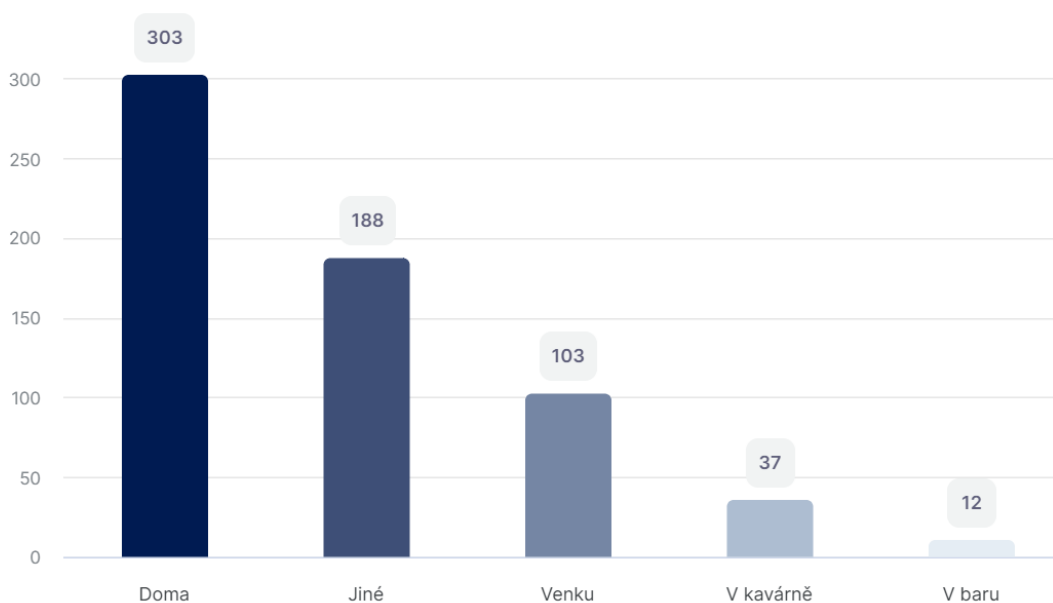


Zdroj: Survio

Devátou otázkou jsme vytvořili následovně: **Kde trávíš nejraději čas „za školou“?**

Žáci měli na výběr z 5 odpovědí a měli možnost vybrat jednu, popř. více odpovědí. Na tuto otázku žáci nejvíce odpovědělo „Doma“ 303 žáků, tj. 55,3 %. Další odpověď „ Jiné“ označilo 188 žáků tj. 34,3 %. Odpověď „Venku“ označilo 103 žáků, tj. 18,8 %. Předposlední odpověď „V kavárně“ označilo 37 žáků tj. 6,8 %. Poslední odpověď zaznačilo 12 žáku, tj. 2,2 %.

Graf č. 10 Kde trávíš nejraději čas „za školou“?



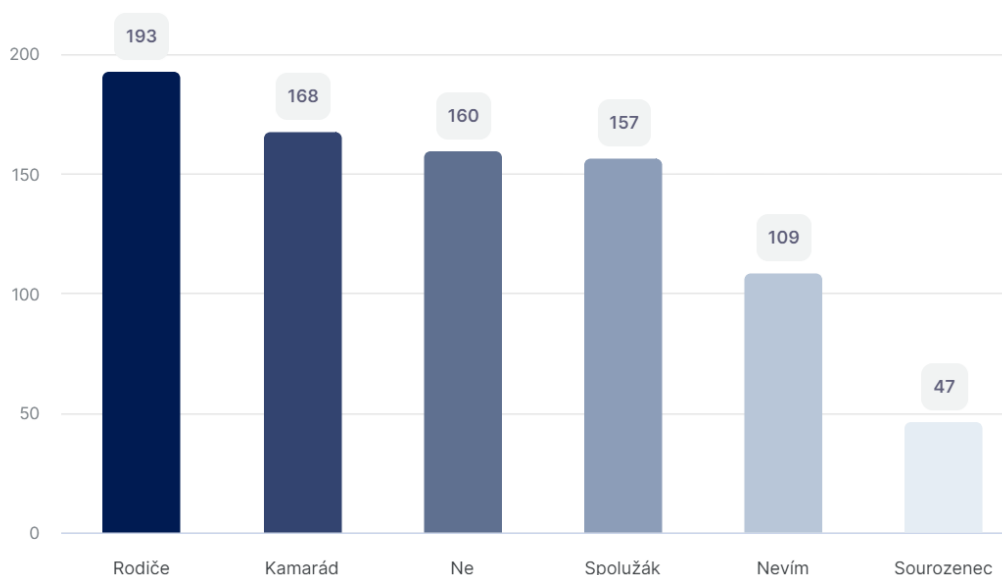
Zdroj: Survio

Čtvrtá výzkumná otázka: **Jakým způsobem mají žáci středních škol omluveny absence ve škole?** Na tuto výzkumnou otázku se nám vázaly položky dotazníku č. 10, 11, 12, 13, 14.

Desátou otázkou jsme vytvořili následovně: **Pokud jsi zrovna „za školou“, ví o tom někdo?**

Žáci měli na výběr z 6 odpovědí a měli možnost vybrat jednu, popř. více odpovědí. Na položku „Rodiče“ odpovědělo 193 žáků, tj. 35, 2 %. Na položku „Kamarád“ odpovědělo 168 žáků, tj. 30, 7 %. Na položku „Ne“ odpovědělo 160 žáků, tj. 29, 2 %. Na položku „Spolužák“ odpovědělo 157 žáků, tj. 28, 6 %. Na položku „Nevím“ odpovědělo 109 žáků, tj. 19, 9 %. Na poslední položku „Sourozenec“ odpovědělo 47 žáků, tj. 8, 6 %.

Graf č. 11 Pokud jsi zrovna „za školou“, ví o tom někdo?

