

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Krönerová Petra

Práce s ohroženými dětmi ve škole

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Hana Štěpánková

2022

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.“

V Olomouci, 20. 3. 2022

.....

Petra Krönerová

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat vedoucí práce, paní Mgr. Haně Štěpánkové za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu psaní práce poskytovala.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou ohrožených dětí školního věku. V teoretické části práci je vymezen pojem ohrožené dítě, definován syndrom CAN, jeho formy a rizikové faktory. Věnuje se také funkci školy, profesi třídního učitele, vztahu rodiny a školy, školskému poradenskému pracovišti a školské sociální práci. Bakalářská práce mapuje zejména postupy a intervenci školy v případě podezření na ohrožení dítěte. Empirická část zdůrazňuje potenciál a nezastupitelnou roli základních škol při procesu řešení případů žáků ohrožených syndromem CAN. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem základní školy s těmito dětmi pracují.

Klíčová slova: identifikace, ohrožené dítě, prevence, rodina, syndrom CAN, školská sociální práce, třídní učitel, základní škola

Abstract

The bachelor thesis deals with the issue of endangered school-age children. The theoretical part of the thesis defines the concept of endangered child, defines the CAN syndrome, its forms and risk factors. It also deals with the function of the school, the class teacher profession, the family-school relationship, the school counseling workplace and school social work. The bachelor thesis also describes the procedures and intervention of the school in case of suspicion of endangering the child. The empirical part emphasizes the potential and irreplaceable role of primary schools in the process of solving cases of students at risk of child abuse and neglect. The aim of the thesis is to find out how primary schools work with these children.

Keywords: child abuse and neglect, class teacher, endangered child, family, identification, prevention, primary school, school social work

Obsah

ÚVOD.....	7
1 OHROŽENÉ DÍTĚ	9
1.1 Vymezení pojmu ohrožené dítě	9
1.2 Syndrom CAN	10
1.2.1 Formy syndromu CAN.....	12
1.2.2 Rizikové faktory syndromu CAN.....	15
1.3 Rodina.....	17
1.3.1 Rodinné poruchy	19
2 ŠKOLA JAKO VZDĚLÁVACÍ A VÝCHOVNÁ INSTITUCE	21
2.1 Profese učitele.....	21
2.1.1 Třídní učitel	23
2.2 Vztah rodiny a školy	24
2.3 Školní poradenské pracoviště	25
2.4 Školská sociální práce.....	28
3 ŠKOLA A PRÁCE S OHROŽENÝMI DĚTMI.....	31
3.1 Postup školy při podezření na ohrožení dítěte	31
3.2 Spolupráce školy s vnějšími subjekty	32
3.3 Formy práce s ohroženým dítětem.....	34
3.3.1 Diagnostika.....	34
3.3.2 Krizová intervence ve škole	37
3.3.3 Prevence	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka.....	41
4.2 Charakteristika výzkumné metody	41
4.3 Techniky sběru dat.....	43
4.4 Výzkumný soubor.....	43
4.5 Popis sběru dat a průběh výzkumu	44
4.6 Analýza sběru dat.....	46
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	47
5.1 Ohrožené dítě a jeho identifikace	47
5.2 Práce s ohroženými dětmi.....	49
5.3 Vzdělávání v problematice ohrožených dětí.....	51

5.4	Školská sociální práce.....	52
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE	54
	ZÁVĚR	56
	BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM	58
	SEZNAM ZKRATEK	64
	SEZNAM TABULEK	65

Úvod

Bakalářská práce na téma *Práce s ohroženými dětmi ve škole* je zaměřena na problematiku ohrožených dětí školního věku. Ne každé dítě má to štěstí vyrůstat ve fungující a milující rodině, kde jsou naplňovány jeho materiální i emoční potřeby. Tyto děti tak mohou být ve svých rodinách vystavovány ohrožení a vyrůstat tak v nevyhovujících podmínkách. Škola je místem, kde tyto děti tráví velkou část svého času, je to místo, kde je dobře znají a kde se jim a jejich rodinám může, v případě potřeby, dostat pomoci a podpory. Třídní učitel má často k dětem blízký vztah, zná nejen jejich základní povahové rysy, ale také obvyklé způsoby chování, reakcí a projevu v různých situacích. Je to právě učitel, kdo má o konkrétním dítěti nejvíce informací, kdo má příležitost zpozorovat změny v jeho chování, kdo má informace o situaci v rodině a přístupu rodičů k péči o dítě. Právě to jsou důvody, proč spatřuji ve školách a pedagogích velký potenciál a jsem přesvědčená, že jejich role je v problematice ohrožených dětí nezastupitelná. V případech ohrožení dítěte je klíčová jeho včasná identifikace, díky níž je možno co nejrychleji intervenovat a zahájit tak práci s ním a celou jeho rodinou. Včasná identifikace ohroženého dítěte se tak stává v rukou zkušeného učitele efektivním nástrojem, díky němuž lze předejít či dokonce zabránit zhoršení, pro dítě nepříznivé, situace.

V této práci se zaměřuji na děti ohrožené syndromem CAN. Vzhledem k narůstajícímu počtu takto ohrožených dětí považuji za důležité na tuto problematiku upozornit a také pedagogy v této oblasti vzdělávat. Pokud totiž tyto děti nejsou včas identifikovány, může se stát, že propadnou pomyslným sítím, není jim poskytnuta potřebná podpora a věnována dostatečná pozornost, v důsledku čehož jim bývá mnohdy chybně přisouzena nálepka problémového žáka. To vše celou situaci jen zhoršuje. Takové dítě se může cítit být ostrčeno na okraj kolektivu, může se cítit být v izolaci a neakceptováno, v důsledku čehož je pak odsouzeno k neúspěchu.

Se zvolenou cílovou skupinou ohrožených dětí jsem měla poprvé příležitost se seznámit během své odborné praxe, kterou jsem absolvovala v Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Právě tam jsem byla svědkem toho, jak významný vliv může mít skutečnost, že se škola aktivně zajímá o situaci konkrétního dítěte, je schopna ho včas identifikovat, vytvořit mu potřebné podmínky a nabídnout mu nezbytnou podporu.

V takové situaci dítě cítí podporu a zájem o jeho osobu, je mu dána příležitost uspět, což zvýší jeho sebevědomí a má pozitivní vliv na situaci, ve které se nachází.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a praktické.

V teoretické části bakalářské práce se zaměřuji na vymezení a definici pojmů vztahujících se k hlavnímu tématu této práce. Konceptuální část práce je rozčleňena do tří kapitol. V první kapitole se věnuji vymezení pojmu ohrožené dítě, syndromu CAN, jeho formám a rizikovým faktorům. Krátce se také věnuji popisu rodiny, jejich funkcí a rodinným poruchám. Druhá kapitola se věnuje škole jako vzdělávací a výchovné instituci. Vymezuji zde profesi učitele, osobnost a činnosti třídního učitele, vztah rodiny se školou, školní poradenské pracoviště a školskou sociální práci. Třetí kapitola se zaměřuje již konkrétně na školu a její práci s ohroženými dětmi, kdy popisují postup školy v případě podezření školy na ohrožení dítěte a její spolupráci s vnějšími subjekty. V neposlední řadě se také věnuji základním formám práce s ohroženými dětmi.

Empirická část bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol. V té první se věnuji metodologii výzkumu. Popisují zde cíl výzkumu, charakteristiku výzkumné metody, techniku a popis sběru dat a výzkumný soubor. V druhé části se věnuji analýze dat a prezentaci samotných výsledků výzkumu. Třetí část se věnuje shrnutí výsledků a diskusi. Cílem empirické části je zmapovat, jakým způsobem pracují školy s ohroženými dětmi. Zvolenou výzkumnou metodou je kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli prvního stupně základních škol.

Relevantnost zaměření této práce vzhledem k oboru mého studia spatřuji v tom, že zjištěné poznatky odhalí skutečnost, zda, a na jaké úrovni, jsou školy připravené na řešení problematiky ohrožených dětí a práci s nimi. Zjištěné výsledky mohou být podnětem pro větší zapojení škol do začlenění školního sociálního pracovníka do řad jejich zaměstnanců.

1 Ohrožené dítě

Vzhledem k zaměření této práce je nezbytné vymezení pojmu „ohrožené dítě“. V této kapitole se budu mezi jinými věnovat pojmům ohrožené dítě a syndrom CAN. Krátce se také zmíním o rodině, jejích základních funkcích a poruchách fungování rodiny.

1.1 Vymezení pojmu ohrožené dítě

Většina z nás si pod pojmem dítě představí, na dospělé osobě závislou lidskou bytost, která je bezbranná. Zdravý vývoj dítěte, jak tělesný, tak i duševní, vyžaduje naši péči, pomoc, lásku a porozumění. Úmluva o právech dítěte definuje pojem dítě následovně: *„dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“* (Zákon č. 104/1991 Sb.).

Ohrožené dítě lze popsat jako dítě, jež nemá naplňovány své základní potřeby či je jejich naplňování nějakým způsobem ohroženo. Často se tak jedná o dítě, které zažívá nevhodné zacházení s jeho osobou, dítě s poruchami chování, dítě žijící mimo vlastní rodinu či dítě, které je vychováváno v derivujícím prostředí (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 12). Zjednodušeně by se tedy dalo říct, že se jedná o dítě, jehož přirozený fyzický či psychický vývoj je ohrožen. V odborné literatuře bývá často pojem ohrožené dítě nahrazován výrazem „dítě v nouzi“.

Z pohledu sociálně-právní ochrany, dle § 6, je cílová skupina ohrožených dětí spojována s ohrožujícími životními situacemi jako je smrt rodičů, neplnění rodičovských povinností či zneužívání práv, vyplývajících z rodičovské zodpovědnosti aj. Sociálně-právní ochrana se také zaměřuje na děti, svěřené do výchovy jiné fyzické osobě než rodiči, která však povinnosti z takového vztahu vyplývající řádně neplní. Dále na děti, jež vedou zahálčivý nebo nemravný život, který spočívá zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, mají problémy s alkoholem nebo návykovými látkami, či páchají trestné činy. Do této kategorie se také řadí děti mladší patnácti let, které spáchaly trestný čin. Za ohrožené jsou pokládány rovněž děti, na kterých byl spáchán trestný čin, který ohrozil jeho život, zdraví nebo jejich lidskou důstojnost (Zákon č. 359/1999).

Pro každé dítě je nejdůležitějším předpokladem zdravého tělesného i psychického vývoje, rodina. Ta by mu měla poskytovat především láskyplný a bezpečný domov, což by napomáhalo k uspokojení životních potřeb všech členů rodiny. Ne vždy však

dítě vyrůstá v rodině, která je pro něho bezpečným prostředím. Pokud se dítěti nedostává uspokojování jeho základních potřeb, přináší to s sebou závažné ohrožení jeho zdraví a pozitivního duševního a tělesného rozvoje. Za základní potřeby dítěte jsou považovány potřeby fyziologické a pocit bezpečí a lásky (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 15-16).

Ne každé dítě má to štěstí vyrůstat v rodině, která mu zaručuje zdravý a bezpečný vývoj, v některých případech dochází k tomu, že dítě prožívá různá traumata. Bentovim (1998, s. 38) popisuje psychické trauma jako událost, kdy člověka ovládne pocit bezmocnosti, selhává jeho obranná schopnost, pociťuje nedostatečnou ochranu, dochází k rozpadu integrity osobnosti, člověk pociťuje akutní duševní bolest při vybavení si události, která toto trauma způsobila. Reakcí na tento stres se tak stává posttraumatický stav. Dalším velice častým následkem, se kterým se ohrožené děti potýkají, je deprivace. *„Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“* (Langmeier, Matějček, 2014, s. 26).

Budoucí vývoj ohrožených dětí závisí na mnoha faktorech. Jedním z nejdůležitějších je pozornost a pomoc jeho nejbližšího okolí. Pokud pomoc a podpora nepřichází od těch nejbližších, může být právě škola místem, které ohrožené dítě identifikuje a nabídne mu podporu.

1.2 Syndrom CAN

Ohrožení dítěte v různých formách je nejčastěji uváděno jako syndrom CAN. Tento pojem pochází z anglického „*Child Abuse and Neglect*“, který je v odborné literatuře popisován jako syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Postupný vývoj termínu syndrom CAN začal v 60. letech 20. století, kdy americký pediatr Kempe definoval termín „syndrom bitého dítěte“ ve své práci s názvem *The battered child syndrome*. Kempe se často ve své praxi setkával s případy dětí, kde zranění sledované na RTG snímcích nekorespondovala s tím, jak jejich vznik popisovali rodiče. Naopak snímky poukazovaly na pravděpodobnost, že úrazy byly způsobeny nevhodným či úmyslným zraněním dítěte pečující osobou. Na základě zkušeností ze své praxe vytvořil Kempe koncept syndromu CAN, ten vycházel z principu příčiny (chování rodiče) a následku (atypické zranění dítěte). Na Kempeho zjištění následně navázali

další odborníci, zabývající se touto problematikou. Teorie popisující syndrom CAN byla později ještě rozšířena o další typy nevhodného chování vůči dětem. Toto rozšíření zahrnovalo sexuální zneužívání, psychické týrání a zanedbávání. Za důležitý mezník v problematice ochrany dětí před nevhodným zacházením je považováno přijetí zákona Child Abuse Prevention and Treatment Act v roce 1974 v USA. Tento zákon znamenal implementaci termínu *týrání a zanedbávání* dětí do legislativy. Týrání a zanedbávání dětí je zde definováno jako fyzické či psychické ubližování, sexuální zneužívání, zanedbávání či jiné formy nevhodného chování vůči dětem mladších 18 let, které ohrožuje jejich život či zdraví, osobou, která má zodpovědnost o dítě řádně pečovat (Pemová, Ptáček, 2016, s. 22-23).

Bližší specifikaci uvádí Vágnerová (2014, s. 539) v definici, která popisuje syndrom CAN jako „*tělesné či duševní poškození nebo narušení vývoje dítěte, které vznikne v důsledku nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je v dané společnosti považováno za nepřijatelné*“. Negativní konsekvence tohoto nevhodného zacházení mohou vzniknout následkem aktivního ubližování, nedostatečným naplňováním potřeb dítěte či nedostatečnou péčí. Z praxe vyplývá, že dítěti nejčastěji ubližují jeho vlastní rodiče nebo další rodinní příslušníci. Jedná se tak často o používání fyzické síly, psychické nadřazenosti a moci dospělé osoby nad bezbranným a závislým dítětem.

Krejčířová (2007, s. 9) zmiňuje, že termín CAN se vztahuje na všechny typy ohrožení dítěte prostředím, tedy na tělesné a psychické týrání, zanedbávání i zneužívání, zdůrazňuje přitom fakt, že se v praxi velice často jedná o kombinaci více forem ohrožení.

