

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výchovy ke zdraví

**Role Orgánu sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémového
a rizikového chování juvenilní populace ve výchovatelské praxi v aspektu
zdravotně edukačního zásahu v lokalitě hl. m. Prahy**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Zdeňka Wdowyczynová

Obor: Vychovatelství se zaměřením na výchovu ke zdraví

Studium: magisterské

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Milada Krejčí, CSc.

České Budějovice, duben 2013

University of South Bohemia in České Budějovice

Faculty of Education

Department of Health Education

**The role of the Children's socio-legal protection authority in dealing with
problematic and risk behavior of juvenile population in educator's practice in
the aspect of health and educational intervention in Prague**

Diploma Thesis

Author: Bc. Zdeňka Wdowyczynová

Study programme: Specialization in Education

Field of study: Education for Health

Supervisor: Assoc. Prof. Milada Krejčí, PhD.

České Budějovice, April 2013

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Zdeňka Wdowyczynová

Název diplomové práce: Role Orgánu sociálně – právní ochrany dětí při řešení problémového a rizikového chování juvenilní populace ve výchovatelské praxi v aspektu zdravotně edukačního zásahu v lokalitě hl. m. Prahy.

Studijní obor: Vychovatelství se zaměřením na výchovu ke zdraví

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Milada Krejčí, CSc.

Rok obhajoby diplomové práce: 2014

Abstrakt:

Cílem této diplomové práce je ukázat, jakou roli zastává Orgán sociálně-právní ochrany dětí při řešení rizikového chování dětí a dospívající mládeže a analyzovat metody a nástroje, které tento orgán využívá k maximalizaci efektivity intervencí, jež by měly zamezit dalšímu závadovému chování dětí negativně ovlivňujícímu jejich vývoj. Současně práce uvádí, z jaké legislativní úpravy sociálně-právní ochrana dětí vychází. V teoretické části se zabývá jak analýzou faktorů na straně osobnosti jedince, tak i vlivy rodinného, školního a sociálního prostředí, které se na vzniku a pokračování rizikového chování podílejí. Podrobněji se věnuje záškoláctví, patřícímu mezi typy rizikového chování. Ve výzkumné části práce přináší poznatky o tom, jak kurátoři pro děti a mládež hodnotí spolupráci se školami při řešení záškoláctví v průběhu povinné školní docházky, jaké faktory na straně rodiny a školního prostředí vnímají jako rizikové a zda považují současnou zákonnou a metodickou úpravu za dostačující. Z výsledků jsou vyvozeny závěry a doporučení pro pedagogické pracovníky škol, tj. třídní učitele, pracovníky výchovného poradenství i ředitele škol, k prevenci vzniku záškoláctví (případně jeho minimalizaci), se zdůrazněním možnosti spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí, a to již při prvních signálech špatné docházky dětí do školy nebo

při jiných výchovných problémech, zvláště pak v případech vážnoucí spolupráce s rodiči.

Klíčová slova: Mladší školní věk a dospívání; rizikové chování; rizikové faktory; prevence rizikového chování; rodina; školní prostředí, vrstevnické vztahy; záškoláctví; sociálně-právní ochrana; kurátor pro děti a mládež.

Bibliographic identification

Name and Surname: Bc. Zdeňka Wdowczynová

Title of Diploma Thesis: The role of the Children's socio-legal protection authority in dealing with problematic and risk behavior of juvenile population in educator's practice in the aspect of health and educational intervention in Prague.

Field of study: Education for Health

Department: Department of Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice

Supervisor: Assoc. Prof. Milada Krejčí, PhD.