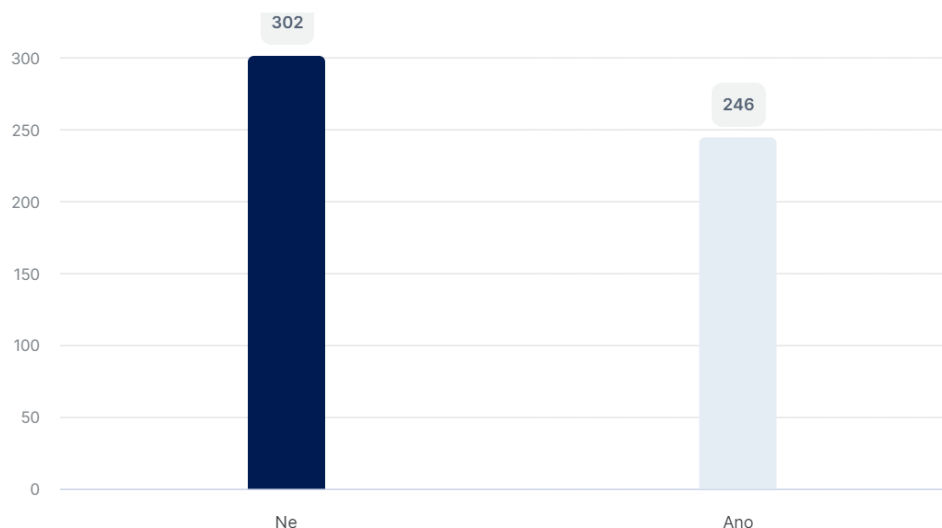


Zdroj: Survio

Jedenáctá otázka zní: **Pokud máš více než 18 let, omlouváš si absenci sám?**

Žáci měli na výběr ze 2 odpovědi a měli možnost zaznamenat jednu odpověď. Na položku „Ne“ odpovědělo 302 žáků, tj. 55, 1 %. Na druhou položku „Ano“ odpovědělo 246 žáků, tj. 44, 9 %.

Graf č. 12 Pokud máš více než 18 let, omlouváš si absenci sám?

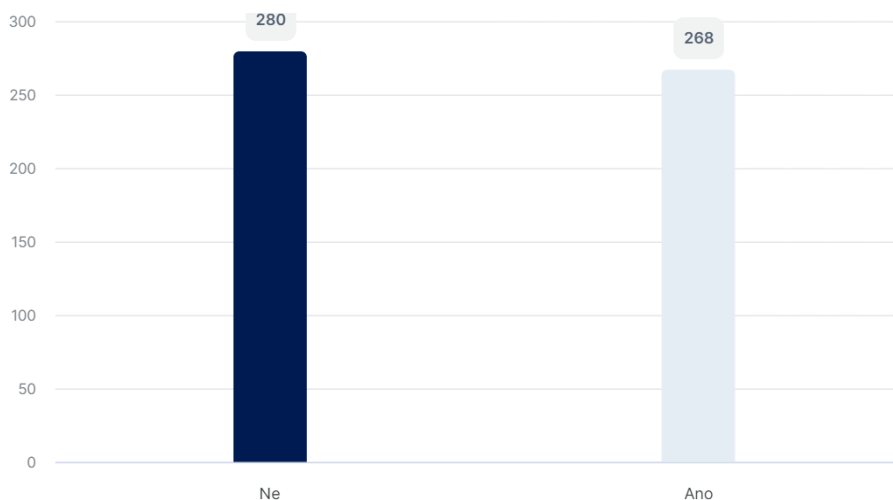


Zdroj: Survio

Dvanáctá otázka zní: **Omluvili ti rodiče někdy absenci, když jsi byl „za školou“?**

Žáci měli na výběr ze 2 odpovědi a měli možnost zaznamenat jednu odpověď. Na položku „Ne“ odpovědělo 280 žáků, tj. 51, 1 %. Na položku „Ano“ odpovědělo 268 žáků, tj. 48, 9 %.

Graf č. 13 Omluvili ti rodiče někdy absenci, když jsi byl „za školou“?

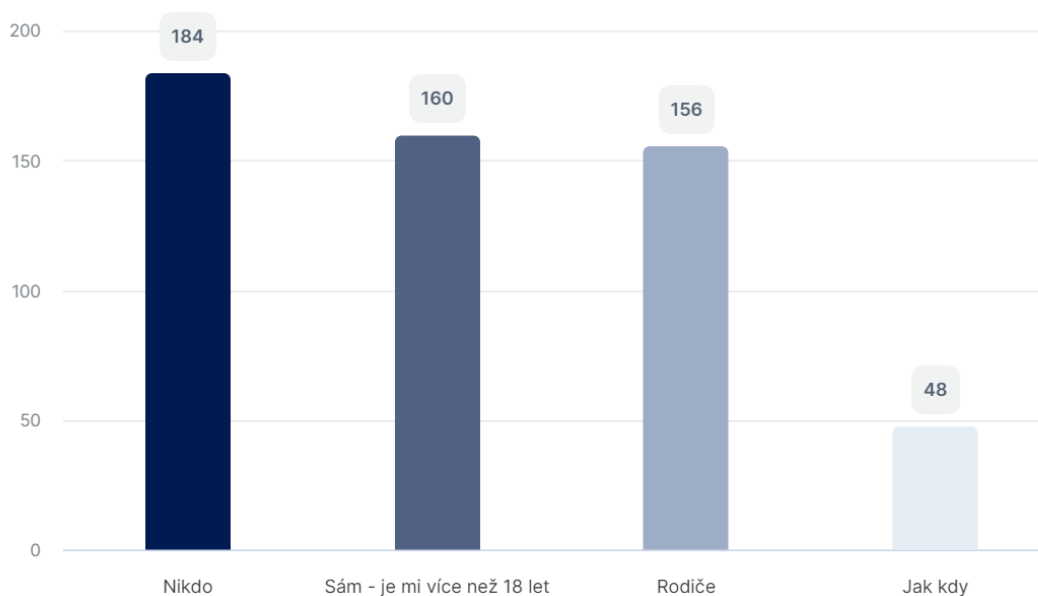


Zdroj: Survio

Třináctá otázka zní: **Kdo ti omlouvá absence, když jsi „za školou“?**

Žáci měli na výběr ze 2 odpovědi a měli možnost zaznamenat jednu odpověď. Na položku „Nikdo“ odpovědělo 184 žáků, tj. 33,6 %. Položku „Sám- je mi více než 18 let“ označilo 160 žáků tj. 29,2 %. Položku „Rodiče“ označilo 156 žáků, tj. 28,5 %. Na poslední položku „Jak kdy“ odpovědělo 48 žáků, tj. 8,8%.