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte se vyznačuje výrazně různorodými jevy, ať už se jedná o příčiny, mechanismy, závažnost průběhu, charakter či dopad na život dítěte. Nejedná se vždy však o jednostranný akt ze strany pachatele (abusora), jak by se mohlo na první pohled zdát. Interakce všech zúčastněných osob a podmínek prostředí má zásadní vliv na průběh tohoto procesu. Vše je ovlivněno společenským vzorcem vztahů dospělých a dětí, legislativou v dané zemi ve spojitosti s hodnotou dítěte, osobností rodiče. a neméně důležitou roli zde hraje také osobnost dítěte (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 15).

Vaníčková (2009, s. 7), autorka publikace o interpersonálním násilí na dětech, hovoří o tom, že násilí páchané na dětech je elementárním porušením jejich práv, ve všech případech se tak jedná o neospravedlnitelné a neomluvitelné chování, které odepírá dětem jejich právo a potřebu na šťastné a spokojené dětství, a přináší do jejich životů trauma a bolest, které je ve většině případech provází celý jejich život.

1.2.1 Formy syndromu CAN

Mezi základní formy syndromu CAN obecně zahrnujeme tělesné a psychické týrání, zanedbávání, sexuální zneužívání, sekundární viktimizaci a Münchhausenův syndrom v zastoupení. Některé formy se mohou vzájemně prolínat či překrývat (Fischer, Škoda, 2014, s. 161-163).

Týrání

Týrání lze popsat jako bezohledné zacházení či úmyslné ubližování. Rozlišujeme dvě základní formy – tělesné a psychické. Častou obětí konfliktů v rodině se stává dítě, jelikož je nejslabším členem rodiny (Vágnerová, 2014, s. 541).

Tělesné týrání můžeme definovat jako „*tělesné ublížení, nebo nezabránění ublížení či utrpení dítěte, včetně úmyslného otrávení či dušení dítěte, a to tam, kde je určitá znalost, že zranění bylo vědomě způsobeno nebo mu nebylo zabráněno*“ (Vaníčková, 2009, s. 8). Mezi identifikační markery tělesného týrání řadíme: četné hematomy různého stáří, ohraničené lysiny po vytrhání vlasů, kožní rány a škrábance, opakované a neléčené zlomeniny, popálení od cigaret, popáleniny, otřes mozku a míchy a mnohočetná vnitřní poranění (Vaníčková, 2009, s. 8-9).

Tělesně týrané jsou děti, jimž bylo způsobeno poranění v důsledku bití, popálení, opáření, trestání a také nezajištění ochrany dítěte před násilím. Příčiny tělesného týrání vychází z nezvládnuté nadměrné agrese rodičů vůči dítěti. Platí zde to, že čím je dítě menší, tím je bezmocnější a není schopno se vůči násilí bránit (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 41)

Psychické týrání lze vnímat jako chování dospělého k dítěti, které má negativní dopad na jeho citový vývoj, jeho chování, sebehodnocení, sebedůvěru a navazování interpersonálních vztahů. Nejčastěji se jedná o tyto formy: časté nadávky, opovrhování, vyhrožování, záměrné vyvolávání strachu dítěte, citová deprivace a vydírání, požadavky

nereálných výkonů, neadekvátní přetěžování dítěte a šikanování (Fischer, Škoda, 2014, s. 161-162).

Aktivní složka psychického týrání zahrnuje cílenost, záměr, účel a obsahem jsou například nadávky, slovní útoky na sebevědomí dítěte, pohrdání, zavrhování dítěte, jeho izolaci atd. Složka pasivní obnáší neuspokojování základních potřeb dítěte a může vést až k psychické deprivaci dítěte (Smutková, 2007, s. 63). Psychické týrání závažným způsobem narušuje zdravý emoční vývoj dítěte, nejčastěji bývají ohroženy děti mezi 6.-8. rokem věku a děti dospívající. Následky tohoto zacházení se projevují formou deprese, úzkosti a objevuje se i riziko suicidálního jednání (Krejčířová, 2007, s. 15-16).

Chování týraného dítěte se může projevovat útky z domova strachem, záškoláctvím, zhoršením prospěchu, úhybnými reakcemi, podceňováním, agresí, smutkem, pasivitou nebo naopak agresivitou. Děti mohou mít strach z návratu domů, ze školy nespěchají, bývají mezi posledními, kdo opouští třídu, školu (Vaníčková, 2009, s. 9-11).

Sexuální zneužívání

V anglosaské literatuře se sexuální zneužívání dětí označuje jako Child Sexual Abuse a lze ho popsat jako nevhodné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu nebo aktivitě, a to jak formou dotykovou, tak i bezdotykovou (Krejčířová, 2007, s. 20-21).

Vaníčková (2009, s. 11) definuje tuto formu syndromu CAN jako „*nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoli pohlavní dotýkání, styk či vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče, nebo kýmkoliv, kdo dítě zneužívá. Takovou osobou může být rodič, příbuzný, přítel, odborný či dobrovolný pracovník či cizí osoba*“.

Pachatelem sexuálního zneužívání může být kdokoli z rodiny i mimo ni, kdo má nad obětí moc, převahu a autoritu. Nejčastěji se však jedná o osobu, kterou dítě dobře zná. Statistiky ukazují, že ve většině případech bývá pachatelem rodinný příslušník dítěte, často je jím nevlastní otec (Krejčířová, 2007, s. 22). Dopad sexuálního zneužívání se liší dle pohlaví oběti. U chlapců se v některých případech odrazí tak, že se identifikují s pachatelem a sami poté zneužívají či týrají jiné. Snaží se tak najít oběť, které předají jejich vlastní trauma. Dívky naopak reagují jako typické *oběti* a uchylují se k internalizaci. Přesvědčí samy sebe, že zneužívání je jejich chyba a vytváří o své osobě negativní úsudky. Často se potýkají se sebepoškozováním,

anorexií, úzkostmi nebo depresí. Nacházejí si nevhodné partnery nebo žijí promiskuitně (Bentovim, 1998, s. 51-53).

Projevy v případech zneužívaných dětí, které se v praxi často vyskytují, jsou: ustrašenost, ztráta pocitu bezpečí a jistoty či nejistota. Zneužívané děti bývají apatické, nebo naopak agresivní, touží po pozornosti a citu nebo se naopak vyhýbají sociálním kontaktům. Izolují se od společnosti. Selhávají ve škole následkem absence motivace (Vaničková, Kloubek, 2006; Vágnerová, 2014; Bentovim, 1998).

Zanedbávání

Ze všech kategorií syndromu CAN je právě zanedbávání tou nejméně viditelnou a nejobtížněji detekovatelnou formou. Zjednodušeně jej lze popsat jako nedostatečné uspokojování potřeb dítěte. Pemová a Ptáček (2016, s. 15) vymezují zanedbávání jako *„selhání toho, kdo o dítě pečuje – selhání při poskytování a zajišťování základních tělesných potřeb a psychosociální stimulace, lékařské péče, výchovy a vzdělávání, ochrany a dohledu, tělesného a zkušenostního bezpečí a vhodné citové odezvy. Často jde o to, že rodiče nejsou dítěti k dispozici, a to, co dítě nejvíce postrádá, je právě jejich přítomnost“*.

Odborná literatura rozlišuje čtyři základní formy zanedbávání.

Fyzické zanedbávání je ze všech forem tou nejlépe detekovatelnou. Následkem může být poškození zdraví či ohrožení života. Patří zde odmítnutí či zpoždění v poskytnutí zdravotní péče, neuspokojování tělesných potřeb dítěte, nutriční zanedbávání, nedostatečná hygiena, nevhodné bytové podmínky a bezdomovectví, absence ochrany před ohrožením.

Emoční zanedbávání lze popsat jako nedostatek emočního zázemí, podpory a lásky. Jedná se o selhání při zabezpečení citových potřeb dítěte. Tato forma zanedbávání je obtížně diagnostikovatelná, jelikož její následky často nejsou na první pohled viditelné. Psychické zanedbávání však může trvale poškodit osobnost dítěte.

Zanedbávání vzdělávání s sebou přináší ohrožení sociálního začlenění dítěte, budoucího uplatnění ve společnosti či integrace na trhu práce. Obnáší například zanedbávání povinné školní docházky nebo nenaplňování speciálních vzdělávacích potřeb.

Prenatální rizika – rizikové chování matky v průběhu těhotenství lze dle odborníků také považovat za formu zanedbávání. Jako rizikové se považuje užívání alkoholu, drog a kouření v průběhu těhotenství. Takové chování matky s sebou přináší závažné psychické i fyzické důsledky pro dítě (Pemová, Ptáček 2016, s. 91-109).

Münchhausenův syndrom by proxy

Jedná se o zvláštní formu syndromu CAN, kdy pečující osoba, nejčastěji matka, předstírá či navozuje různé zdravotní potíže dítěte. V některých případech je i sama vytváří např. podáváním nevhodných léků dítěti a poté se dožaduje péče lékařů. To vše koná s cílem zviditelnit se a upoutat na sebe pozornost. Následkem takového zacházení s dítětem může být dlouhodobé poškození jeho zdraví. Oběťmi jsou často malé děti, které ještě neumějí řádně mluvit a uvědomit si, že osoba, která se o ně stará, jim ubližuje (Vágnerová, 2014, s. 558).

Systémové týrání, sekundární viktimizace

V rámci systémového týrání ubližuje dětem paradoxně právě systém, který byl založen s úmyslem ochránit ohrožené děti. Jedná se např. o případy, kdy systém, řešící problém dítěte a jeho rodiny, dítě z rodiny automaticky odebere. Dále sem spadá nedostatečná péče o děti žijící v dysfunkčních rodinách, provádění zbytečných a necitlivých vyšetření různými odborníky (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 97).

Typickým znakem systémového týrání je tzv. sekundární viktimizace, kdy je dítě zbytečně vystavováno psychické zátěži během vyšetřování syndromu CAN. Dítě, které je obětí trestného činu se podruhé stává obětí nesprávného a necitlivého přístupu při vyšetřování tohoto činu (Fischer, Škoda, 2014, s. 163).

1.2.2 Rizikové faktory syndromu CAN

Odhalit přesné příčiny syndromu CAN může být velice složité. Nevhodné chování vůči dětem nemá téměř nikdy jednoduché zdůvodnění. Identifikace a znalost rizikových faktorů a možných příčin vzniku syndromu CAN je velice důležitá, může sloužit jako výchozí bod pro započetí práce s postiženou rodinou, a rovněž jako výchozí bod pro tvorbu efektivních intervenčních strategií.

Ať už se jedná o zneužívání a týrání (aktivní agrese) či zanedbávání (pasivní agresivní chování), příčiny vzniku jsou multifaktoriální a jedná se o výsledek vlivu více

osobnostních, kulturních a sociálních faktorů. Za potenciální ukazatele pravděpodobnosti výskytu nevhodného chování vůči dětem lze považovat výskyt rizikových faktorů v daných rodinách. Interakce více rizikových faktorů může znamenat větší pravděpodobnost výskytu tohoto nevhodného chování vůči dětem. Výskyt rizikových faktorů v rodině přispívá k nárůstu stresové zátěže a zmenšuje kapacitu adaptačních mechanismů daného jedince. Ten se následně ocitne v situaci, kterou již svými silami není schopen řešit, jelikož jeho schopnost zvládat stres je již vyčerpána a zahlcena (Vaničková, 2007, s. 68-75).

Rizikové faktory lze nalézt na úrovni rodičů, na úrovni individuálních predispozic dítěte a na úrovni prostředí.

Na **úrovni rodičů** se mohou vyskytovat jisté osobnostní charakteristiky, které ovlivňují jejich nezralé a nevhodné chování vůči dětem. Tito rodiče se často sami chovají jako děti, jejich infantilní osobnost je důsledkem jejich vlastních neuspokojených potřeb z dětství. Mají nereálná očekávání od svých dětí, což je dáno nedostatkem znalostí o průběhu vývoje dítěte. Upřednostňují vlastní potřeby před potřebami ostatních, jsou impulzivní, chybí jim empatie ke svým dětem, jsou osamělí, mají potíže s verbální obratností, mají potíže s udržováním vztahů a nedostatečné znalosti a schopnosti potřebné pro výchovu a péči o dítě (Sullivan dle Pemová, Ptáček, 2016, s. 54). Rodiče si tak často tímto chováním kompenzují pocit méněcennosti a nejistoty.

Dalším obecně uváděným závažným rizikovým faktorem bývá závislost rodiče na psychoaktivních látkách. Rodiče poznamenaní abúzem alkoholu a drog své děti v drtivé většině případů zanedbávají. Prioritou osoby závislé na psychoaktivních látkách je zajištění své drogy a získávání finančních prostředků na ni. Rizikový je i fakt, že rodič pod vlivem psychoaktivní látky nemá kapacitu na to, aby vhodně reagoval na aktuální potřeby dítěte, to je tak často ponecháno bez adekvátního dohledu a může se tak ocitnout v nebezpečné situaci (Pemová, Ptáček, 2016, s. 58).

Syndrom CAN bývá opakován transgeneračně, což znamená, že rodiče, kteří byli v dětství vystavováni nevhodnému zacházení, mají tendenci toto chování opakovat na svých dětech. Jedná se o tzv. transgenerační přenos či fenomén, kdy jsou přenášeny vzorce chování do dalších generací (Bechyňová, Konvičková, 2020, s. 41).

Koukolík a Drtilová (1996, s. 204-205), popisují výsledky výzkumů, ze kterých vyplývá, že třetina dětí, kterým je ubližováno, určitým způsobem toto chování přitahují.

Jedná se především o skupinu dětí, které svým chováním vychovatele vyčerpávají fyzicky, psychicky, zatěžují je či dráždí. Ohroženy mohou být děti nadměrně aktivní, ale i děti pasivní. Za rizikové faktory na **úrovni dětí** je považováno: temperamentem neaktivní a pomalé děti nepřitahující zájem okolí, děti s mentálním či tělesným postižením, děti somaticky nemocné a vyčerpané. Matoušek a Pazlarová (2014, s. 148) dále uvádějí tyto rizikové faktory: snížená inteligence dítěte, obtížný temperament, nestabilní osobnost dítěte, hyperaktivita a psychomotorická opožděnost.

Na **úrovni prostředí**, ve kterém rodina žije, se také nachází faktory, které mohou výrazně narušovat její fungování. Autoři se shodují na tom, že mezi významné faktory patří sociální izolace rodiny (absence podpory v rámci širší rodiny, absence vztahů uvnitř komunity), chaotické a nestálé uspořádání rodiny, problémy s bydlením, nízký socioekonomický status rodiny či dlouhodobá nezaměstnanost rodičů. Všechny výše zmíněné faktory zásadním způsobem zvyšují stres a zátěž v rodině (Vaníčková, 2007, s. 75-82).

1.3 Rodina

Rodina má v životě dítěte výsadní a nezastupitelnou pozici, jedná se o místo, kde dochází k primární socializaci dětí, což jim dává základ do jejich budoucího života. Milující a podporující rodina, která dodává dítěti bezpečí, péči, jistotu a sebevědomí je pro zdravý vývoj lidské osobnosti zásadní. Nefunkčnost a nestabilita rodiny vždy zanechává následky v budoucím vývoji dítěte a způsobuje jeho ohrožení.