The year of defense: 2014

Abstract:

The aim of this diploma thesis is to describe the role of the Children's socio-legal protection authority in dealing with risk behavior of children and youth and to analyze methods and instruments used by this authority to maximize the effectiveness of interventions, which should eliminate the risk behavior of children that negatively influences their personality development. The thesis also mentions the legislative regulation, which represents the base for socio-legal protection. In the theoretical part personality factors as well as impacts of family, school and social surroundings, which contribute to the creation and continuation of risk behavior, are analyzed. The thesis then focuses on the problem of truancy, which belongs to types of risk behavior. In the practical part the thesis presents, what curators for children and youth claim about their cooperation with schools in solving children's truancy during compulsory school attendance, which family and school factors they find risky and whether they consider current legal and methodical setting to be sufficient. At the end, the thesis deduces from results implications and recommendations for education staff in schools, i.e. class teachers, workers in education counselling and school directors, to prevent (or at least to minimize) truancy and emphasizes the possibility to cooperate with authorities of children's socio-legal protection, which can be established already, when the first

signals of absenteeism occur or in case of other educational problems, mainly poor interaction with children's parents.

Keywords: Younger school age and adolescence; risk behavior; risk factors; prevention of risk behavior; truancy; social – legal protection; curator for children and adolescence.

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 20. 12. 2013

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji doc. PaedDr. Miladě Krejčí, CSc. za odborné vedení při tvorbě a realizaci této práce, za veškeré cenné rady a připomínky. Velké poděkování patří všem kolegům kurátorům pro děti a mládež hl. m. Prahy, kteří ochotně participovali na výzkumné části práce a přispěli cennými radami a postřehy.

OBSAH

1 ÚVOD	10
2 TEORETICKÁ ČÁST	12
2.1 Mladší školní věk	12
2.1.1 Cíle a úkoly mladšího školního věku	16
2.2 Období dospívání jako životní etapa	17
2.2.1 Vymezení pojmu dospívání	17
2.2.2 Období pubescence	18
2.2.3 Cíle a úkoly dospívání	21
2.2.4 Rizikové faktory dospívání	22
2.3 Syndrom rizikového chování v dospívání	25
2.3.1 Syndrom rizikového chování v dospívání – vymezení pojmu	25
2.3.2 Prevence rizikového chování v rámci škol	27
2.3.3 Činitelé rodinného prostředí ve vztahu k rizikovému chování	28
2.3.3.1 Rizikové faktory na straně rodinného prostředí	29
2.3.3.2 Výchovné faktory na straně rodiny	32
2.3.4 Činitelé školního prostředí ovlivňující rizikové chování	35
2.3.5 Činitelé sociálního prostředí a vrstevnické vztahy	37
2.3.6 Činitelé osobnostních charakteristik a předpokladů	39
2.4 Záškoláctví	44
2.4.1 Definice záškoláctví	44
2.4.2 Záškoláctví jako porucha chování	45
2.4.3 Kategorie záškoláctví	46
2.4.4 Formy záškoláctví	48
2.4.5 Příčiny záškoláctví	49
2.4.6 Negativní vztah ke škole	50
2.4.7 Vliv rodinného prostředí	54
2.4.8 Trávení volného času a vliv party	55
2.4.9 Právní úprava záškoláctví	57
2.4.10 Možnosti opatření ke snížení výskytu záškoláctví	59
2.5 Sociálně-právní ochrana dětí	61
2.5.1 Vymezení sociálně-právní ochrany dětí	61
2.5.2 Specifika sociální práce u rizikového chování	63