Graf č. 14 Kdo ti omlouvá absence, když jsi „za školou“?

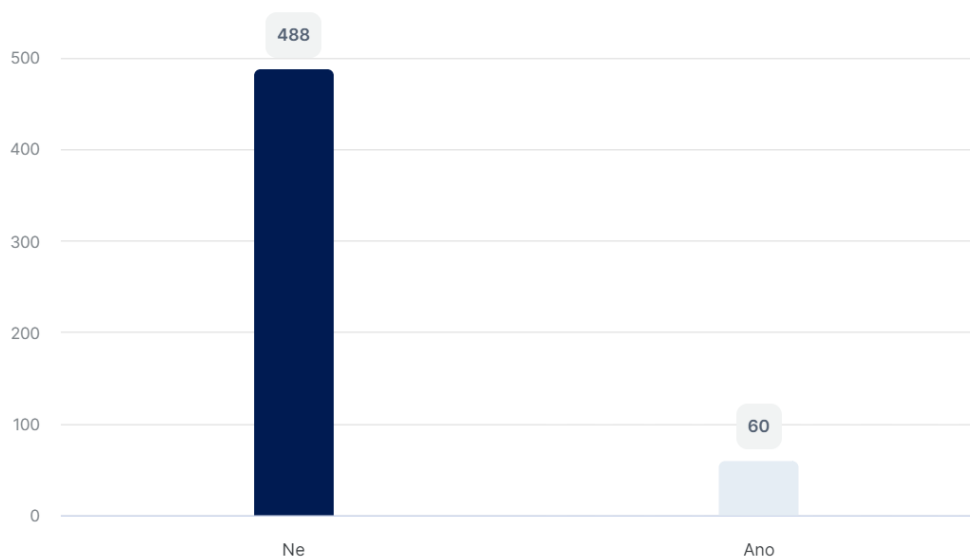


Zdroj: Survio

Čtrnáctá otázka zní: **Měl jsi někdy neomluvenou absenci?**

Žáci měli na výběr ze 2 odpovědi a měli možnost zaznamenat jednu odpověď. Na položku „Ne“ odpovědělo 488 žáků, tj. 89,1 %. Na druhou položku „Ano“ odpovědělo 60 žáků, tj. 10,9 %.

Graf č. 15 Měl jsi někdy neomluvenou absenci?



Zdroj: Survio

Pátá výzkumná otázka: **Jaké jsou postoje ke škole u žáků středních škol?** Na tuto výzkumnou otázku se nám vázaly položky dotazníku č. 15 a 16.

Postoje žáků jsme chtěli zjistit pomocí sémantického diferenciálu.

V sémantickém diferenciálu jsme použili dvě dimenze, **Hodnocení** a **Energie**.

Do dimenze **Hodnocení** patří adjektiva: Dobrá - Špatná, Příjemná – Nepříjemná, Světlá – Tmavá, Krásná – Ošklivá, Sladká – Kyselá.

Do dimenze **Energie** patří adjektiva: Náročná – Nenáročná, Přísná – Mírná, Obtížná – Snadná, Problémová – Bezproblémová, Těžká – Lehká.

Žáci si volili na stupnici od 2 do -2 položky, kterým jim jejich názor nejvíce přibližují.

Stupnice 2 vyznačovala - „Pozitivní“, stupnice 1 vyznačovala - „Spíše pozitivní“,

stupnice 0 vyznačovala „Neutrální“, stupnice -1 vyznačovala „Spíše negativní“ a stupnice

-2 vyznačovala „Negativní“.

Nejprve jsme vytvořili sémantický diferenciál na položku **MOJE ŠKOLA**. Žáci měli pomocí určených adjektiv vyznačit jejich názor na danou položku.

V první dimenzi **Hodnocení** v prvním řádku měli žáci zaznačit na diferenciálu Dobrá a Špatná. Stupnice „Dobrá“ byla obsazena 108 žáky. Stupnice „Spíše dobrá“ byla obsazena 210 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 84 žáky. Stupnice „Spíše špatná“ byla obsazena 96 žáky a stupnice „Špatná“ byla obsazena 50 žáky.

Ve druhém řádku měli žáci zaznačit na diferenciálu Příjemná a Nepříjemná. Stupnice „Příjemná“ byla obsazena 61 žáky. Stupnice „Spíše příjemná“ byla obsazena 210 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 103 žáky. Stupnice „Spíše nepříjemná“ byla obsazena 113 žáky a poslední stupnice „Nepříjemná“ byla obsazena 61 žáky.

Ve třetím řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu Světlá a Tmavá. Stupnice „Světlá“ byla obsazena 90 žáky. Stupnice „Spíše světlá“ byla obsazena 218 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 117 žáky. Stupnice „Spíše tmavá“ byla obsazena 77 žáky. Stupnice „Tmavá“ byla obsazena 46 žáky.

Ve čtvrtém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu Krásná a Ošklivá. Stupnice „Krásná“ byla obsazena 30 žáky. Stupnice „Spíše krásná“ byla obsazena 142 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 170 žáky. Stupnice „Spíše ošklivá“ byla obsazena 125 žáky. Stupnice „Ošklivá“ byla obsazena 81 žáky.

V pátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Sladká a Kyselá. Stupnice „Sladká“ byla obsazena 20 žáky. Stupnice „Spíše sladká“ byla obsazena 79 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 218 žáky. Stupnice „Spíše kyselá“ byla obsazena 151 žáky. Stupnice „Kyselá“ byla obsazena 80 žáky.

Ve druhé dimenzi **Energie** v šestém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Náročná a nenáročná. Stupnice „Náročná“ byla obsazena 178 žáky. Stupnice „Spíše náročná“ byla obsazena 196 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 93 žáky. Stupnice „Spíše nenáročná“ byla obsazena 45 žáky. Stupnice „Nenáročná“ byla obsazena 36 žáky.

V sedmém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Přísná a Mírná. Stupnice „Přísná“ byla obsazena 92 žáky. Stupnice „Spíše přísná“ byla obsazena 198 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 141 žáky. Stupnice „Spíše mírná“ byla obsazena 88 žáky. Stupnice „Mírná“ byla obsazena 29 žáky.