Velký sociologický slovník definuje rodinu následovně: „*Rodina je nejdůležitější společenskou skupinou a institucí, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje*“ (Petrusek, Maříková, Vodáková, 1996, s. 940).

Stěžejním posláním rodiny je poskytovat všem členům péči a ochranu, a to především dětem, které ještě nemají schopnost péče o svou osobu. Rodina pomáhá dětem v rozvoji, dává jim pocit bezpečí, pocit domova v kruhu blízkých osob (Dunovský a kol., 1999, s. 91).

Základní funkce rodiny lze shrnout takto:

- **Biologicko-reprodukční funkce** zabezpečuje nejen reprodukci, ale také vytváření vhodných podmínek pro život a příznivý vývoj dítěte;
- **Ekonomicko-zabezpečovací funkce** se vztahuje na všechny členy rodiny. Zahrnuje ekonomické zabezpečení rodiny;
- **Emocionální funkce** zastupuje potřebné zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistotu. Právě z emocionality pramení zájem o dítě, harmonický život a pocit uspokojení;
- **Funkce socializačně-výchovná** má za úkol připravit děti a mladé lidi na život ve společnosti. (Dunovský a kol., 1999, s. 92-93).

Rodina, která selhává v plnění svých elementárních funkcí se stává náchylnější k ohrožení špatnou sociální situací, může pak docházet k izolaci rodiny, frustraci rodičů, zvýšené míře stresu, a to vše má velký vliv na prospívání dítěte (Bechyňová, Konvičková, 2020, s. 51).

K tomu, aby byl rodině nabídnut vhodný typ pomoci, je důležité dokázat identifikovat, jak rodina skutečně funguje. Na základě toho, do jaké míry jsou rodiny schopny plnit své základní funkce, rozlišujeme čtyři základní skupiny funkčnosti rodinného systému.

- **Rodina funkční**, která vůči svým dětem plní své povinnosti, v plné míře uspokojuje jejich potřeby a tím zajišťuje zdravý vývoj dítěte;
- **Rodina problémová** je ta, kde se vyskytují závažnější poruchy jedné nebo více funkcí, tyto poruchy však nejsou v takové míře, aby vážněji ohrožovaly rodinný systém a vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy řešit vlastními silami;
- **Rodina dysfunkční** vykazuje vážné poruchy některých nebo všech základních funkcí. Výrazně je zde poškozen vývoj dítěte. Rodina nemá kapacitu na řešení těchto problémů, v takových případech je nezbytné přijmout řadu opatření. Tato opatření označujeme jako sanaci rodiny;
- **Rodina afunkční** má tak výrazné poruchy, že přestala plnit svůj základní úkol, je zde závažným způsobem škodeno dítěti nebo jej dokonce ohrožuje v samotné existenci. Sanace rodiny zde již pozbývá smysl. Jediným řešením ve prospěch dítěte, je jeho odebrání z této rodiny (Dunovský a kol. 1999, s. 106-109).

1.3.1 Rodinné poruchy

Poruchou rodiny lze chápat takovou situaci „*kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly, dané společenskou normou a vyjádřené v očekávání na přiměřené začlenění jejich členů do společnosti*“ (Dunovský a kol., 1999, s. 101). Jedná se tedy o situace, kdy dojde k selhání člena či více členů rodiny, jež je pozorovatelné v nedostatečném naplňování některých či všech funkcí rodiny. Autorky Bechyňová a Konvičková (2020, s. 51) upozorňují na fakt, že sociálně ohrožené rodiny si generačně předávají nedůvěru v možnost pomoci a podpory z okolí. V takových rodinách se velmi často vyskytují následující faktory: nízký společenský status, špatné bytové podmínky, ohrožení trvalosti bydlení, nízký příjem, nezaměstnanost či ohrožení ztrátou zaměstnání, příslušnost k sociálně vyloučené skupině.

Výsledky dlouholetého výzkumu zabývajících se rodinami zanedbávaných dětí, které zveřejnil Polansky s kolegy (1992, s. 19-26) ukazují, že zanedbávající rodiny se liší od těch funkčních v následujících oblastech: rodiny postrádají autoritu (osobu, která by ji vedla), nedostatečně komunikují o svých pocitech, nedostatečná rodinná soudržnost, častěji se v nich vyskytují zdravotní potíže, neumějí řešit konflikty a nedostatečně zvládají vedení provozu domácnosti.

Dunovský a kol. (1999, s. 102-105) klasifikují poruchy rodičovské role následovně:

- **Rodiče se o dítě nemohou starat**, a to z objektivních příčin, které jsou na vůli rodiče nezávislé. Příčinou mohou být nepříznivé přírodní podmínky (přírodní katastrofy), poruchy fungování společnosti (válka, bída), nemoc či úmrtí v rodině, nepříznivý zdravotní stav dítěte;
- **Rodiče se o dítě starat neumějí**, nemají kapacitu a schopnosti k tomu, aby dětem zajistili alespoň přiměřený vývoj a uspokojení základních potřeb. Jedná se o případy, kdy jsou rodiče nezralí, nebo nejsou schopni zvládnout neobvyklou situace ve které se nacházejí (mimomanželské dítě, handicapované dítě);
- **Rodiče se nechtějí starat o dítě** – příčiny mohou vycházet z různých poruch osobnosti rodiče, které mají za následek nedostatečnou péči o dítě či jejich opouštění. Tito rodiče mají jiné priority než své děti. Výsledkem je špatná, žádná či ubližující péče o dítě, kterou lze charakterizovat jako zanedbávání dítěte;

- **Rodiče dítě zneužívají či týrají** – jedná se o rodinnou poruchu, kdy rodiče vědomě svým dětem ubližují, týrají či zneužívají. Toto nevhodné zacházení má pro dítě výrazné následky, které mohou končit až smrtí dítěte;
- **Rodiče, kteří o své děti pečují nadměrně** – taková přehnaná péče o dítě vede k rozmazlování, nesamostatnosti, nepřipravenosti dítěte na život.

2 Škola jako vzdělávací a výchovná instituce

Škola je instituce, prostřednictvím které se realizuje systematická výchova a vzdělávání žáků příslušné věkové kategorie. Jedná se o hlavní a nezastupitelnou instituci, kde dochází k sekundární socializaci. Prostřednictvím školy se seznamujeme s poznatky a představami o světě, normami a hodnotami společnosti, ve které žijeme, tyto získané vědomosti nám umožňují uplatnění a orientaci ve světě (Smetáčková, Viktorová, 2008, s. 59). Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 221) definuje školu jako společenskou instituci *„jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj“*.

Veřejnost předpokládá, že škola bude plnit následující základní funkce:

- **Výchovně-vzdělávací:** osvojování a získávání dovedností, vědomostí, návyků a postojů. Formování charakterových a osobnostních vlastností;
- **Etická:** vytváření a předávání etických hodnot. Seznámení žáků se sociálními a etickými normami;
- **Enkulturační:** seznámení žáků s jejich kulturou, s jinými kulturami, s problematikou tolerance a interpretace vlastní či odlišné kultury;
- **Ochranná:** nabízí žákům bezpečné prostředí a chrání je před negativními vlivy;
- **Časově organizační:** podpora ve vytváření náležitých pracovních návyků a učí hospodařit s časem;
- **Integrační:** Osvojování dovedností umožňující sociální integraci ve společnosti. Integrace se také vztahuje k začlenění minorit a handicapovaných do většinové společnosti tak, aby nebyli vyloučeni ze vzdělávacího procesu (Syřiště, 2008, s. 51).

Kraus (2014, s. 102) tento výčet ještě doplňuje o **funkci poradenskou**, která zahrnuje profesní poradenství nabízené výchovnými poradci, a psychologické poradenství.

2.1 Profese učitele

Učitelé mají ve vzdělávacím procesu dětí výhradní a nezastupitelnou pozici. Dalo by se říct, že kvalitní učitelé vytvářejí kvalitní školu. Svými znalostmi, nastavením, osobností a vlastnostmi výrazným způsobem ovlivňují své žáky a mají velký vliv

na jejich progres ve vzdělávacím procesu. Američtí výzkumníci Crone a Teddlie (dle Průcha, 2017, s. 407) zkoumali, zda se v efektivních školách liší chování učitelů. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že chování učitelů a ředitelů v efektivních školách se výrazným způsobem odlišuje od učitelů z méně efektivních škol. Z toho vyplývá, že úroveň školy je přímo závislá na úrovni jejich zaměstnanců a vedení.

Profese učitele je součástí celé skupiny pedagogických pracovníků, kterou specifikuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících škol a školských zařízeních. Zde se uvádí, že pedagogickým pracovníkem je ten, *„kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* Mezi pedagogické pracovníky jsou tedy řazeni nejen učitelé, ale i ostatní zaměstnanci, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Učitele lze definovat jako *„osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“* (Vorlíček, 2000, s. 118-119). Učitelé zastávají významnou společenskou funkci, aktivně se podílejí na rozvoji osobnosti dětí a mládeže a na jejich přípravě pro uplatnění ve společnosti. Charakteristiku poslání a práce učitele uvádí Jůva (2001, s. 55): *„Učitel koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.“*

Významným faktorem působení učitele na žáky je nesporně jeho osobnost, tu lze chápat jako souhrn jeho vědomostí, schopností, vlastností a způsobů jednání. Učitel, jeho osobnost a chování, se tak často stává pro žáky důležitým vzorem, ke kterému vzhlížejí. Jednotliví učitelé se od sebe liší, ale existují základní předpoklady, kterými by měli disponovat všichni učitelé, kteří mají svoji profesi vykonávat dobře. Slavík (2008, s. 158) uvádí tyto předpoklady:

- motivovanost k součinnosti se žáky (dobrý vztah se žáky);
- schopnost tento vztah udržet a rozvíjet v souladu se vzdělávacími a výchovnými požadavky;
- dovednost udržovat sociální klima přívětivé pro dosahování stanovených vzdělávacích cílů.

Role učitele je v systému vzdělávání nezastupitelná, kumuluje v sobě nejen roli osoby předávající vědomosti a dovednosti, ale také osoby reprezentující následování hodné vzory chování, což ovlivňuje formování charakteru žáků. Osobnost učitele by se měla vyznačovat znalostmi ve svém oboru, všeobecným přehledem a vlastnostmi jako jsou vnímavost, tolerance a empatie.

2.1.1 Třídní učitel

Vzhledem k výzkumu realizovaného v rámci mé práce, který je zaměřen na zkušenosti třídního učitele s ohroženými dětmi, nyní popíši osobu třídního učitele. Pro děti je mnohdy osoba třídního učitele tou nejdůležitější ze všech pracovníků školy. Je to osoba, se kterou, především na prvním stupni, tráví nejvíce času, a mnohdy si k ní vytvoří blízký vztah. V praxi se často stává, že v třídním učiteli mají děti svůj vzor a vzájemně jsou si velice blízcí.

Náplň práce třídního učitele se přirozeně liší v závislosti na věku žáků. Třídní učitel žáků první třídy má odlišné povinnosti než třídní učitel starších dětí. Mimo přímý výchovně-vzdělávací proces uvádí Pavlišová (2008, s. 174-175) následující povinnosti třídního učitele:

- řeší vztahy mezi žáky ve třídě;
- zodpovídá za řešení negativních projevů chování žáků (agresivita dětí, šikana, porušování školního řádu);
- vede veškerou dokumentaci žáků, statistickou evidenci a eviduje absence žáků;

- konzultuje s rodiči případné problémy žáků;
- je zodpovědný za zdraví a bezpečnost žáků;
- spolupracuje s poradenským pracovištěm ve škole.

Jako důležitou dovednost, kterou by měl třídní učitel disponovat zmiňuje Lazarová (2008, s. 25) krizově intervenční kompetenci. Popisuje ji jako „*způsobilost učitele využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti.*“ Pod tuto kompetenci spadá také schopnost učitele poskytnout sociální oporu a poradenství, právě to je v procesu zvládání krizové situace dítěte často potřebné.

Třídní učitel je s žáky v užším denním kontaktu, řeší jejich běžné situace a potřeby, má často výrazný vliv na formování jejich osobnosti, měl by být pro žáky vzorem, který si zaslouží respekt i obdiv.

2.2 Vztah rodiny a školy

Role rodiny a školy se v procesu vzdělávání dětí vzájemně doplňují a pro řádný vývoj dítěte nemohou působit odděleně. Ač se mohou lišit v požadavcích a prioritách, ve většině případech sdílejí společný cíl, kterým je zajištění optimálního vývoje dítěte. Na základě výsledků výzkumů v oblasti spolupráce rodiny a školy lze konstatovat, že kvalita spolupráce mezi rodinou a školou má přímý vliv na školní úspěšnost dětí. Úspěšnější jsou tedy ve škole ty děti, jejichž rodina se školou komunikuje, poskytuje dětem takové informace o učení, které jsou konzistentní s informacemi, které dítěti poskytuje učitel. Na základě těchto informací lze tedy vyvodit závěr, že děti, jejichž rodiny neprojevují zájem komunikovat se školou, jsou tímto znevýhodněny, a je tudíž větší pravděpodobnost, že budou v procesu vzdělávání méně úspěšné. Je tedy žádoucí, aby školy tyto rodiče vybízely ke komunikaci a snažily se je aktivně zapojit do procesu vzdělávání jejich dítěte. Cílem je, aby spolu obě strany spolupracovali. Rodina je rozhodujícím prostředím, kde dochází k primární socializaci dítěte. Na ni navazuje právě škola, kde se dítě nadále socializuje v jiném prostředí a v jiných podmínkách, škola se tak stává nedílnou součástí rodin, jejichž děti ji navštěvují (Rabušicová, 2004, s. 22-30).

Rodiče zaujímají vůči škole různé role, Rabušicová (2004, 33-50) definuje čtyři základní rodičovské role:

- **Rodič jako klient – zákazník** – jedná se o dva možné pohledy. 1) Učitelé jsou odborníci na práci s dětmi, poskytují žádané služby. 2) Rodiče vnímáni jako odborníci na výchovu svých dětí a vědí tak, jaké služby a přístupy od školy požadují;
- **Rodič jako partner** – partnerská role je důležitý vztah mezi rodiči a školou. Tato role je založena na rovnoprávném vztahu rodičů a školy. Učitelé přijímají fakt, že rodiče mohou pozitivně ovlivňovat jejich práci. Tento partnerský vztah je založen na vzájemném respektu, ochotě jednat a sdíleným smyslem pro účel;
- **Rodič jako občan** – jedná se o vztah občana a státní instituce. Rodiče zde uplatňují svá práva a odpovědnosti vůči škole;
- **Rodič jako problém** – zahrnuje protipóly rodičovské role – „špatné“ i „snaživé“ rodiče. Špatný rodič neprojevuje zájem o školní výsledky a chování dítěte ve škole, nereaguje ani na výzvy školy. Snaživý rodič je až příliš iniciativní.