2.5.3	Specifické nástroje sociálně právní ochrany dětí	64
2.5.4	Metody sociální práce	66
2.5.5	Kurátor pro děti a mládež.....	68
2.5.6	Spolupráce OSPOD s institucemi při řešení rizikového chování..	69
3	PRAKTICKÁ ČÁST	72
3.1	Výzkumná metodologie	72
3.2	Cíl práce, výzkumné otázky	72
3.2.1	Úkoly práce	73
3.2.2	Výzkumné otázky.....	74
3.3	Metody výzkumu	75
3.3.1	Struktura dotazníku	75
3.3.2	Organizace výzkumného šetření	76
3.4	Výzkumný soubor	77
3.4.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	77
3.5	Analýza dat.....	79
3.5.1	Statistické vyhodnocení otázek „A“.....	82
3.5.2	Sumární vyhodnocení části A	90
3.5.3	Statistické vyhodnocení otázek „B“	91
3.5.4	Sumární vyhodnocení části B.....	99
3.5.5	Statistické vyhodnocení části C	100
3.5.6	Sumární vyhodnocení části C.....	103
3.5.7	Statistické vyhodnocení části D	103
3.5.8	Sumární vyhodnocení části D	109
3.5.9	Shrnutí výsledků.....	110
3.6	Odpovědi na výzkumné otázky.....	116
4	DISKUZE	118
5	ZÁVĚR	121
6	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	124
7	SEZNAM ZKRATEK	130
8	PŘÍLOHY	131

1 ÚVOD

K tématu diplomové práce mě přivedlo mé dlouholeté profesní zaměření. Již několik let pracuji v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, konkrétně jako kurátorka pro děti a mládež, kdy se při výkonu funkce setkávám se všemi typy rizikového chování u dětí a zvláště dospívajících, ale i s dalšími problémy v jejich chování a rovněž s trestnou činností. Pracuji na úřadě jedné městské části v Praze a jsem v častém kontaktu s kurátory dalších pražských městských částí. Při občasných setkáních či poradách mezi námi dochází k výměně informací a zkušeností, které jsou vždy cenné a mohou mnohdy naznačovat další cesty či způsoby řešení jednotlivých případů. Přínosné bývají konkrétní informace o různých typech státních a nestátních zařízení, sociálních službách a dalších možnostech, které lze v rámci péče o děti a mladistvé využít. Při setkáních kurátoři také uvádějí, jaké mají problémy v rámci své profese, s čím se potýkají, kde vážně eventuální spolupráce s jinými institucemi a jaké výchovné problémy u dětí nejčastěji řeší. Velmi častým a opakovaným tématem je zanedbávání povinné školní docházky dětmi a dospívajícími a s tím související spolupráce s ostatními institucemi, především se školami. Právě školy jsou nejčastějšími oznamovateli zanedbávání povinné školní docházky pracovníkům orgánu sociálně-právní ochrany dětí, kteří musí ze zákona tento problém následně řešit v úzké spolupráci jak s rodiči dětí, tak také se školami, ale i dalšími institucemi.

Ve své diplomové práci se zamýšlím nad pozicí kurátora pro děti a mládež, který řeší kromě jiného i rizikové chování dětí a mládeže v kontextu sociálně-právní ochrany dětí a nastiňuji možnosti intervencí a kompetencí orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Tato problematika zasahuje do více oblastí a resortů, je nutné ji tedy vnímat interdisciplinárně. Vzhledem k tomu, že problematika rizikového chování dospívajících je velmi rozsáhlá a skládá se z mnoha dílčích faktorů, vybrala jsem si pro podrobnější rozbor právě záškoláctví dětí a dospívajících, které je jedním z typů rizikového chování, který je mnohdy podceňován, ale se kterým se setkávám ve své praxi kurátorky pro děti a mládež velmi často. Nebezpečí jevu záškoláctví je v tom, že pokud dítě či dospívající není ve stanovenou dobu ve škole na vyučování, vzniká mu velké množství času, které musí nějak vyplnit a tento čas se pro něj stává rizikovým. Záškoláctví jako takové se objevuje jen málokdy jako izolovaný problém, většinou jde ruku v ruce s dalšími

projevy rizikového chování, jako je např. užívání návykových látek, trestná činnost, útek z domova, ale i jevy jako je sociální izolace, pasivita, nečinnost a zahálčivý život.

Ve své praxi se často setkávám s tím, že rodiče svým dětem mnohdy bez rozpaků omluví neoprávněné absence, ve výchově jsou nedůslední a nesnaží se příliš rozvíjet pozitivní vztah svých dětí ke škole. U pedagogů je někdy patrné, že nevědí, jak se k problému zanedbávání povinné školní docházky postavit a jak při jeho řešení postupovat.