V osmém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Obtížná a Snadná. Stupnice „Obtížná“ byla obsazena 136 žáky. Stupnice „Spíše obtížná“ byla obsazena 235 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 108 žáky. Stupnice „Spíše snadná“ byla obsazena 49 žáky. Stupnice „Snadná“ byla obsazena 20.

V devátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Bezproblémová a Problémová. Stupnice „Bezproblémová“ byla obsazena 51 žáky. Stupnice „Spíše bezproblémová“ byla obsazena 150 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 169 žáky. Stupnice „Spíše problémová“ byla obsazena 117 žáky. Stupnice „Problémová“ byla obsazena 61 žáky.

V desátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Těžká a Lehká. Stupnice „Těžká“ byla obsazena 137 žáky. Stupnice „Spíše těžká“ byla obsazena 217 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 114 žáky. Stupnice „Spíše lehká“ byla obsazena 54 žáky. Stupnice „Lehká“ byla obsazena 26 žáky.

Graf č. 16 Moje škola



Zdroj: Survio

Následně jsme vytvořili druhý sémantický diferenciál na položku **MOJE STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE**. Žáci měli pomocí určených adjektiv vyznačit jejich názor na danou položku.

V první dimenzi **Hodnocení** v prvním řádku měli žáci zaznačit na diferenciálu Dobré a Špatné. Stupnice „Dobré“ byla obsazena 114 žáky. Stupnice „Spíše dobré“ byla obsazena 231 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 112 žáky. Stupnice „Spíše špatné“ byla obsazena 62 žáky a stupnice „Špatné“ byla obsazena 29 žáky.

Ve druhém řádku měli žáci zaznačit na diferenciálu Příjemné a Nepříjemné. Stupnice „Příjemné“ byla obsazena 51 žáky. Stupnice „Spíše příjemné“ byla obsazena 163 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 133 žáky. Stupnice „Spíše nepříjemné“ byla obsazena 139 žáky a poslední stupnice „Nepříjemné“ byla obsazena 62 žáky.

Ve třetím řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu Světlé a Tmavé. Stupnice „Světlé“ byla obsazena 43 žáky. Stupnice „Spíše světlé“ byla obsazena 158 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 164 žáky. Stupnice „Spíše tmavé“ byla obsazena 122 žáky. Stupnice „Tmavé“ byla obsazena 61 žáky.

Ve čtvrtém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu Krásné a Ošklivé. Stupnice „Krásné“ byla obsazena 35 žáky. Stupnice „Spíše krásné“ byla obsazena 127 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 217 žáky. Stupnice „Spíše ošklivé“ byla obsazena 114 žáky. Stupnice „Ošklivé“ byla obsazena 55 žáky.

V pátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Sladké a Kyselé. Stupnice „Sladké“ byla obsazena 29 žáky. Stupnice „Spíše sladké“ byla obsazena 95 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 223 žáky. Stupnice „Spíše kyselé“ byla obsazena 132 žáky. Stupnice „Kyselé“ byla obsazena 69 žáky.

Ve druhé dimenzi **Energie** v šestém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Náročné a Nenáročné. Stupnice „Náročné“ byla obsazena 143 žáky. Stupnice „Spíše náročné“ byla obsazena 210 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 114 žáky. Stupnice „Spíše nenáročné“ byla obsazena 51 žáky. Stupnice „Nenáročné“ byla obsazena 30 žáky.

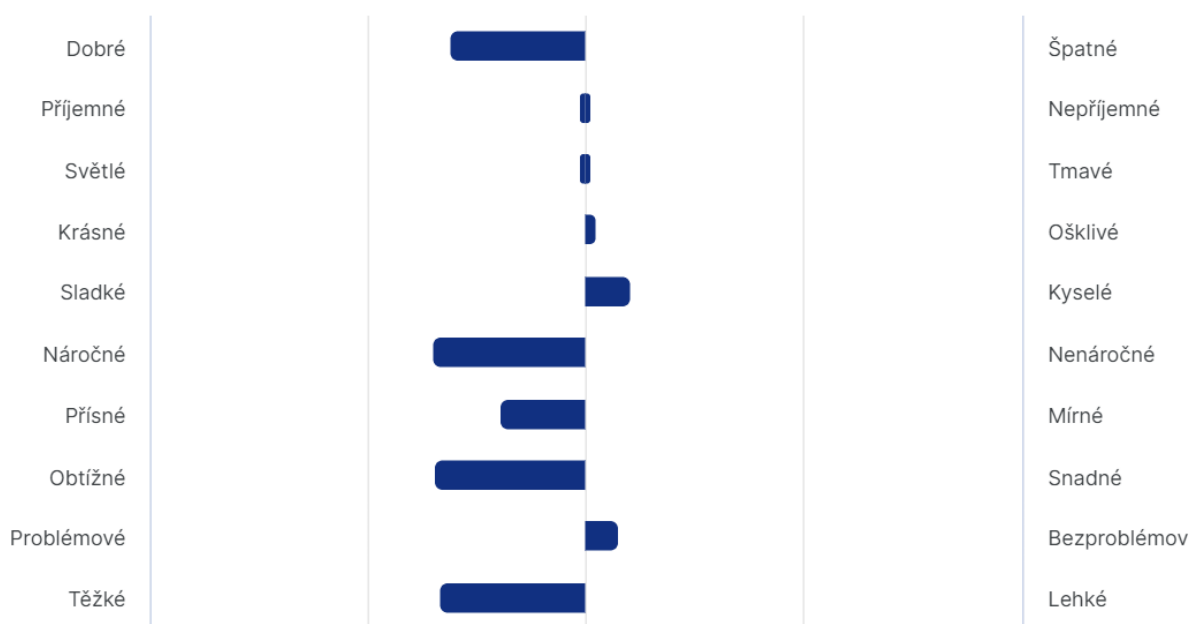
V sedmém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Přísné a Mírné. Stupnice „Přísné“ byla obsazena 82 žáky. Stupnice „Spíše přísné“ byla obsazena 185 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 166 žáky. Stupnice „Spíše mírné“ byla obsazena 94 žáky. Stupnice „Mírné“ byla obsazena 21 žáky.