2.3 Školní poradenské pracoviště

Důležitou součástí práce s dětmi, které mají výchovné nebo vzdělávací potíže či jsou ohrožené, je existence školního poradenského pracoviště ve školách.

Školní poradenství stanovuje od roku 2005 vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Tyto služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Zabývá se prevencí a řešením sociálně patologických jevů, především šikany a jiných forem agresivního chování, či zneužívání návykových látek. Řeší také problémy, související se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací. Nabízí kariérové poradenství a podporu sociálního začleňování. Poradenství ve školách se zaměřuje na vytváření vhodných podmínek znevýhodněných žákům. Tyto služby zabezpečuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Ti komunikují především s třídními učiteli, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poradenské služby mohou být dále poskytovány školním psychologem, školním speciálním pedagogem případně sociálním pedagogem (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi základní cíle školního poradenství zajišťovaného školou patří:

- rozvoj vědomostí a dovedností žáků;
- poskytování podmínek pro zdravý bio-psych-sociální rozvoj žáků;
- poskytování informací o podpůrných opatření před nástupem povinné školní docházky (zvýšená pozornost věnována především znevýhodněným dětem a dětem cizinců);
- poradenské služby žákům se specifickými vzdělávacími potřebami;
- prevence sociálně-patologických jevů (záškoláctví, šikana, závislost, rasismus, vandalismus);
- podpora v oblasti kariérového poradenství (Vališová, Kasíková, 2011, s. 335).

Výchovný poradce

Výchovné poradenství ve školách probíhá v režii výchovného poradce, tím je pedagog, kterého si škola určí k vykonávání této funkce. Osoba výchovného poradce musí být v každé škole. Hlavní náplní jeho práce je:

- informační činnost pro žáky, rodiče a pedagogické pracovníky;
- sledování a diagnostika vývoje žáků;
- tvorba návrhů na opatření v oblasti výchova a vzdělávání žáků;
- konzultace s rodiči či žáky;
- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům (Průcha, 1995, s. 279).

Standardní činnosti výchovného poradce stanovuje příloha 3 ve vyhlášce č. 72/2005 Sb.

Poradenská činnost zahrnuje například kariérové poradenství. Výchovný poradce vykonává depistáž žáků, kteří vyžadují zvláštní pozornost, a následně navrhuje další postup a péči. Zajišťuje také diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zajišťuje vhodné podmínky pro integraci žáků vyžadujících zvláštní přístup.

Metodické a informační činnosti zahrnují zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence, kariérové poradenství, předávání odborných informací, integraci individuálních vzdělávacích plánů a práci s nadanými žáky apod. Informuje o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu. Dále také shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školní metodik prevence

Pozice školního metodika prevence bývala dříve sloučena s pozicí výchovného poradce. Jeho současné působení ve škole je definováno vyhláškou č. 72/2005 Sb.

Mezi jeho základní činnosti patří:

Metodické a koordinační činnosti jako je koordinace tvorby, kontrola, participace a realizace preventivního programu školy a jejích aktivit, zaměřených na záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání, sebepoškozování atd. Vede a koordinuje činnosti a vzdělávání pedagogických pracovníků školy v této oblasti. Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy v oblasti prevence. Participuje na intervenci a následné péči v akutních případech, shromažďuje zprávy.

Informační činnosti obsahují zajišťování a předávání odborných informací, nabídky programů a projektů, informace o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. Prezentace výsledků preventivní práce školy.

Poradenské činnosti spočívají ve vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně pedagogického chování, poskytování poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům, zajišťování péče odborného pracoviště (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školní psycholog

Školní psycholog není povinně zaměstnán na všech školách, v poslední době jsou však alespoň na částečný úvazek ve většině školách zaměstnáni. Do kompetencí školního psychologa patří zejména následující činnosti:

- koordinace pedagogicko-psychologického poradenství ve škole;
- vytváření strategií na podporu rozvoje osobnosti žáků;
- zúčastňuje se přijímacího řízení;
- provádí diagnostiku zaměřující se na hledání příčin poruch učení a chování;
- vykonává prevenci školní neúspěšnosti;
- monitoruje problémové projevy chování, provádí analýzy a návrhy opatření;
- provádí krizovou intervenci a akutní psychologická vyšetření žáků;
- pomáhá učitelům aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do procesu vzdělávání;
- poskytuje konzultace rodičům (Matoušek, 2020, s. 85-86).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je další z pozic, která nemusí být ve škole obsazena. Tato pozice je zmiňována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a vzhledem k obecnému rozvoji inkluzivního vzdělávání se práce speciálního pedagoga stává velmi potřebnou. Mezi obvyklé činnosti speciálního pedagoga řadíme následující činnosti.

Diagnostika a depistáž zahrnuje vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče. Má na starosti diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, analýzu získaných údajů a jejich vyhodnocování.

Konzultační, poradenská a intervenční práce s učiteli a informování zákonných zástupců, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni. Speciální pedagog realizuje intervenční činnosti, provádí individuální i skupinovou práci s žákem, například formou reedukační a kompenzační péče, v závislosti na druhu postižení nebo znevýhodnění.

Metodická činnost spočívá ve spolupráci s dalšími pracovníky školského poradenského pracoviště i s externími odborníky. Poskytuje metodickou oporu pedagogickým pracovníkům. Koordinuje asistenty pedagoga (Opekarová, 2007, s. 30).

2.4 Školská sociální práce

Vzhledem k tomu, že se ve své práci zaměřuji na práci škol s ohroženými dětmi, považuji za důležité věnovat se tématu školské sociální práce. Tématu školské sociální práce je v české odborné literatuře věnována jen minimální pozornost. Současně jde o problematiku, která není, v porovnání s jinými zeměmi, v dostatečné míře zastoupena ani v českém školství, a to i přesto, že pozorujeme nárůst rizikových projevů u žáků. Rovněž sledujeme vzrůstající počet dětí, které zažívají různé problémy a těžkosti, a je tudíž nutné s nimi pracovat.

Zkušenosti ze světa, kde má školská sociální práce dlouholetou tradici, však ukazují, jak důležitou oblastí školská sociální práce je. Mezi státy, kde je školská práce běžně provozována, se řadí Velká Británie, Nizozemí, Švédsko či Německo, své kořeny má však v USA, kde má již více než stoletou tradici (Havlíková, Kubalčíková, 2018, 12-13).

V českých školách se řešením problémů spojených s rizikovým chováním či problematikou ohrožených dětí věnuje školní poradenské pracoviště, konkrétně osoby na pozicích školní psycholog, metodik prevence či výchovný poradce. Aby ale práce s žáky byla co možná nejkomplexnější, je důležité ji provádět na úrovni jednotlivce, rodiny, školy i komunity a to dlouhodobě. Školský sociální pracovník je právě tou osobou, jehož práce a rozsah odborných kompetencí pokrývají všechny tyto zmíněné oblasti. Jedná se tak o jednu z nejnáročnějších forem sociální práce (Constable, 2013, s. 89-103).

Z povahy své profese má školský sociální pracovník znalosti o sociálním prostředí a je kompetentní osobou pro poskytování sociálního poradenství, rozpětí náplně jeho práce je tudíž rozsáhlé a odlišné od činností vykonávaných jednotlivými odborníky ve školském poradenském pracovišti. Školský sociální pracovník by v žádném případě neměl být považován za konkurenta těchto zaměstnanců, nýbrž za jejich partnera, spolupracovníka a osobu, která doplňuje poskytované služby o nové možnosti.

Činnost a náplň práce sociálního pracovníka ve školských zařízeních je definována ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ta však vymezuje pouze činnost sociálního pracovníka poskytujícího služby ve školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra). Školská sociální práce vykonávaná přímo ve školách tedy není žádným způsobem legislativně ukotvena.

Hurychová (2017, s. 17) vidí potenciál školské sociální práce především v její multidisciplinaritě. Multidisciplinární rozsah vidí především v sociální intervenci, pomoci, preventivním a socioterapeutickém poradenství a motivaci žáků, jejich rodin a celých komunit. Součástí práce je dále depistáž, zpracovávání sociálních anamnéz a kazuistik, pomoc a poradenství v problematice hmotné a sociální nouze a jiných problémů vyskytujících se v rodinách, které se negativně přenášejí na děti z těchto rodin.

Tokárová a Matulayová (2013, s. 470-472) popisují školskou sociální práci jako disciplínu, jejíž základ představují pracovní oblasti, jakými jsou poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou, síťování a orientace na komunitu, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči či prevence násilí.

Na základě výsledků výzkumu vymezil Constable (2013, s. 89-103) základní vědomosti a dovednosti, kterými by měl školský sociální pracovník disponovat. Jedná se o dovednosti z těchto oblastí:

- elementární znalost školské sociální práce;
- kooperace – schopnost spolupracovat s žáky, rodinami, komunitou a školou;
- posouzení – dovednost diagnostikovat a posoudit potřeby studentů. Posouzení situace, ve které se žáci, rodiny či komunita nacházejí;
- intervence – zaměřená na jednotlivce, skupiny, rodinu, školu a komunitu;
- prevence – na základě zjištěných skutečností navrhnout efektivní preventivní opatření;
- profesní rozvoj – průběžné vzdělávání a sebezdokonalování podporující profesní růst.

V této práci se zaměřuji na práci školy s ohroženými dětmi a z dosavadního studia této problematiky jsem došla k závěru, že právě osoba školského sociálního pracovníka by při práci s těmito dětmi mohla být velice užitečná. V rámci sociální práce má pracovník osvojeny dovednosti z oblasti depistáže, posouzení životní situace klienta, práce s rodinou, sanace rodiny, krizové intervence, prevence, práce s jednotlivcem, skupinou a komunitou, sociálně-právní ochrany dětí a mnoho dalších. Všechny tyto znalosti přispívají ke komplexnějšímu způsobu práce s touto cílovou skupinou. Žáci se potýkají s celou řadou obtížných situací a problémů, pokud tyto problémy porovnáme se situacemi, ve kterých se nacházejí klienti sociálních pracovníků, zjistíme že většina z nich je totožných.

Matoušek a kol. (2005, s. 5-10) ve své publikaci specifikuje následující cílové skupiny sociální práce: zneužívané, týrané a zanedbávané děti a jejich rodiny, osamocení rodiče, rodiny v rozvodu, mnohoproblémové rodiny, zdravotně znevýhodnění, duševně nemocní, uživatelé drog, riziková mládež, oběti násilí v rodině. Všechny tyto zmíněné skupiny lze nalézt také v řadách dětí ve školním věku. Velký benefit tedy spatřuji v tom, že právě sociální pracovník má nástroje, znalosti a dovednosti potřebné pro práci s takto znevýhodněnými skupinami.

3 Škola a práce s ohroženými dětmi

Škola je významným místem pro případnou identifikaci a podporu ohrožených dětí. Co se týče samotné osobnosti žáka, pravdou je, že škola a pedagog k němu mají, kromě rodiny, mnohdy nejbližší. Učitel v těchto případech tedy může hrát zásadní roli při včasné identifikaci různých sociálně patologických jevů, či ohrožení dítěte. Především třídní učitel má často se svými žáky blízký vztah, zná jeho osobnost a povahové vlastnosti a má přehled o jeho rodinném zázemí. Může pro něj být tedy snazší všimnout si změn v chování žáka.

Důvěra mezi třídním učitelem a žákem může také žáka, který se ocitne v krizové situaci, motivovat k tomu, že se chce se svými problémy svěřit právě jemu. Ten by takového žáka neměl nikdy odmítnout. V případě, že se jedná o náhlou krizovou situaci, je potřeba jednat profesionálně a bez prodlení. Primárním cílem je zajistit ohroženému dítěti bezpečí a jednat v jeho nejlepším zájmu. Může se však stát, že byť nevědomky, učitel příznaky týrání či jiné projevy nevhodného zacházení s dítětem nesprávně vyhodnocuje nebo je jinak interpretuje. Výsledkem je pak únik před řešením takové situace přenesením zodpovědnosti na jinou osobu či instituci. Motivem takového postoje je obava z nesprávného posouzení situace a následků takového kroku, obava ze zasahování do situace v rodině, což může být pro učitele obzvlášť obtížné. Nicméně v případě zjištění jakýchkoli podezření na výskyt syndromu CAN v rodině dítěte je jediným dobrým řešením na takové dítě upozornit a tím umožnit řešení takové situace (Lazarová, 2008, s. 19).

3.1 Postup školy při podezření na ohrožení dítěte

Některé krizové situace škola řeší zapojením školních specialistů, ale pokud je problém vážnější povahy nebo jeho řešení není v kompetenci školy, musí kontaktovat příslušnou spolupracující instituci. Zásadní je povaha řešeného problému, možnosti školy, pokud jde o složení a zkušenosti školního poradenského pracoviště, a také zákonná oznamovací povinnost školy. Ze statistik zveřejněných pod názvem *Roční výkaz o výkonu sociálně právní ochrany dětí za rok 2020* (MPSV [online]) vyplývá, že školy a zdravotnická zařízení jsou těmi nejčastějšími oznamovateli případů týkajících se syndromu CAN. Z toho důvodu je tedy žádoucí, aby zaměstnanci těchto institucí věděli, jak v takových situacích postupovat.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT [online]) v sobě zahrnuje návod, jak by měl pedagog v takových případech postupovat. V první řadě zmiňuje schopnost pedagoga vůbec takový jev identifikovat a všimnout si jeho příznaků, což je v těchto případech zásadní. Signálem může být výrazné zhoršení školních výsledků žáka, změna v jeho chování nebo fyzické známky ubližování dítěti. Klíčovou roli může v celém procesu sehrát rozhovor třídního učitele s žákem. Pokud se žák nebude chtít svěřit, je možné mu nabídnout kontakt na Linku bezpečí, která dítěti nabízí anonymní hovor a poradenství o jeho problémech. Je také důležité, aby si pedagog promluvil s rodiči dítěte a požadoval po nich vysvětlení problémů, které pozoruje.

Pokud se tyto problémy nevysvětlí, měl by pedagog konzultovat své podezření s odborníkem. Ve chvíli, kdy vyčerpá škola všechny své možnosti, nebo je situace příliš závažná, předává tento případ subjektu k tomu určenému. Pokud tedy získá pedagog podezření na týrání dítěte, je povinen se řídit danými předpisy a vyhláškami. Škola a její pracovníci mají ze zákona oznamovací povinnost, přičemž v případě neoznámení jistých skutečností dochází z jejich strany k významnému pochybení nebo dokonce k porušení tohoto zákona. V případech zjištění syndromu CAN v rodině žáka, by měl být postup školy jednoznačný, a to v souladu s výše zmíněným metodickým doporučením (MŠMT [online]).