V osmém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Obtížné a Snadné. Stupnice „Obtížné“ byla obsazena 121 žáky. Stupnice „Spíše obtížné“ byla obsazena 234 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 119 žáky. Stupnice „Spíše snadné“ byla obsazena 52 žáky. Stupnice „Snadné“ byla obsazena 22 žáky.

V devátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Bezproblémové a Problémové. Stupnice „Bezproblémové“ byla obsazena 53 žáky. Stupnice „Spíše bezproblémové“ byla obsazena 113 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 168 žáky. Stupnice „Spíše problémové“ byla obsazena 128 žáky. Stupnice „Problémové“ byla obsazena 86 žáky.

V desátém řádku měli žáci zaznačit na sémantickém diferenciálu položky Těžké a Lehké. Stupnice „Těžké“ byla obsazena 122 žáky. Stupnice „Spíše těžké“ byla obsazena 217 žáky. Stupnice „Neutrální“ byla obsazena 136 žáky. Stupnice „Spíše lehké“ byla obsazena 50 žáky. Stupnice „Lehké“ byla obsazena 23 žáky.

Graf č. 17 Moje studium na střední škole



Zdroj: Survio

7.1 Ověření hypotézy

Hypotézy: Existuje souvislost v míře záškoláctví a postojem ke škole u žáku středních škol.

Pro zjištění souvislosti mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol byla stanovena výše uvedená hypotéza, kterou jsme ověřovali pomocí testu chí kvadrát v kontingenční tabulce.

H₀: Mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol neexistuje souvislost.

H_A: Mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol existuje souvislost.

Ve výpočtu jsme použili dimenzi Hodnocení, která se skládala z pěti řádku sémantického diferenciálu – Moje škola. Sečetli jsme tedy 548 responzí všech respondentů a násobili je pěti, tedy všemi řádky dvojic týkajících se dimenze hodnocení v sémantickém diferenciálu – Moje škola.

Tabulka č. 6 Pozorované četnosti

	Nikdy jsem nebyl/a „za školou“	Byl/a jsem alespoň jednou „za školou“	Celkem
Pozitivní postoj	594	574	1168
Neutrální postoj	354	338	692
Negativní postoj	347	533	880
Celkem	1295	1445	2740

Zdroj: Vlastní tvorba

Tabulka č. 7 Očekávané četnosti

	Nikdy jsem nebyl/a „za školou“	Byl/a jsem alespoň jednou „za školou“	Celkem
Pozitivní postoj	552,03	615,97	1168
Neutrální postoj	327,06	364,94	692
Negativní postoj	415,91	464,09	880

Celkem	1295	1445	2740
---------------	------	------	------

Zdroj: Vlastní tvorba

Vzoreček pro výpočet testového kritéria

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $G = 31,908$ s kritickou hodnotou $5,991$ a hladinou významnosti $0,05$. Na hladině významnosti nulovou hypotézu o nezávislosti zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, která nám říká, že zde existuje určitá souvislost.

8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

V této kapitole se zaměříme na shrnutí výsledků celého výzkumu diplomové práce. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, v jaké míře se záškoláctví na středních školách objevuje a zda souvisí se záškoláctvím postoje žáků ke škole. Výzkumu se zúčastnilo 548 respondentů navštěvující střední školy v Jihomoravském kraji.

V první výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jaká je míra záškoláctví žáků středních škol. Z uvedených odpovědí nám vyplynulo, že výsledky byly velmi vyrovnané. Více početná polovina odpověděla, že nikdy nebyla „za školou“, méně početná polovina odpověděla, že byla alespoň jednou „za školou“, což může být znepokojující. Z dat výzkumu Wilsona, Malcoma, Edwarda a Davidsona (2008) vyplývá, že se žáci i pedagogové shodovali v názoru, že žáci chodící „za školu“ mají větší potíže s integrací do kolektivu, ztrácí přátelství a hrozí jim, že se přidají k nevhodné skupině, která může zapříčinit výskyt rizikového chování v nízkém věku. Stejně tak autoři Enea, Dafinoiu, (2009) uvádí, že záškoláctví má negativní vliv na všechny zúčastněné a v krajních případech může vést ke kriminální aktivitě spojené s násilím, alkoholem a drogami. Pokud se ale chceme zaměřit i na pozitivní skutečnost výzkumu, tak velmi malé procento respondentů uvedlo, že chodí „za školu“ pravidelně.

Ve druhé výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jaké motivy vedou žáky středních škol k záškoláctví. Z dat vztahujících se k této výzkumné otázce, jsme se dozvěděli, že žáci, kteří byli alespoň jednou „za školou“ odpovídali, že chodí „za školu“ především z vlastní vůle a zaznačili v dotazníku, že mají obavy ze zkoušení, což se jeví jako hlavní motiv k jejich záškoláctví. Žák může vnímat, že jsou na něj kladeny vysoké nároky, tudíž se snaží těmto nárokům vyhnout, nebo je oddálit. Podle Karáskové Ulbertové (2010) je hodnocení žáků ve školách dalším důležitým faktorem, který významně přispívá k rozvoji záškoláctví. Podle sborníku Linky bezpečí se téměř jedna třetina záškoláků vyhýbá škole kvůli obavám z nezvládnutí školních povinností. Na druhém místě je nedostatek zájmu o výuku. Kolář a Šikulová (2005) doplňují, že se žáci občas rozhodují pro přímé vyhnutí se situaci, jako je například krátkodobá absence ze školy při testu nebo písemné práci, nebo využívají nelegálních metod, jako jsou taháky, opisování nebo manipulace se známkami v žákovské knížce.

Ve třetí výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jakým způsobem a kde tráví čas „za školou“ žáci středních škol. Z dat výzkumu vyplývá, že nejvíce žáků uvedlo, že svůj čas „za školou“

tráví spánkem. Jelikož má každá škola svůj školní řád, a není tedy podmínkou dokládat např. zameškané hodiny potvrzením od lékaře, nebo potvrzením od rodičů v případě závažnějších důvodů, žáci mohou lehce zneužít své nepřítomnosti a odcházet ze školy domů, aniž by k tomu měli řádný důvod. Jak uvádí metodické doporučení č. j. MSMT-780/2024-1 předcházení záškoláctví je možné mj. i tím, že škola může požadovat lékařské potvrzení v případech opakované nepřítomnosti žáka, což naznačuje možné zanedbávání povinné docházky do školy.