Metodický pokyn poskytuje pedagogům návod, jak v této situaci jednat: „*Pokud má učitel jistotu, že byl spáchán trestný čin, má ze zákona povinnost obrátit se na orgány činné v trestním řízení, pokud má podezření, zákon určuje školskému zařízení za povinnost nahlásit tuto skutečnost obecnímu úřadu, tedy sociálnímu pracovníkovi z orgánu sociálně právní ochrany dětí*“ (MŠMT [online]). V případě oznámení školy, že existuje podezření, že dítě je ohroženo syndromem CAN, je OSPOD na základě výsledků vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny povinen rozhodnout, zda se toto podezření opírá na reálném základu.

3.2 Spolupráce školy s vnějšími subjekty

Ke spolupráci s vnějšími subjekty škola sahá teprve tehdy, kdy využije všechny možnosti intervence v rámci školy. Spolupráce s vnějšími subjekty také závisí na spolupráci s rodinou žáka a na povaze konkrétního případu. Vnější subjekty, se kterými škola v případě potřeby spolupracuje, jsou podpůrnou sítí, která škole

pomáhá v nestandardních situacích. Mezi tyto externí spolupracující instituce patří zejména: pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, orgán sociálně-právní ochrany dětí, Policie České republiky, nebo neziskové organizace, které se zabývají mimo jiné také problematikou ohrožených dětí. Tyto subjekty by měly být partnerem při řešení situace ohroženého dítěte. Cílem je, aby byla vytvořena taková síť navzájem spolupracujících služeb, která včasné zachytí a ochrání ohrožené dítě (Matoušek, 2020).

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) je školské poradenské zařízení, jehož činnost je stanovena vyhláškou 72/2005 Sb. Zaměstnanci PPP jsou z řad psychologů, pedagogů a sociálních pracovníků. Spolupráce školy a poradny je založena na poskytování odborné podpory a pomoci zaměřené na poskytování služeb rodinám s dětmi, zároveň však nabízí také odbornou podporu školám. PPP se zaměřuje na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je odhalení příčin poruch učení, chování a jiných problémů ve vývoji osobnosti (Matoušek, 2020, s. 81-82).

Speciálně – pedagogické centrum (SPC)

Speciálně-pedagogické poradenství je dle vyhlášky 72/2005 Sb. zaměřeno především na žáky s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, dále na žáky s vadami řeči nebo autismem. Těmto žákům je zde zajištěna speciálně pedagogická péče, speciálně pedagogická a psychologická diagnostiku a poradenství. Centrum také poskytuje poradenství pedagogům a rodičům, a také metodickou podporu škole (Vyhláška 72/2005 Sb.).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)

Tato instituce je klíčová v problematice sociálně-právní ochrany dětí. Činnosti OSPOD jsou stanoveny zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí. Ten udává, že nejdůležitějším hlediskem je „*zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.*“ Sociálně-právní ochrana dětí (dále jen SPOD) je vykonávána sociálními pracovníky pracujícími na oddělení péče o dítě a kurátory pro děti a mládež, kteří se zaměřují na sociální prevenci. Náplní práce sociálního

pracovníka SPOD je mimo jiné sociální šetření v rodinách, vyhodnocování situace ohrožených dětí, spolupráce se školami a dalšími organizacemi. Sociální pracovníci tak často bývají v kontaktu se školou, kterou ohrožené dítě navštěvuje (Matoušek, 2020, s. 80).

Škola se na OSPOD obrací často ve chvíli, kdy rodina se školou nespolupracuje, u žáka se vyskytují závažné problémy, nebo má škola podezření na jeho ohrožení. V případech podezření na syndrom CAN je bez jakýchkoliv pochybností na místě oznámit tuto skutečnost OSPOD.

Policie ČR

Spolupráce školy a Policie ČR je dle věstníku MŠMT ČR č. 11/2003 ([online], s. 139) realizována především v rámci prevence sociálně patologických jevů a při řešení již existujících problémů, které vznikly důsledkem těchto jevů. Vzájemná spolupráce se ve většině případech týká prevence a oznamování podezření na trestnou činnost dětí a trestnou činnost páchanou na dětech.

3.3 Formy práce s ohroženým dítětem

Jak již bylo několikrát zmíněno, role učitele nemá zdaleka pouze funkci vzdělávací. Dítě tráví ve škole s učiteli někdy více času než doma s rodiči. Proto je škola také místem, kde se často projeví různé problémy dítěte, které nutně nesouvisejí jen se školním životem. Sám učitel se může velice snadno stát osobou, která při práci s žákem dokáže odhalit například dítě ohrožené syndromem CAN.

V práci pedagoga by se měly vyváženě propojovat pedagogické i psychologické dovednosti, díky nimž by byl pedagog schopen efektivně řešit konkrétní situace jednotlivých žáků nebo celé třídy. Zde můžeme zmínit například oblast diagnostiky, jakožto procesu rozpoznávání nějakého projevu. Právě ta může vést k včasnému odhalení rizikových situací u žáka (Mousová, 2008, s. 206-208).

3.3.1 Diagnostika

Braun (2014, s. 9) uvádí, že základním principem diagnostiky je snaha o zjišťování, posouzení, hodnocení a utřídění jevů skutečnosti dle kritérií a vlastností, které diagnosticky sledujeme. Rozsah metod pedagogicko-psychologické diagnostiky

používaných přímo učiteli je značně omezen, jelikož některé z nich mohou užívat výhradně osoby se specifickou odborností, většinou tedy psychologové.

Důležitou součástí pedagogické diagnostiky je depistáž ohrožených dětí, v rámci níž by měl pedagog věnovat zvýšenou pozornost těmto oblastem: fyzický zjev dítěte a jeho tělesné zdraví, psychický stav dítěte a jeho zvládání emocí, sociální vztahy ke spolužákům či pedagogům, spirituální oblast. Možným indikátorem potenciálního ohrožení dítěte mohou být projevy, jakými jsou např. častější nemocnost a úrazovost, zvýšená únava, nechutenství, sebepoškozování, časté nevolnosti, zvýšená agrese, pozdní příchody, častější absence, zhoršení prospěchu či výrazná vizuální změna. Často se jedná o kumulaci několika takových projevů současně. Pokud je pedagog zaregistruje, je důležité, aby tomuto dítěti věnoval zvýšenou pozornost, a v případě potřeby započal intervenci (Felcmanová, Hečková, Myšková, 2021, 48).

Mezi základní metody pedagogicko-psychologické diagnostiky se dle Moussové (2008, s. 207-215) řadí:

Pozorování

Pro pedagoga představuje pozorování jedinečnou a pravděpodobně nejpřirozenější diagnostickou metodou. „*Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 32).

Jedná se o metodu, která je velice komplexní, a často je cenným zdrojem informací o sledované osobě, aniž by se tato o pozorování dozvěděla. Pro to, aby pedagog vyžil tuto metodu správným způsobem, je důležité, aby dodržoval následující zásady: plánovitost, systematičnost, přesnost a objektivita. Pokud se zaměříme na pozorování žáka, který vykazuje určité známky možného ohrožení syndromem CAN, posuzujeme jeho vzhled a jednání. Vzhled dítěte, špinavé či zanedbané oblečení nevypovídá jen o něm, ale také o způsobu, jakým o něj jeho rodiče pečují. Při pozorování chování dítěte se pedagog zaměřuje především na mimiku, řeč, projevy emocí nebo sociální chování. O dítěti také vypovídá jeho postoj k sobě samému, jeho míra sebevědomí a sebehodnocení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 32-36).

Žáky lze pozorovat při mnoha činnostech či situacích. Žáka lze podrobněji sledovat například v průběhu vyučování, při společných hrách, ve škole o přestávkách, před začátkem a po skončení vyučování. Dobrým zdrojem informací jsou také mimoškolní

aktivity. Reakce dítěte mají výpovědní hodnotu také v zátěžových či stresových situacích, jako je ústní zkoušení, písemné testy, při konfliktu ve škole a při způsobu jeho řešení. Při převlékání na tělesnou výchovu si může pedagog všimnout stop po zjevném fyzickém týrání, studu před ostatními dětmi nebo stranění se jim.

Rozhovor

„Rozhovorem získáváme informace o názorech, postojích, přáních a obavách klienta, informace o jeho vnitřním světě, které nám nemohlo poskytnout pozorování.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, 38). Pro účely užití rozhovoru při odhalování syndromu CAN ve škole je dobré vést ho tak, aby si vyšetřovaný žák neuvědomoval, že naším záměrem je získat konkrétní informace. Tato diagnostická metoda je velmi obtížná, proto je nutné, aby pedagog metodu správně ovládal a používal. Vedení rozhovoru je cíleno nejen na získání informací o dítěti, ale také na navázání bližšího kontaktu s vědomím, že mezi žáky jsou individuální rozdíly.

Pro úspěšné použití metody rozhovoru je nutné dodržovat zásady, jako např. taktí a šetrné jednání k postojům dítěte, navození důvěry a sdílnosti, přizpůsobivost, vynalézavost, trpělivost a takt. Dítě potřebuje čas pro odpověď, proto by neměl učitel spěchat. Nutné je verbální projevy, témata i slovník přizpůsobit úrovni dítěte a otázky jasně formulovat. Diagnostickou metodu rozhovoru je vždy vhodné doplnit metodou pozorování (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 36-43).

Dotazníky a testy

Dotazníky lze použít za účelem zjišťování jak nových informací o zkoumaném dítěti, tak i v případě, kdy je tyto informace nutné doplnit. Dotazník umožňuje získat údaje o dítěti samotném, o jeho rodině a dalších jevech. Tato metoda není vhodná pro mladší děti, ty často ještě neumějí číst, může pro ně být obtížné porozumět textu a zformulovat odpověď. Využívání dotazníku se tedy doporučuje až u dětí staršího školního věku (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 320).

Analýza spontánních produktů

Cenným diagnostickým nástrojem mohou být například kresby, literární činnost, různé výrobky, dopisy či deníky. Také písmo dítěte může vyjadřovat jeho roztržitost nebo nesoustředěnost (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 47). U mladších dětí se jedná především o kresbu. Avšak její vlastní analýza nespadá do kompetence

pedagogů. Učitel však může být tím, kdo v kresbě nebo nějakém spontánním výrobku rozpozná, že je s dítětem není vše v pořádku. Ve škole se k diagnostice těchto stavů dítěte využívá například školního psychologa, nebo jiného člena sboru, který je v této oblasti vyškolený. Pokud nikdo takový ve škole k dispozici není, je možné využít spolupráce s nějakým externím odborníkem. Kresba postavy může vyjadřovat to, jak dítě vnímá samo sebe a jak vidí své okolí. Většinou dítě kreslí spontánně, kresba nahrazuje jeho verbální projev. Odborníci na hodnocení těchto obrázků mohou na základě různých indicií zjistit podezření na týrání či zneužívání dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 274).

3.3.2 Krizová intervence ve škole

Krizovou situaci lze definovat jako „*v krátkém čase se vyostřující situace, v níž postižený není schopen překonat a pomocí vlastní strategie zvládnout vnější nebo vnitřní zátěže*“ (Provazníková, Vaníčková 2006, s. 61). Zjednodušeně by se dala popsat jako „první pomoc“ dítěti v krizové situaci. Základními cíli krizové intervence je uklidnit jedince v krizové situaci, stabilizovat jeho stav, redukovat riziko nebezpečí a nasměrovat ho k dalším možnostem řešení. Zdrojem krizové situace dítěte může být vážné onemocnění nebo úmrtí v rodině, násilí v rodině, šikana dítěte ve škole, týrání, zneužívání atd. (Provazníková, Vaníčková, 2006, s. 61).

Dětská krizová intervence má tři roviny. Ta první spočívá v tom, že je dítěti poskytnut návod, jak může překonat právě probíhající úzkost a strach a jak nepodlehnout panice. Tím přispějeme ke snížení napětí. Druhou rovinou je podpora dítěte v jeho rozhodnutí řešit momentální situaci, která ho nepřiměřeně zatěžuje a působí mu bolest. Současně je mu nabízena pomoc a spolupráce při řešení problému. Třetí rovina spočívá v dovednosti dítěte zaangažovat v hledání řešení problému, je tedy žádoucí, aby si dítě samo zvolilo postup řešení jeho problému. Je velice důležité, aby poskytovatel krizové intervence a dítě byli rovnocennými partnery (Provazníková, Vaníčková, 2006, s. 65).

Podporované procesy v dětské krizové intervenci lze shrnout následovně.

- **Usnadnění komunikace** – eliminace složitých vět a cizích slov, vyvarovat se příliš odborné komunikaci a přizpůsobit se jazyku klienta;
- **Podpora ventilace emocí** – sdělit dítěti, že je v pořádku, pokud se zlobí, je smutný či pláče. Ventilace emocí může napomoci rychlejší stabilizaci;

- **Identifikace problému** – dítě může být v situaci, kdy se potýká s více problémy, z nichž všechny se jeví jako závažné. Je důležité zdůraznit, že problémy je žádoucí řešit postupně. Je potřeba stanovit jejich priority;
- **Mobilizace zdrojů pomoci** – nalezení využitelných zdrojů, které by mohly napomoci v řešení krizové situace (Pavlišta, 2011, s. 29).

Krizová intervence poskytovaná učitelem

Učitel je v poskytování krizové intervence spíše laikem. Často nemá speciální vzdělání v oblasti poskytování pomoci. Pro učitele je bližší spíše role poradce dětí, které si o rady přímo říkají, nebo svým chováním provokují. Během své praxe se však učitel může dostat do situace, kdy je nezbytné, aby žákovi pomohl při řešení krize, ne vždy je totiž k dispozici nějaký odborník, který by dítěti profesionálně pomohl. Žáci mají ke svým učitelům často blízký vztah, není tedy neobvyklé, že když jsou v krizi, hledají pomoc právě u nich. Vyžaduje-li daná krizová situace rychlou intervenci, je učitel nucen si poradit sám, bez pomoci odborníka. Vzhledem k těmto skutečnostem je tedy žádoucí, aby byli učitelé na zvládání těchto situací připravováni již v rámci jejich studia a získali tak dovednosti pro poskytnutí první psychologické pomoci či podpory (Lazarová, 2003, s. 41-43).

Školní intervence vyžaduje jak odborné vzdělání, tak specifické osobnostní dovednosti a průpravu. Podle Lazarové (2008, s. 47) je každý laik schopen pomoci člověku v tíživé situaci trpělivým vyslechnutím, pochopením jeho trápení, poskytnutím mu prostor pro odeznění emocí, zájmem o jeho aktuální potřeby. Užitečná intervence učitele, který není odborníkem na zvládání krizových situací žáků, by měla naplnit základní cíle, kterými jsou uklidnit dítě v krizi, stabilizovat ho a snížit riziko nebezpečí.

Při poskytování krizové intervence žákům prokazuje učitel své speciální znalosti, zkušenosti, mezi kterými je zásadní především jeho schopnost poskytovat sociální oporu a poradenství, které jsou k pomoci se zvládáním krizí nezbytné. Důležitá je schopnost pracovat s emocemi žáků a umění naslouchat. Dalším cílem, především v závažnějších případech, je poskytnutí kontaktu na odbornou pomoc. V některých situacích nelze postupovat jinak než případ oznámit kompetentním osobám či orgánům, kterými mohou být rodiče, ředitel školy, policie, OSPOD apod. (Lazarová, 2008, s. 25-38).

3.3.3 Prevence

Pojem prevence lze chápat jako snahu o předcházení škodlivým a nežádoucím vlivům a předcházení nehodám, nemocem či úrazům (Hartl; Hartlová, 2000, s. 450). Prevenci lze také popsat jako „*jakýkoli typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky*“ (Miovský, 2012, s. 107). Prevence ve škole je jedna z elementárních možností, jak úspěšně předcházet nežádoucím sociálně-patologickým jevům, tedy rizikovému chování. Důležitým faktorem je zde také vzájemná spolupráce mezi všemi dotčenými subjekty. Škola představuje důležitou instituci, na jejíž půdě by měl být prevenci věnován dostatečný prostor. V českých školách upravuje programy primární prevence Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže a Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT [online]). Školy mají povinnost vytvářet Minimální preventivní program školy, což je obecný rámec pro školní preventivní programy.

Prevenci lze klasifikovat dle více kritérií. Podle frekvence a intenzity výskytu rizikového chování ji lze dělit na primární, sekundární a terciární.

- **Primární prevence** se zaměřuje na předcházení rizikovému chování. Právě tento druh prevence se zaměřuje na vzdělávání nejen žáků, ale i na osvětu rodičů a pedagogů. Proto se toto vzdělávání objevuje už během studia v rámci pedagogiky či psychologie. Také lékaři, sociální pracovníci či orgány činné v trestním řízení by měli projít vzdělávacím kurzem, který je zaměřený na psychologickou a zdravotnickou diagnostiku zneužívaného dítěte. Tento typ prevence se tedy využívá v situacích, kdy daný jev ještě nenastal (Weiss, 2005, s. 59);
- **Sekundární prevence** se zaměřuje na osoby, které jsou větší měrou ohroženy rizikovým chováním. Cílem je zde předcházet vzniku či nárůstu výskytu těchto jevů;
- **Terciární prevence** se snaží zabránit recidivě (Kraus, 2014, s. 148).

Prevence slouží jako efektivní nástroj, který umožňuje pozitivně působit na jedince, poskytovat mu informace a znalosti, jež mu pomohou identifikovat případné rizikové jevy vyskytující se v jeho životě. Primární prevence je z pohledu úspěšnosti nejefektivnějším typem prevence. Cílem je zde totiž snaha o eliminaci

pravděpodobnosti, že daný jev vůbec nastane. Je tedy důležité, aby byl tomuto druhu prevence věnován dostatečný prostor.

4 Metodologie výzkumu

V metodologické části této práce v první řadě definuji cíl a hlavní výzkumnou otázku. Následně se budu zabývat popisem výzkumné metody, techniky sběru dat, výběru respondentů a kritérií pro jejich výběr.

4.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka

Hlavním cílem prezentovaného výzkumu je *zjistit jakým způsobem pracují školy s ohroženými dětmi*. V rámci tohoto výzkumného šetření se budu zaměřovat konkrétně na ohrožení syndromem CAN, ten je považován za jednu z nejzávažnějších forem ohrožení dítěte. Zajímá mne situace těchto dětí v prostředí základních škol. Tato bakalářská práce je tedy zaměřena na cílovou skupinu ohrožených dětí ve školním prostředí a na účast školy při řešení této problematiky.

Dle mého názoru jsou to právě školy, které mohou hrát významnou roli při identifikaci ohrožených dětí z řad jejich žáků. Myslím si, že včasné odhalení potenciálního ohrožení dítěte může mít zásadní vliv na následný průběh celého konkrétního případu. V případě včasné identifikace ohroženého dítěte mohou být aplikovány preventivní kroky zamezující dalšímu nežádoucímu vývoji situace. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, škola je místem, kde děti tráví významnou část svého času. Jedná se tedy o místo, kde by měl být prostor a podmínky pro to, aby v případě ohroženého dítěte bylo toto dítě včasné identifikováno a následně s ním a jeho rodinou pracováno.

Cílem této bakalářské práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, která je: *„Jaká je role základní školy v řešení případů ohrožených dětí?“*

Cílem této práce je také zjistit, zda třídní učitelé dokáží ohrožené dítě identifikovat, zda s tím mají osobní zkušenosti, zda jsou v této oblasti vzdělávání a zda by uvítali příležitost spolupráce se školským sociálním pracovníkem, který by jim mohl být v těchto případech oporou.

4.2 Charakteristika výzkumné metody

Vzhledem k tématu mé práce jsem pro získání a následné zpracování potřebných dat použila kvalitativní strategii. Tato zvolená strategie je v souladu s obsahem, a především cílem této práce. Creswell (dle Hendl, 2016, s. 46) definuje kvalitativní výzkum jako *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických*

tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách. “

Vojtíšek (2012, s. 8) popisuje kvalitativní výzkumné metody, jako strategie se zjišťující povahou, a to na rozdíl od kvantitativních, které mají charakter spíše vysvětlující. V kvalitativním výzkumu probíhá sběr dat a jejich následná analýza v delším časovém intervalu, jedná se tedy o výzkum longitudinálního charakteru. Sběr dat a jejich analýza v tomto typu výzkumu probíhají současně. Za výhody této metody považuje Hendl (2016, s. 46-48) možnost vytvořit hloubkový přepis rozhovorů a potažmo celých případů, možnost porovnání s jinými případy, zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, možnost sledovat vývoj procesu. Naopak omezení spatřuje v následujícím: může být obtížné testovat hypotézy, časová náročnost sběru dat a jejich analýzy, výsledky mohou být snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Výzkumný proces jsem započala přípravou v podobě vypracování teoretické části, během které jsem měla příležitost se s danou problematikou důkladně seznámit studiem odborné literatury. Následně jsem realizovala samotný výzkum, analyzovala a interpretovala získaná data, v závěru shrnuji zjištění, ke kterým jsem výzkumem došla.

4.3 Techniky sběru dat

Volba techniky sběru dat se řídí na základě zkoumaného problému a zvoleného cíle. Hendl (2016, s. 166) uvádí tyto základní techniky kvalitativního sběru dat:

- **Pozorování** – výhodou této techniky je výzkumníkova bezprostřední zkušenost a přístup k informacím. Výzkumník může zaujímat pozici jak pozorovatele, tak i přímého participanta. Naopak omezením zde může být to, že přítomnost výzkumníka může ovlivňovat dění. Výzkumník může mít také problém s navazováním přímého kontaktu s určitým typem účastníků, např. s dětmi;
- **Interview** (rozhovor) – jedná se o techniku využívanou v případech, kdy nelze využít přímé pozorování dané situace. Výhodou je zde to, že lze zaznamenat i události z minulosti. Tato technika také umožňuje kontrolu situace sběru. Nevýhodou lze spatřovat v tom, že se jedná o nepřímé informace filtrované informátorem. Lidé také mohou mít problémy reprodukovat proběhlé události;
- **Dokumenty** – v případě studia dokumentů lze analyzovat použitý jazyk a slova. Jedná se o informace, které jsou většinou pečlivě zpracované, připravené a dosažitelné. Nevýhodou může být jejich těžká dostupnost, může se jednat o chráněné informace. Dostupný materiál nemusí být kompletní, přesný nebo autentický.

Pro potřeby svého výzkumu jsem si zvolila **polostrukturovaný rozhovor**, který je nejrozšířenější formou získávání kvalitativních dat. Polostrukturovaný rozhovor je oblíbený pro svou flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost. Umožňuje odhalení významných, často skrytých a závažných, aspektů lidského chování. Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se vyznačuje předem definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu sběru informací (Mišovič, 2019, 80-81). Alvesson (dle Mišovič, 2019, s. 82) uvádí, že polostrukturovaný rozhovor je „*relativně volně uspořádaný a otevřený vůči tomu, co účastník cítí, a reflektuje to, co důležitého a významného říká v souvislosti se záměry výzkumného projektu.*“

4.4 Výzkumný soubor

Při výběru komunikačních partnerů pro účely tohoto výzkumu jsem aplikovala metodu **záměrného výběru**, která je nejrozšířenější technikou výběru výzkumného souboru. Pomocí záměrného výběru jsou vyhledávány skupiny, prostředí či jednotlivci, v jejichž případech je největší pravděpodobnost, že nastanou procesy, které zkoumáme.

Principem je záměrné vyhledávání respondentů na základě předem stanovených kritérií (Mišovič, 2019, s. 46).

Výzkumný soubor v tomto výzkumu tvořilo celkem 6 pedagogů. Jelikož mne zajímá pohled a zkušenosti učitelů s prací s ohroženými dětmi, jedním z kritérií, které museli respondenti splňovat bylo, že museli být třídním učitelem na prvním stupni základní školy. Důvodem pro stanovení tohoto kritéria byla skutečnost, že třídní učitelé na prvním stupni mají ze všech zaměstnanců školy ke svým žákům nejbližší vztah. Jsou s nimi v každodenním kontaktu během celého vyučování. Často mají přehled o zázemí, ve kterém dítě žije, a mají dobrou příležitost dítě pozorovat a případně zaregistrovat probíhající změny v chování či situaci dítěte. Druhým kritériem byla délka praxe alespoň 5 let. Toto kritérium jsem dodatečně přidala, jelikož dva z mých původních respondentů byli čerství absolventi s minimální praxí, a tudíž neměli zkušenosti a zážitky vyplývající z délky pedagogické činnosti.

Tabulka 1: Charakteristika respondentů

Označení respondenta	Věk	Délka praxe	Okres	Počet žáků ve škole
R1	45	9	Olomouc	320
R2	40	14	Olomouc	410
R3	38	8	Vyškov	580
R4	46	20	Hodonín	420
R5	51	27	Náchod	350
R6	54	29	Ostrava	60

Zdroj: Vlastní zpracování

4.5 Popis sběru dat a průběh výzkumu

Vybrané potenciální respondenty jsem kontaktovala formou e-mailu, který jsem získala z veřejně dostupných informací uvedených na webových stránkách jednotlivých základních škol. V rámci institucí, které odpovídají předem stanoveným kritériím (základní škola), jsem kontaktovala e-mailem 25 třídních učitelů vyučujících žáky na prvním stupni. Představila jsem se jim, stručně jsem popsala cíl mého výzkumu a požádala je, zda by byli ochotni stát se mými respondenty. Z celkového počtu oslovených potenciálních respondentů z řad třídních učitelů prvního stupně základních škol jich odpovědělo 10, z toho 6 z nich se šetření zúčastnilo aktivně. Rozhovory probíhaly v měsíci prosinci 2021 a lednu 2022. Záměrně jsem neoslovovala učitele

ze stejné školy, chtěla jsem, aby byli respondenti z různých škol, abych tak měla informace z různých prostředí.

Dva rozhovory probíhaly formou osobního setkání, zbylé čtyři probíhaly přes aplikaci Zoom formou online video rozhovoru. Tato forma spojuje jak vizuální, tak i verbální kontakt s respondentem, dle mého názoru je tudíž srovnatelná s formou osobního rozhovoru. Ze všech rozhovorů jsem pořizovala audio záznamy, z nichž jsem následně provedla transkripci. Délka rozhovorů byla v rozmezí 30 až 45 minut. Rozhovor probíhal následovně:

- poděkovala jsem, že si udělali čas na rozhovor;
- základní vysvětlení tématu mé bakalářské práce;
- seznámení respondenta s anonymizací dat;
- popis průběhu rozhovoru;
- žádost o souhlas s pořízením zvukového záznamu rozhovoru;
- rozhovor;
- poděkování.

Sebereflexe a limity výzkumu

Na tomto místě bych se ráda zamyslela nad průběhem celého výzkumu a shrnula jeho limity, které v průběhu realizace výzkumu vyšly najevo. Jelikož nemám téměř žádné zkušenosti s vedením rozhovorů, měla jsem z nich oprávněné obavy. Ty se týkaly především pochybností o svých komunikačních schopnostech a dovednostech kvalifikovaně vést rozhovor. Bylo to způsobeno i faktem, že jsem se s respondenty v minulosti nikdy nesetkala, jednalo se tudíž o náš první kontakt. Část komunikačních partnerů byla při zodpovídání na mnou položené otázky stručná a věcná, někdy mi činilo problémy je motivovat k tomu, aby své zkušenosti více a podrobněji rozvedli. I přes tyto obtíže se mi nakonec podařilo potřebné informace získat a následně je zpracovat.

Za limitující faktor považuji nízký počet reálně vytěžených rozhovorů. Z původně plánovaných osmi rozhovorů jich bylo nakonec realizováno pouze šest. Další respondenty se mi nepodařilo zaangažovat. Ti, které jsem pro spolupráci získala, mi nabízeli možnost zodpovězení otázek zaslaných dotazníkovou metodou, tuto variantu jsem však zavrhla. Obávala jsem se, že odpovědi vytěžené z dotazníku mi neposkytnou dostatečně velký vhled do zkoumané problematiky.

4.6 Analýza sběru dat

Rozhovory byly nahrávány a následně jsem provedla doslovnou transkripci. Tu jsem poté upravila prostřednictvím redukce prvního řádu, jejíž podstatou je vynechání těch částí textu, které se nevztahují k probíranému tématu, a tudíž nejsou z našeho hlediska pro další analýzu důležité (Mišovioč, 2020, s. 124). Přepisy nahraných rozhovorů jsem vytiskla a podrobila je analýze, a to tak že jsem označovala jednotlivá důležitá sdělení respondentů, která byla relevantní k tématu. Využila jsem také metodu barevného zvýrazňování v textu a po okrajích stran jsem si zapisovala poznámky. Data jsem zpracovávala pomocí metody **vytváření trsů**, kdy jsem jednotlivé označené pasáže textu seskupovala na základě výskytu tematického překryvu a následně z nich vytvářela trsy (Miovský, 2006, s. 221). Tyto trsy jsem poté již skládala do zformulovaných kategorií, které jsem vytvořila s ohledem na znaky, které se v daném trsu vyskytovaly.

5 Výsledky výzkumu

V této kapitole shrnu a okomentuji výsledky výzkumu. Výsledky výzkumného šetření jsem rozdělila do několika kategorií dle tématu, o kterém pojednávají. Na základě provedené analýzy rozhovorů metodou vytváření trsů jsem se rozhodla pro vytvoření následujících kategorií: ohrožené dítě a jeho identifikace, práce s ohroženými dětmi, vzdělávání v problematice ohrožených dětí a školská sociální práce.