Ve čtvrté výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jakým způsobem mají žáci středních škol omluveny absence ve škole. Dozvěděli jsme se, že pokud tráví čas právě záškoláctvím, tak o tom ví jejich rodiče. Dále jsme se dozvěděli, že i v případě, že jsou žáci plnoletí a mohou si omlouvat absenci sami, stále jim absenci omlouvají rodiče. Pokud jsou ale žáci „za školou“, téměř polovina rodičů absenci u žáků omlouvá. Rodiče mohou brát na lehkou váhu absenci svých dětí, ale pokud je absence pravidelná, mohou mít děti s docházkou problém. Žáci tedy nebudou vedeni k pravidelnému docházení do školy. Následně budou těžce napravovat docházku a ta se může projevat v hodnocení žáka. Posledním zjištěním bylo velmi malé procento neomluvených hodin u žáků středních škol. Jak uvádí Svobodová (2012), jedná se o typ záškoláctví, který představuje závažné riziko pro optimální vývoj dítěte. Tento druh zanedbávání poskytuje nepříznivý vzor chování, který je nevhodný pro děti. Rodiče jsou si v tomto případě nejen vědomi absence, ale často ji i aktivně využívají.

V páté výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jaké jsou postoje žáků středních škol. Zjistili jsme, že velké procento žáků vnímá střední školu jako obtížnou a náročnou. Může to mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na postoje žáků, které ovlivňují vzdělávání žáků středních škol. Vágnerová (2002) se ztotožňuje s myšlenkou, že důvodem, proč žáci nedochází do školy, může vznikat nepříznivým postojem ke vzdělání, reakcí na prospěchové selhání, nepřijetím normy pozitivního hodnocení vzdělání, odlišností socializačního vývoje.

V hlavní výzkumné otázce jsme se ptali, jaká je souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol. Ze sesbíraných dat můžeme konstatovat, že se záškoláctví na středních školách vyskytuje u téměř každého druhého žáka, konkrétně u 49,5 % respondentů. V nejvíce případech se žáci dopustili záškoláctví pouze jednou, kdy jako důvod uvedli, že se obávali zkoušení, nebo testu. Pokud se podíváme na vyhodnocení postojů žáků ke škole, můžeme tvrdit, že převládá pozitivní názor, i když je brána v potaz náročnost střední školy, která může naopak zapříčinit potencionální záškoláctví.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z dat získaných z provedeného výzkumu bychom mohli zúčastněným středním školám doporučit provádět pravidelné evaluační dotazníky školního prostředí, výuky pedagogů atd., aby získaly zpětnou vazbu od žáků ohledně atmosféry ve škole, kvality výuky a pedagogických metod. Tímto způsobem by měly možnost identifikovat oblasti, ve kterých je třeba zlepšení a aktivně pracovat na jejich vyřešení, aby prostředí pro žáky bylo co nejlepší.

V rámci řešení záškoláctví by bylo na místě, aby vzhledem k nárůstu nežádoucího chování zřizovaly střední, ale i základní školy povinnou pozici pro sociálního pedagoga. Sociální pedagog by mohl odhalit vyskytující se rizikové chování u žáků. Jak uvádí Hadjmousová (2005) pro hledání efektivních metod k postupnému překonávání vzniklých obtíží je nezbytná spolupráce mezi rodiči, učiteli a poradenskými pracovníky škol.

Pokud by třídní učitel zaznamenal nárůst absence u žáka, mohl by začlenit do procesu řešení potenciálního záškoláctví sociálního pedagoga, který by mohl zkoumat příčiny absence ve škole a spolupracovat s rodiči žáka. Po spolupráci s žákem a případně i s rodiči by sociální pedagog vyhodnotil situaci a určil, zda se jedná pouze o povrchní problém s absencí, nebo zda je situace závažnější a vyžaduje jiný druh intervence. Pokud by se ukázalo, že sociální pedagog nemá dostatečné znalosti k úspěšnému řešení nebo alespoň zmírnění záškoláctví, mohl by se spojit s pracovníkem příslušného OSPOD. Sociální pedagog by tedy informoval o závažnosti záškoláctví příslušný OSPOD, vyrozuměl by o tom žáka i rodiče a předal by informace o žákovi sociálnímu pracovníkovi místně příslušného OSPODU.

Přestože není na střední škole povinná školní docházka, je potřeba věnovat absenci pozornost, nalézt příčinu a v případě podezření na vyskytující se záškoláctví nalézt i řešení.

Záškoláctví se může jevit jako nezávažný jev, kterému není potřeba věnovat tolik pozornosti, jako například závislostem u dospívajících dětí. Může mít ale spoustu negativních důsledků, a to nejen na vzdělávací úspěch jednotlivce, ale i na jeho sociální a budoucí profesní perspektivy. Dlouhodobě může vést k nedostatečné kvalifikaci pro budoucí zaměstnání a sociálnímu vyloučení.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali záškoláctvím u žáků středních škol a také postoji ke škole. Teoretická část byla zaměřena na pět hlavních kapitol. Hlavní kapitoly byly doplněny podkapitolami. V první řadě jsme si vymezili období dospívání. S adolescencí je spojováno rizikové chování a i prevence rizikového chování. Věnovali jsme se i školnímu prostředí a střední vzdělávání. Jako hlavnímu tématu jsme se věnovali záškoláctví a také prevenci a řešení záškoláctví ve škole. Zaměřili jsme se také obecně na postoje, postoje žáků ke škole a výzkumu postojů.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole se věnujeme metodologii výzkumu. Vzhledem k uvedené problematice jsme zvolili kvantitativní výzkumné pojetí. Ve výzkumu jsme prováděli dotazníkové šetření pomocí online platformy Survio.com. Výzkumu se účastnilo 548 žáků ze středních škol v Jihomoravském kraji. Ve druhé kapitole jsme provedli interpretaci dat ze získaných dotazníků. Popisnou statistikou jsme položky z dotazníku popsali a pro lepší přehlednost jsme odpovědi zpracovali do grafů. Ve třetí kapitole jsme zmínili shrnutí výzkumu společně s diskuzí a doporučení pro praxi.