5.1 Ohrožené dítě a jeho identifikace

V průběhu rozhovoru jsem se zaměřili na samotný pojem **ohrožené dítě**. Více než definice tohoto pojmu mě zajímalo, co si respondenti osobně pod tímto pojmem představují. Chtěla jsem zjistit, jaké je jejich povědomí o ohrožených dětech, jejich osobní zkušenosti s tímto fenoménem. S předmětnou problematikou jsou respondenti částečně díky svému vzdělání, avšak především díky své praxi dobře seznámeni, a proto jim nečinilo problém o ní hovořit a popsat ji.

R 1: „První, co mě napadne, bude násilí, taky dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, zanedbávané, že nemá dostatek podnětů.“

R 2: „Řekla bych, že dítě v těžké situaci, třeba v souvislosti s materiálními podmínkami rodiny. Dítě zanedbané nebo fyzicky týrané...“

R 3: „No, asi dítě, které vlivem prostředí, ve kterém vyrůstá nemá naplněny základní potřeby, jako je jídlo, vzdělání, bezpečí a podobně.“

R 4: „Já ho vidím jako dítě, které je v nějakém smyslu v nebezpečné situaci. Může být o něj nevhodně pečováno, ale třeba i rozvod rodičů a hádky o péči.“

Jedna z mých otázek směřovala k **příznakům**, které podle nich mohou svědčit o možném ohrožení dítěte. Všichni respondenti uvedli, že se již s identifikací nějakých příznaků ve své praxi setkali. Někteří z nich mají zkušenosti pouze s náznaky, jiní naopak s kumulací takových příznaků, které je navedly na podezření, že se jedná o ohrožené dítě. Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastěji se učitelé setkávají s žáky, kteří jsou rodiči zanedbávaní.

Často uváděným příznakem je uzavřenost a vyčleněnost z kolektivu. Respondenti uvedli, že tyto děti se často straní kolektivu, jsou bázlivé, tiché a uzavřené. Většina z respondentů také uvedla i opačné projevy, a to zvýšenou agresivitu, neadekvátní

reakce či prudké výkyvy nálad. R 1: „*Dvoji příznaky, buď to je uzavřený, straní se úplně všem, že se prostě uzavře do sebe. Anebo naopak je agresivní a může se vybijet na slabších.*“ Dalším příznakem, který zmiňovalo více respondentů bylo to, že dítě chodí ve starém, již opotřebovaném oblečení, je oděno neadekvátně vzhledem k počasí, nemá školní pomůcky, nenosí svačiny, neplní si školní povinnosti, má časté absence a pozdní příchody nebo špatný prospěch. To vše má důsledky v podobě jeho vyloučení z kolektivu, dítě do něj nezapadá, jeho izolace se stupňuje, a celkově se jeho situace jen zhoršuje.

R 2: „*Bud' jsou to objektivně viděné příznaky, jako nenošení svačín, špinavé dítě, časté modřiny, anebo ty subjektivně viditelné, jsou to změny v chování, apatie, plačtivost, určitě taky zhoršení prospěchu.*“ S touto zkušeností se setkal i další respondent. R1: „*Už vizuálně, a taky to poznáte těmi dalšími příznaky, což je, že se extrémně straní kolektivu, je tichý, nemá pomůcky, nenosí si věci do školy připravené, pouzdro má úplně vybrakované...*“

R 3: „*Já jsem se setkala s příznaky typu: chybějící svačiny, absence pomůcek, časté modřiny, změna chování a taky neplnění zadaných úkolů. Vlastně se mi ty děti vůbec do školy neučili, nikdo je k tomu nevedl.*“

Všichni respondenti se shodují v tom, že jelikož učí žáky prvního stupně, mají dobrý přehled o situaci, která ve třídě panuje. R 1: „*Na tom prvním stupni tam ten učitel je v té třídě pořád, takže vidí. Má tam všechny předměty, a i o těch přestávkách ten učitel tam je v té třídě.*“ To je také hlavním důvodem, proč jsem si za své komunikační partnery vybrala právě třídní učitele prvního stupně. Dle mého názoru mají ze všech pedagogických pracovníků školy ten nejlepší předpoklad k odhalení příznaků naznačující potenciální ohrožení dítěte.

V rozhovoru jsme se také věnovali **osobním zkušenostem** třídních učitelů s ohroženým dítětem. Zajímalo mne, zda se s nimi ve své praxi setkávají. Pět respondentů uvedlo, že s ohroženými žáky v jejich třídě mají osobní zkušenost. Požádala jsem je tedy o krátký popis těchto případů. Všech pět mělo zkušenost se zanedbávanými dětmi v řadách jejich žáků. Jedna z respondentek to popsala následovně: R 1: „*Jednou jsem měla ve třídě kluka, byl šikovnej, jenže maminka alkoholička, tatínek taky, prakticky ho vychovávala ségra. Zanedbaný tak, že to už prostě poznáš od pohledu, že to dítě se vylučuje z toho kolektivu. Byl extrémně drobounký, špatná hygiena, zapáchal, nenosil*

svačiny, neobědval. Často chyběl, nebo pořád pozdě do výuky.“ Další forma ohrožení, zmíněna respondenty, byla přítomnost domácího násilí v rodině dítěte. R 5: *„To jsem měla jednu holčičku, ji odvážela policie, protože se rodiče porvali, bylo tam v té rodině domácí násilí. Tu holku odvezli do toho zařízení pro děti v krizi.*“ Další zmiňovanou formou ohrožení bylo podezření na nedostatečnou péči rodiče z důvodu jeho psychických problémů a fyzické týrání. R 4: *„Když jsme byli na plavání, to jsem viděla, že ten kluk má zjevné pohmožděniny a rány. V té rodině se prostě nešlo pro ránu daleko.*“

5.2 Práce s ohroženými dětmi

Všichni respondenti se shodovali v tom, že jsou to právě třídní učitelé, kteří mají první příležitost si možného ohrožení dítěte všimnout. A z jejich zkušeností tomu tak i v praxi je. Z rozhovorů vyplynulo, že postup je vždy zvolen dle povahy a závažnosti problému. Většina uvedla, že v první řadě je důležité řešit situaci nejdříve **s dítětem**. R 3: *„K tomu dítěti se musí přistupovat individuálně, je důležitý ho nikdy před kolektivem neshodit. Když mu chci něco říct, na něco se zeptat, vezmu si ho nenápadně stranou.*“ Bylo také zmíněno, že je důležité s dítětem navázat rozhovor a promluvit si s ním. V žádném případě by se nemělo jednat o rozhovor typu výslech, ale spíše o přátelské popovídání. Důležité je pokládat otázky maximálně citlivě. Respondentky se domnívají, že rozhovor by měla s dítětem vést osoba, která jej zná nejlépe, a je si s ním blízká. Na prvním stupni je takovou osobou právě třídní učitel.

Individuální práce a motivace s těmito dětmi je dle komunikačních partnerů velice důležitá. Respondenti uváděli, že charakteristickou vlastností ohrožených dětí bývá mezi jinými jejich výrazně nízké sebevědomí. R 5: *„Ty děti mají sebevědomí zašlapané.*“ R 5 popsala, že se vždy snaží najít něco, v čem je dané dítě dobré a v tom ho podporovat. Snahou je dodat dítěti sebevědomí, aby mělo příležitost zažít úspěch a uvědomit si, že i ono dokáže stejné věci, jako jeho spolužáci. To potvrzuje i R 1, když popisuje situaci, kdy měl zanedbávaný chlapec velký talent na kreslení: *„Jeho obrázky jsem dávala na výstavku, protože on byl fakt na to moc šikovný. On tak zažil ten úspěch a potom on se na tu výtvarku začal těšit, to byl pro něho světlý bod celého týdne. A vždycky když byla výtvarka, tak ten den ten kluk nechyběl ve škole.*“ Motivaci a podporu při plnění školních povinností si tyto děti bohužel nepřinášejí z domu, proto se učitelé snaží jim tuto podporu nabízet. R 4: *„Já, když vidím, že těm rodičům*

je ta škola úplně jedno, tak tomu dítěti nabídnu, že si budeme po škole trénovat třeba čtení, jednou týdně půl hodiny. Ty výsledky tam potom nějaké jsou. Na tom děcku je vidět, že je sebevědomější, že se už tolik nestydí, že mu to nejde.“ Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti považují za nesmírně důležité vytvořit žákům bezpečný prostor v rámci třídního kolektivu, a také dobrý, na důvěře založený, vztah s třídním učitelem. Toto vše napomáhá lepší vzájemné spolupráci mezi dítětem a pedagogem.

Respondenti také uváděli, že často také jednotlivé případy dětí **konzultují** se svými zkušenějšími kolegy, s učiteli z jiných tříd, se speciálním pedagogem, školním psychologem nebo zástupcem ředitele. Většina respondentů se shodla, že problémy nejčastěji konzultují s výchovným poradcem. V některých případech si je pozvou i přímo do výuky, kdy je požádají, aby se zaměřili na konkrétní dítě. R 3: *„Prostě požádám zkušeného kolegu, ať se mi na to dítě podívá jiným očima, jak se mu jeví. Je dobrý, ať to ověří více očí, než se to začne rozdmýčávat.“* R 1 *„Když řešíme ty závažnější případy, tak máme výchovnou komisi, kde se to konzultuje a řeší.“*

Rozhovory ukázaly, že krokem, který následuje, je snaha o **kontaktování rodičů** dítěte. R 4: *„Učitel se vždy snaží vyvolat jednání s rodiči.“* Respondenti se shodují, že v případech ohrožených dětí často narážejí na neochotu rodičů spolupracovat. Komunikace s nimi je často obtížná, v některých případech nemožná. Nezájem rodičů o dění ve škole bývá častý. Rodiče těchto dětí se školou nekomunikují, neúčastní se třídních schůzek, nepodílí se na školní přípravě svých dětí. R 1: *„Ten rodič je pasivní, ani na třídní schůzky nechodí, když jo, tak nám naslibuje hory doly, a ve skutečnosti nic.“*

Nejčastější zkušenost respondentů tedy je, že rodiče na pokusy o kontakt nereagují. Pokud výzvu přijmou a do školy přijdou, často tyto snahy končí bezvýsledně. R 6: *„Jednou na třídní schůzky přišel tatínek, byl opilý. Snažila jsem se mu poradit, on mi naslibuje, že vše zařídí, a potom stejně nikam nezajde a neřeší to.“* Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v takových případech nemají v rukou účinné nástroje, jak tyto rodiče přimět k větší spolupráci a participaci. V takových situacích jim nezbyvá jiná možnost než kontaktovat **OSPOD**. R 3 na toto téma uvádí: *„...pozvali jsme maminku, několikrát jsme ji zvali na jednání, nikdy nepřišla a potom už jsme to hlásili na OSPOD...“* Zkušenosti se spoluprací s OSPOD se u jednotlivých respondentů liší. Někteří hodnotili vzájemnou spolupráci velice negativně. Zmiňovali především úroveň komunikace OSPOD, za další limit považují to, že je OSPOD neinformuje o průběhu

vývoje případu. R 5 to komentuje následovně „*Oni nás kontaktují, vyžádají si informace o dítěti, prostě všechno, ale my potom nemáme tušení, co se děje a co s tím dál.*“ R 1 popisuje svoji přítomnost na případové konferenci v případě velmi zanedbávaného chlapce „*Třeba na tom jednání s OSPOD jsem měla pocit, že ten učitel je ten největší outsider a rodič je bůh. Což mi zrovna v tomto případě připadalo paradoxní, bylo to značně nepříjemné. Připadala jsem si tam jako blbec, který si tady na ty chudáky něco vymýšlí.*“ Jiná respondentka si vzájemnou spolupráci s OSPOD pochvalovala. Vnímá ji jako jedinou účinnou formu, jak přimět rodiče, kteří dlouhodobě nespolupracují, ke spolupráci.

Jiný přístup k těmto nestandardním situacím popisuje R 6, která pracuje v malé vesnické škole, ten se od jiných odpovědí výrazně liší: „*Tady ten OSPOD necháváme až v krajních situacích. Tady na té vesnici se to řeší jinak. Řeší to babičky, dědečkové, každý přiloží ruku k dílu, ať není ostuda po celé dědině.*“ Respondentka vnímá velký rozdíl mezi velkými městskými školami, na kterých v minulosti také učila, a malou vesnickou školou. „*Na vesnici si pozveme do školy rodiče, je u toho i ředitelka. Tady se toho zaleknou, učitelky a ředitelka jsou tady celkem velká autorita*“

V případech, kdy se jedná o podezření na fyzické týrání či zneužívání, je OSPOD kontaktován hned na začátku celé kauzy. V takových případech je nezbytné striktně dodržovat ohlašovací povinnost.

V souvislosti s problematikou ohrožených dětí také respondenti zmiňovali důležitost prevence. Zajímalo mne tedy, jakou formu prevence volí u mladších dětí, které navštěvují první stupeň. R 1: „*Já to s dětmi řeším v třídnických hodinách, těm dětem třeba vysvětlujeme, jak se projevuje domácí násilí, co v takových případech dělat...S těma dětma si o takových věcech prostě povídáme. Na tom prvním stupni je to tak nejlepší.*“ R 6: „*Tak nějak zjednodušeně. Ukazujeme si třeba obrázky, co je dobře a co špatně. Nebo si zahrajeme nějakou scénku a ptám se jich, jak se u toho cítí.*“ R 2: „*Máme u nás nabídku zájmových kroužků, to je taky určitá forma prevence.*“ R 3: „*Bavíme se taky o tom, za kým může to děcko s problémy přijít.*“

5.3 Vzdělávání v problematice ohrožených dětí

V rozhovorech jsme se také zabývali tématem vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice ohrožených dětí. Zajímalo mne, zda jsou učitelé v této problematice vzdělávání a seznamování s aktuálními informacemi z této oblasti. Někteří respondenti

uvádějí, že mají nějaké základní znalosti ještě v paměti z dob studií, nicméně zdůrazňují, že velká pozornost této problematice věnována nebyla. Respondenti s dlouholetou praxí (20 a více let) uvádějí, že znalosti ze školy sice nemají, ale díky svým dlouholetým zkušenostem jsou schopni identifikovat, zda v chování dítěte nastala nějaká výrazná změna, které je třeba věnovat zvýšenou pozornost. R 5: „*My prvostupňárky na to máme většinou radar, všimnem si, že dítě něčím vybočuje.*“

Všichni respondenti uvedli, že mají průběžně možnost se vzdělávat. Mohou se zúčastňovat různých odborných a vzdělávacích seminářů a kurzů. Z rozhovorů vyplynulo, že na některých školách určuje typy seminářů vedení školy, a rovnou na ně své zaměstnance přihlašuje. Na některých školách mají pedagogové větší volnost a mohou si vybrat seminář, který je osobně zaujme. R 1 „*Těch seminářů je hodně a my těch příležitostí máme dost, takže ano.*“ Objevoval se však také názor, že nabídka seminářů sice existuje, ale jen malé množství z nich je zaměřeno na problematiku ohrožených dětí a práci s nimi. R 2: „*na téma ohrožených dětí je jich poskrovnu. Je asi nutné se o tuto problematiku aktivně samostatně zajímat a dostudovávat poznatky sami.*“

5.4 Školská sociální práce

V závěru rozhovorů jsem se zaměřila na téma školské sociální práce. Zajímalo mne, zda komunikační partneři mají základní představu o roli a funkci školského sociálního pracovníka, zda je tato pozice na jejich školách obsazena a zda si myslí, že by jim v případech ohrožených dětí, byla osoba v této pozici ve škole užitečná. Představy komunikačních partnerů o školské sociální práci byly korektní, ale neúplné. Všichni respondenti uvedli, že pozice školského sociálního pracovníka v jejich školách není zřízena.