Naším hlavním cílem bylo zjistit míru záškoláctví. Zjistili jsme, že z celkového počtu respondentů bylo 49,5 % alespoň jednou za školou, což považujeme za překvapivě vysoké číslo. Dále jsme chtěli zjistit postoje, které žáci mají na školu. Ačkoliv bylo u žáků zjištěno, že jejich názory jsou především pozitivní, nejvíce u žáků převládá názor, že je střední škola pro většinu obtížná.

Záměrem výzkumu bylo poukázat na problematiku záškoláctví a potvrdit, popř. vyvrátit souvislost mezi mírou záškoláctví u žáku a postojem ke škole, který si utvářejí během studia střední školy. V rámci výsledků výzkumu jsme dospěli k závěru, že existuje souvislost mezi mírou záškoláctví a postojem ke škole u žáků středních škol. Celkově je vztah mezi záškoláctvím a postoji žáků ke škole složitý a závisí na mnoha faktorech. Posílení pozitivních postojů ke škole a poskytnutí podpory a motivace mohou pomoci snížit záškoláctví a zlepšit školní úspěch.

Záškoláctví může mít negativní dopady nejen na jednotlivce, ale i na společnost jako celek, včetně vyšší míry nezaměstnanosti, kriminality a sociálního napětí. Diskuze o záškoláctví může vést k lepšímu porozumění těmto sociálním problémům a k nalezení účinných řešení.

Je důležité věnovat záškoláctví pozornost, abychom lépe porozuměli jeho příčinám a důsledkům a také řešení a prevenci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

BAČÁKOVÁ, Markéta. *Vzdělávání v České republice příručka pro učitele* [online]. 3. 2022 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https://www.unhcr.org/cz/wp-content/uploads/sites/20/2022/09/Vzdelavani_v_CR-prirucka_pro_rodice_CZ.pdf

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BĚLÍK, V. a HOFERKOVÁ, S. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

CARR-GREGG, Michael a SHALE, Erin. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676629.

Co je rasismus, homofobie, extremismus... Pražské centrum primární prevence [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html>

Co je sekta. Pražské centrum primární prevence [online]. [cit. 10.4.2024]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/sekty.html>

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015b. s. 143-148. ISBN 978-80-7422-391-4.

DESOCIO, Janiece, Maureen VANCURA, Linda NELSON a Gary HEWITT. *Engaging Truant Adolescents: Results From a Multifaceted Intervention Pilot*. Preventing School Failure [online]. 2007, 51(3), 6 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241740155_Engaging_Truant_Adolescents_Results_From_a_Multifaceted_Intervention_Pilot

ENEA, Violeta. *Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents*. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies [online]. 2009, 9(2), 13 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/216217522_Motivationalsolution-focused_intervention_for_reducing_school_truancy_among_adolescents

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GALLÀ, Maurice. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí: příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Přeložil Jindřich BAYER. Metodika (Úřad vlády České republiky). [Praha]: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-38-2.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200420.

HENRY, Kimberly. Who's Skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health* [online]. 2007, 77(1), 6 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276220863_Cognitive_and_Brain_Development_in_Adolescence

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

HRUBÁ, Jana. Jak zjistíte postoj žáků k vašemu předmětu? [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13809/1.-dil-jak-zjistite-postoj-zaku-k-vasemu-predmetu-.html>

CHRÁSKA, Miroslav. Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika* [online]. 1998, 48, 12 [cit. 2024-04-10]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2583>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. *Pedagogika* (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KABÍČEK, Pavel; CSÉMY, Ladislav a HAMANOVÁ, Jana. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877934.

KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ, Zuzana. *Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí*. In Děti a jejich problémy III. Sborník studií. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2010. ISBN 978-80-254-6840-1.

KEATING, Daniel. Cognitive and Brain Development in Adolescence. *Enfance* [online]. 2012, 3(1), 13 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276220863_Cognitive_and_Brain_Development_in_Adolescence

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-x.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3876-5.

KRAMÁŘ, Květoslav a HUŠÁK, Aleš. *Herní právo*. Právnícké učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-80-6.

Kratom. Prev-centrum [online]. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/informace-o-drogach/kratom/>

Kvalita vzdělávání v České republice [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zpráva_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789453.

LACENA, Ivan. *Průručka pro výchovných poradcův*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-006-8.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787477.

MACKOVÁ, Petra. Úloha školy v prevenci záškoláctví a skrytého záškoláctví [online]. 2020 [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/uloha-skoly-v-prevenci-zaskolactvi-a-skryteho-zaskolactvi>

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024723105.

MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-818-0.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28, Příloha č. 6. In: MŠMT

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28, Příloha č. 18 In: MŠMT

Metodické doporučení k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování č. j. MSMT-780/2024-1. In: MŠMT

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Manažer. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.

Monitoring výskytu rizikového chování. Zkola [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/monitoring-vyskytu-rizikoveho-chovani-ve-sk-roce-2022-2023/>

MONTGOMERY, Hedvig. *Šťastný teenager*. Esence. Praha: Euromedia Group, 2022. ISBN 978-80-242-8002-8.

NĚMEČKOVÁ, Pavla. Poruchy příjmu potravy. Psychiatr pro praxi [online]. 2007, 8(4), 2 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200704-0002_Poruchy_prijmu_potravy.php?l=en

NIELSEN, Sobotková. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

ONDRAČEK, Petr. *Františku, přestaň už konečně zlobit, nebo....* Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

Postoje, složky postojů, jejich regulační význam. Studium-psychologie [online]. [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/5-postoje.html>

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024734705.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova : příručka (nejen) pro učitele 2., aktualiz. a rozš. Vyd., 2011* Praha : Triton, 2011. ISBN:978-80-7387-502-2

REID, Scott a Michael HOGG. Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory* [online]. 16(1), 23 [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2006-04291-003>

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 97880c24729916.