Obecně byla v rozhovorech pozice školského sociálního pracovníka často spojována s následujícími kroky: úzká spolupráce s OSPOD, práce s rodinami znevýhodněných dětí, navázání spolupráce s nespolupracujícími rodinami, sociální poradenství o dostupných dávkách. Respondentky dále uváděly, že sociální pracovník by mohl spolupracovat se sociálními službami a rodiny informovat o možnostech využití těchto podpůrných služeb. R 3: „*Určitě při spolupráci s rodinou toho žáka, hlavně při práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí, tam prostě ta samotná školní práce nestačí. Ty rodiny potřebují pomoc.*“ R 5: „*Mohl by hlavně přispět k řešení problémů rodiny*

žáka, třeba ohledně plnění školních povinností, zabezpečení pomůcek a taky nasměrovat na další instituce. Já se jim někdy snažím poradit, na jaký příspěvek mají nárok, ale přece jenom já na to nejsem odborník a nevím o všech možnostech.“ R 4: „Já bych si dokázala představit, že by částečně převzal některé povinnosti, co má výchovný poradce, nebo metodik prevence. Asi by jim to hodně pomohlo.“

Respondentky vesměs shledávají tuto pozici jako přínosnou a většina z nich by ji uvítala. Na některých typech škol je však obsazení takové pozice nereálné. R 6: *„U nás si to nedovedu představit. Jsme malá škola na dědině, nemáme výchovného poradce, psychologa, nic. Jsme malotřídka, celá škola je ředitelka, 4 učitelky, 2 vychovatelky a uklízečka. Řešíme si to sami, řekneme si to a každý na to řekne svůj názor. Ale ve městech si myslím, že by tato pozice byla užitečná.“*

6 Shrnutí výsledků a diskuse

Můj výzkum se zaměřoval na zjištění, jakým způsobem se na prvním stupni základních škol pracuje s ohroženými dětmi. V souvislosti s výzkumným cílem byla stanovena výzkumná otázka, a sice: **Jaká je role základní školy v řešení případů ohrožených dětí?**

Objektem výzkumu byly potenciálně ohrožené děti, respondenty se stali třídní učitelé prvního stupně vybraných základních škol. Výběr prvního stupně byl motivován mým přesvědčením, že aby byla práce s ohroženými dětmi efektivní a přínosná, je třeba je identifikovat a zahájit intervenci v jejich prospěch co možná nejdříve.

Výzkum potvrdil, že osoba třídního učitele na prvním stupni hraje zásadní roli v celém procesu. Právě oni mají největší příležitost pozitivně se podílet na formování osobností dětí v tomto věku obecně, a v případech ohrožených dětí zvláště. Tráví s dětmi celé vyučování a mají tak nejvíce příležitostí své žáky sledovat a zaregistrovat případné příznaky možného ohrožení.

Na tomto místě se pokusím shrnout a zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Na základě vytěžených odpovědí respondentů bych definovala základní a nejdůležitější role základních škol v řešení případů ohrožených dětí. Z výzkumu vyplynuly následující role:

Identifikační – základní školy mají velký potenciál v odhalování a včasné identifikaci ohrožených dětí. Jak bylo uvedeno v teoretické části, školy se řadí mezi nejčastější oznamovatele případů ohroženého dítěte. Respondenti uváděli, že mají osobní zkušenosti s identifikací ohrožených dětí, protože s dětmi z titulu role třídního učitele tráví velkou část jejich dne, dobře je znají a snadno si všimnou změn v jejich chování. Především díky své praxi mají přehled o rizikových faktorech, které mohou svědčit o potenciálním ohrožení dítěte. Respondenti uvedli, že jsou to právě třídní učitelé, kteří často zaregistrují příznaky, které mohou naznačovat potenciální ohrožení. Tato zjištění korespondují s informacemi v kapitole třetí, kde popisují důležitost diagnostiky, především pozorování, které umožňuje učiteli zaznamenat případné indicie ukazující na možné ohrožení dítěte.

Preventivní – je obecně známo, že existují preventivní programy pro děti školního věku, avšak respondentky uvedly, že dle jejich názoru nejsou tyto snadno aplikovatelné na děti tak nízkého věku. Jejich práce s dětmi spočívá v povídání, ukazování obrázků,

vysvětlování, co je na nich dobrého nebo naopak špatného. Tímto je učí orientovat se v těžkých nebo nebezpečných situacích, učí je rozlišovat, co je pro ně dobré a co špatné, a také kde hledat potřebnou pomoc.

Intervenční – z rozhovorů vyplynulo, že školy často bývají iniciátory intervence v případech ohrožení dítěte. Respondenti uvedli, že prvním krokem při podezření na ohrožení dítěte je vždy zahájit řešení, tedy intervenci, bezprostředně u dítěte. Bylo zdůrazněno, že je důležité, aby bylo s dítětem jednáno diskrétně, citlivě, formou rozhovoru.

Vzniklou situaci konzultují třídní učitelé také téměř vždy se svými kolegy, především s výchovným poradcem, teprve pak kontaktují rodiče. Práce s rodinami často nepřináší kýžený výsledek, rodiče často nereagují na pedagogovy výzvy, nejeví zájem o řešení situace. Tyto děti jsou nezájmem svých rodičů handicapovány. Toto zjištění je shodné s teorií o vztahu rodiny a školy, kterou popisují ve druhé kapitole. Tam je zdůrazněno, jak důležitý aspekt je zájem rodičů o školní záležitosti svých dětí. Odborná literatura poukazuje na fakt že kvalita spolupráce mezi rodinou a školou má přímý vliv na školní úspěšnost dětí. Z toho vyplývá že je důležité v praxi posílit práci s celou rodinou, je žádoucí, aby obě strany kooperovaly.

Po vyčerpání všech dostupných možností se proto školy obracejí na OSPOD. V případě podezření závažné ohrožení dítěte, např. zneužívání dítěte či fyzické týrání, se školy obracejí na OSPOD přímo.

Motivační: respondenti uvedli, že ohrožené děti charakterizuje především nízké sebevědomí, nulová motivace k učení, špatný prospěch a celkový nezájem. Výsledkem takového postoje je dle nich vyloučení takového dítěte na okraj kolektivu. Motivační role učitele spočívá v podpoře vývoje žákových potenciálních schopností a dovedností, zvyšování jeho sebevědomí, umožnění prožít pocit úspěchu. Tyto kroky pomohou dítěti začlenit se do kolektivu, být součástí dění.

ZÁVĚR

Stěžejním tématem bakalářské práce byla práce základních škol s ohroženými dětmi. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem, a jakými prostředky, základní školy pracují s ohroženými dětmi.

V teoretické části bakalářské práce jsem vysvětlila a definovala základní pojmy, vztahující se k vymezenému tématu. Věnovala jsem se vymezení pojmu ohrožené dítě, syndromu CAN a jeho formám, rizikovým faktorům. Krátce jsem se vyjádřila k roli rodiny, jejím funkcím a poruchám. Dále jsem se věnovala škole jako výchovné a vzdělávací instituci, osobnosti třídního učitele, funkci a roli školského poradenského pracoviště a školské sociální práci. V poslední části jsem popsala postup školy při podezření na ohrožení dítěte, spolupráci školy s vnějšími subjekty a formy práce s ohroženými dětmi.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na zodpovězení hlavní výzkumné otázky, která zní: **Jaká je role školy v řešení případů ohrožených dětí?** Výzkum jsem realizovala metodou kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru. Respondenty se stali třídní učitelé prvního stupně vybraných základních škol.

Cílem výzkumné sondy byla analýza těchto vytěžených rozhovorů. Otázky, které jsem respondentům kladla, směřovaly k získání relevantních informací o jejich zkušenostech s ohroženými dětmi, s identifikací příznaků ohrožení, konkrétních nástrojích a postupech práce s takovými dětmi. Zajímalo mne, zda se v této oblasti soustavně vzdělávají, jak oni sami vnímají a hodnotí roli a funkci školských sociálních pracovníků.

Z výzkumné sondy vyplynuly následující poznatky. Učitelé uváděli, že nejčastěji se ve své praxi setkávají s dětmi zanedbávanými, méně často pak s dětmi týranými. Shodli se na tom, že mezi nejčastěji objevujícími se příznaky ohrožených dětí patří především zanedbaný zevnějšek, nezáměr o okolní dění či výuku, uzavřená povaha dítěte, stranění se od kolektivu, špatný prospěch nebo časté absence. Učitelé shodně uváděli, že v řešení podezření na ohrožení dítěte nejčastěji situaci konzultují nejdříve s kolegy, s vedením školy a školním poradenským pracovištěm. V prvé řadě však intervenci zahájí přímo se samotným dítětem. Dalším krokem je kontaktování rodiny dítěte, v závažných případech přímo OSPOD. Respondenti uváděli, že rodiče ohrožených dětí často se školou nespolupracují a komunikace s nimi je obtížná.

Zároveň uváděli, že efektivním nástrojem práce s ohroženými dětmi je děti správně motivovat, podporovat jejich sebevědomí a snažit se je tím začlenit zpět do kolektivu. Můj výzkum rovněž ukázal, že učitelé sice mají možnost se v této oblasti cíleně vzdělávat, avšak nabídka edukačních programů není příliš bohatá. Jejich vzdělávání je založené na jejich zájmu o danou problematiku a je do značné míry dobrovolné. Respondenti se rovněž vyjádřili k roli a funkci školského sociálního pracovníka, jeho přínos většina z nich viděla v kontaktu a komunikaci s OSPOD, práci s nespolupracujícími rodinami či sociálním poradenství.

Třídní učitel rozhodně nemůže nahradit odbornou práci specialistů na práci s ohroženými dětmi, má však v tomto procesu nezastupitelnou roli. Škola a potažmo třídní učitelé mají velký potenciál pro včasnou identifikaci a ochranu ohrožených dětí.

Výsledky mnou realizovaného výzkumu pomohly zmapovat situaci na prvním stupni vybraných základních škol a mohou být využity v rámci školské sociální práce k zefektivnění práce s ohroženými dětmi.

Bibliografický seznam

- BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. 2020. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1624-7.
- BENTOVIM, Arnon. 1998. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-7169-629-3.
- BRAUN, Richard. 2014. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-656-7.
- CONSTABLE, Robert. 2013. Some Components and Dynamics of School Social Work Practice in a Nort American Context. *Sociální práce/Sociálná práca*. 13/3: 89–103.
- DUNOVSKÝ J., Z. DYTRYCH a Z. MATĚJČEK. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-192-5.
- DUNOVSKÝ, Jiří. 1999. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- FELCMANOVÁ, L., L. HEČKOVÁ L. a L. MYŠKOVÁ, et al. 2021. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-55-7.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. 2014. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-x.
- HAVLÍKOVÁ, Jana a Kateřina KUBALČÍKOVÁ. 2018. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-371-5.

- HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HURYCHOVÁ, Eva. 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.
- JŮVA, Vladimír. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. 1996. *Vzpouora deprivantů: o špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos. ISBN 80-901776-8-9.
- KRAUS, Blahoslav. 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2007. Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. In: BECHYŇOVÁ, Věra a kol. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS. ISBN 978-80-86684-47-5.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. 2014. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. 2003. *Krizově-intervenční kompetence učitelů. Pedagogická orientace*. 13.4: 41-43.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. 2008. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-1690.
- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MATOUŠEK, O., P. KODYMOVÁ a J. KOLÁČKOVÁ ed. 2010. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- MATOUŠEK, Oldřich, ed. 2020. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Portál. ISBN 978-80-262-1707-7.

- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, Michal. 2012. *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.
- MIŠOVIČ, Ján. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
- MOUSSOVÁ, Zuzana. 2008. Pedagogicko-psychologická diagnostika v práci učitele. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.
- MPSV. 2021. *Roční výkaz o výkonu sociálně právní ochraně dětí za rok 2020*. [online]. [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/statistiky-1>.
- MŠMT. 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládež*. [online]. [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- MŠMT. 2003. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. [online]. [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/2003-11-1>.
- OPEKAROVÁ, Olga. 2007. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PAVLIŠOVÁ, Jarmila. 2008. Náplň práce učitele. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.

- PAVLIŠTA, Jan. 2011. *Krizová intervence nejen pro pedagogickou praxi*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-349-6.
- PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. 2016. *Zanedbávání dětí: příčiny, důsledky a možnosti hodnocení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5695-0.
- PETRUSEK, M., H. MAŘÍKOVÁ a A. VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-311-3.
- POLANSKY, N. A.; GAUDIN JR, J. M.; KILPATRICK, A. C. 1992. *Family radicals. Children and Youth Services Review*. 19-26., [online], [cit. 2022-01-05.] Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/019074099290010S>.
- PROVAZNÍKOVÁ, Hana a Eva VANÍČKOVÁ. 1997. *Malá encyklopedie zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Růžová linka. ISBN 80-239-3055-9.
- PRŮCHA, Jan. 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- SLAVÍK, Jan. 2008. Osobnost učitele. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Ida VIKTOROVÁ. 2008. Škola jako vnitřní síť vztahů. In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.
- SMUTKOVÁ, Lucie. 2007. *Sociální práce s rodinou*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-069-1.
- SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.

- SYŘIŠTĚ, Ivo. 2008. Škola jako vnější síť vztahů, In: BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skript pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada. 2004. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- TOKÁROVÁ, Anna a Tatiana MATULAYOVÁ. 2013. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN: 97880262-0366-7.
- VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANÍČKOVÁ, Eva. 2009. *Interpersonální násilí na dětech*. Praha: Úřad vlády ČR. ISBN 978-80-7440-001-8.
- VANÍČKOVÁ, Eva a Martin KLOUBEK. 2006. *Komerční sexuální zneužívání dětí: manuál pro lékaře*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí. ISBN 80-239-6471-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VOJTÍŠEK, Petr. 2012. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: VOŠP. ISBN: 978-80-9051093-7.
- VORLÍČEK, Chrudoš. 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H. ISBN 808-602-279-x.
- WEISS, Petr. 2005. *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-247-0929.

Legislativní normy

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

Zákon č. 104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte, v platném znění. [online]. [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2022-01-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. [online]. [cit. 2021-10-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Seznam zkratek

CAN	Child abuse and neglect
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPOD	Sociálně právní ochrana dětí

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika respondentů	44
--	----