Skryté záškoláctví. *Řízení školy* [online]. 2012, 9(10), 2 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.psycholog-svobodova.cz/news/skryte-zaskolactvi/>

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

Sociologická encyklopedie [online]. 2018 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Postoj>

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0150-9

ŠKODA, Jiří a FISCHER, Slavomil. *Sociální patologie: Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206965.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VAŠTÁTKOVÁ, Jana a Martin CHVÁL. K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. ORBIS SCHOLAE [online]. 2010, 4(1) [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5327/OS_4_1_0111.pdf

VAŠUTOVÁ, Maria a PANÁČEK, Michal. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 9788074641251.

WILKINS, Julia. School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School Journal* [online]. 2008, 91(3), 12 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276220863_Cognitive_and_Brain_Development_in_Adolescence

WILSON, Valerie, Heather Chisnall MALCOLM, Sheila EDWARD a Julia DAVIDSON. "Bunking Off": The Impact of Truancy on Pupils and Teachers. *British Educational Research Journal* [online]. 2008, 34(1) [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/234708827_Bunking_Off_The_Impact_of_Truancy_on_Pupils_and_Teachers

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi*

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi*

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

% Procento

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Č. Číslo

Č. j. Číslo jednací

ISBN International Standard Book Number

Kol. Kolektiv

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. Například

OSPOD Orgán sociálně právní ochrany dětí

Popř. Popřípadě

SŠ Střední škola

Tj. To je

Tzv. Takzvaně

ZŠ Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Výskyt rizikového chování ve třídě z pohledu žáků (v %)	23
Graf 2 Monitoring výskytu rizikového chování ve školním roce 2022/2023.....	23
Graf 3 Nejčastější externí spolupracovníci ZŠ a SŠ v oblasti primární prevence rizikového chování včetně šikany (podíl škol v %).	26
Graf 4 Ročník.....	49
Graf 5 Byl jsi někdy „za školou“?.....	52
Graf 6 Jak často chodíš „za školu“?.....	53
Graf 7 Chodíš „za školu“ z vlastní vůle nebo tě přesvědčí spolužáci/kamarádi?.....	54
Graf 8 Proč chodíš „za školu“?.....	55
Graf 9 Jakým způsobem trávíš čas „za školou“?.....	56
Graf 10 Kde trávíš nejraději čas „za školou“?.....	57
Graf 11 Pokud jsi zrovna „za školou“, ví o tom někdo?.....	58
Graf 12 Pokud máš více než 18 let, omlouváš si absenci sám?.....	59
Graf 13 Omluvili ti rodiče někdy absenci, když jsi byl „za školou“?.....	59
Graf 14 Kdo ti omlouvá absence, když jsi „za školou“?.....	60
Graf 15 Měl jsi někdy neomluvenou absenci?.....	61
Graf 16 Moje škola.....	63
Graf 17 Moje studium na střední škole.....	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Střední školy celkem – školy, třídy, žáci, nově přijatí, absolventi a učitelé 2012/13 – 2022/23	30
Tabulka 2 Výskyt rizikového chování ve střední škole – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok.....	35
Tabulka 3 Přijímaná opatření k řešení vysokých absencí a neomluvených hodin ve středních školách (v %).....	35
Tabulka 4 Rozdělení věku a počtu respondentů.....	48
Tabulka 5 Pohlaví.....	49
Tabulka 6 Pozorované četnosti.....	66
Tabulka 7 Očekávané četnosti.....	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Míra záškoláctví v souvislosti s postojem ke škole u žáků středních škol

Dobrý den, mé jméno je Gabriela Langrová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského programu oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o pár minut Vašeho času k vyplnění dotazníku na téma Míra záškoláctví v souvislosti s postojem ke škole u žáků středních škol.

Dotazník je zcela anonymní. Výsledky z dotazníku budou sloužit pouze ke zpracování výzkumu mé diplomové práce.

1 Pohlaví

Muž Žena

2 Věk (v letech)

3 Ročník

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1. 2. 3. 4.

4 Byl/a jsi někdy „za školou“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano Ne

5 Jak často chodíš „za školu“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Byl jsem jednou Chodím občas, nepravidelně Chodím pravidelně Nikdy

6 Chodíš „za školu“ z vlastní vůle nebo tě přesvědčí spolužáci/kamarádi?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Z vlastní vůle Přesvědčí mě spolužáci/kamarádi Kombinace obou Nechodím „za školu“

7 Proč chodíš „za školu“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Škola mě nebaví Mám obavu ze zkoušení, testu Nevycházím se spolužáky Nevycházím s vyučujícími
- Mám problémy v osobním životě Nechodím „za školu“, ve škole nejsem jen v naléhavých případech
- Jiná

8 Jakým způsobem trávíš čas „za školou“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Trávím čas na sociálních sítích Toulám se po venku Užívám návykové látky (pití alkoholu, kouření) Chodím pracovat Učím se do školy
- Dívám se na televizi Spánek
- Jiná

9 Kde trávíš nejraději čas „za školou“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Doma Venku V kavárně V baru
- Jiné

10 Pokud jsi zrovna „za školou“, ví o tom někdo?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Spolužák Kamarád Rodiče Sourozenec Ne Nevím

11 Pokud máš více než 18 let, omlouváš si absenci sám?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

12 Omluvili ti rodiče někdy absenci, když jsi „za školou“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

13 Kdo ti omlouvá absence, když jsi „za školou“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nikdo Rodiče Sám - je mi více než 18 let Jak kdy

14 Měl/a jsi někdy neomluvenou absenci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

15 Moje škola

Nápověda k otázce: *V každém řádku označ na škále jednu odpověď, která nejvíce vystihuje tvůj názor.*

Dobrá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatná
Příjemná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemná
Světlá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavá
Krásná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivá
Sladká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselá
Náročná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročná
Přísná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírná
Obtížná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadná
Problémová	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémová
Těžká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehká

16 Moje studium na střední škole

Nápověda k otázce: V každém řádku označ na škále jednu odpověď, která nejvíce vystihuje tvůj názor.

Dobré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Špatné
Příjemné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepříjemné
Světlé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tmavé
Krásné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ošklivé
Sladké	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kyselé
Náročné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenáročné
Přísné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mírné
Obtížné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Snadné
Problémové	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bezproblémové
Těžké	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lehké