Hlavním cílem této práce a zároveň cílem její výzkumné části je odpovědět na otázku, jaké jsou možnosti intervencí sociálních pracovníků v ovlivnění negativního biopsychosociálního vývoje jedinců s rizikovým chováním za pomoci aplikace nástrojů sociálně-právní ochrany, dále pak zjistit, zda vstup a intervence pracovníků orgánu sociálně-právní ochrany dětí do řešení záškoláctví jsou efektivní a jak využití zákona O sociálně-právní ochraně dětí může pozitivně fungovat ve prospěch rodiny.

Teoretická část se zabývá, na základě dostupné literatury, vymezením pojmů jako jsou mladší školní věk a dospívání, riziková mládež, syndrom rizikového chování, rizikové a ochranné faktory, záškoláctví, jeho příčiny vzniku a prevence. Dále vymezuje legislativní úpravu péče o nezletilé děti z pohledu sociálně-právní ochrany dětí, zvláště se zaměřením na děti vykazující známky rizikového chování a popisuje systém péče o ně.

V praktické části se práce pomocí kvantitativní výzkumné metody pokusí odpovědět na otázku, jak pracují pracovníci OSPOD s rizikovým chováním, jak vnímají při řešení problémů rizikového chování dětí a mládeže spolupráci s institucemi a jaké kroky by mohly být přínosné ke zlepšení této spolupráce. Pokusí se o naznačení možností, jak by se dalo předejít vzniku rizikového chování záškoláctví a jaká navrhuje opatření v jednotlivých oblastech, jako je rodinný systém, škola a oblast volného času dětí a mládeže. Závěr práce obsahuje doporučení vychovatelům vyplývající z teoretické i praktické části a úvahy o prevenci a zlepšení systému péče ve prospěch zdárného vývoje nezletilých dětí.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části bude popsáno období mladšího školního věku a dospívání z pohledu vývojové psychologie, mladší školní věk zvláště v souvislosti s nástupem do školy a uvedením některých problémů s chováním v tomto věku. Období dospívání bude rozebráno především z hlediska rizikových faktorů, které se mohou spolupodílet na vzniku rizikového chování. Dále bude popsáno záškoláctví, jako jeden z druhů rizikového chování, a přístup vychovatelů a orgánu sociálně-právní ochrany dětí k tomuto problému.

2.1 Mladší školní věk

Velmi významným životním obdobím dítěte je mladší školní věk, kdy pro dítě začíná **školní docházka**. Langmeier, Krejčířová vymezují mladší školní věk jako období zpravidla od 6 – 7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do 11 až 12 let, kdy jsou patrné první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Někdy se hovoří jen o školním věku, kdy je pro dítě povinná školní docházka, ta však trvá i v průběhu pubescence. Autoři se přiklánějí k tomuto zvolenému označení i věkovému vymezení, které se jim zdá výhodnější než jiné názvy v literatuře uváděné (střední dětství, pozdní dětství, prepubescence). V období mladšího školního věku dítě výrazně poznamenává prostředí školy, zatímco v pubescenci se výrazně prosazují jiné mimoškolní vlivy. Období mladšího školního věku označují autoři jako věk střízlivého realismu, kdy dítě chce skutečně pochopit okolní svět a význam věcí v něm (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998). Vstup do školy je pro dítě životním mezníkem, kdy dochází nejen ke změně denního režimu (dítě se musí podřizovat každodenním povinnostem), ale postupně i ke kvalitativním změnám osobnosti, kdy dítě je již schopno se systematicky připravovat do života ve formě základních poznatků a dovedností (LANGER, 1999).

Pojetí vývoje popsané Eriksonem (1959) poukazuje na nejdůležitější vývojové kroky a vlivy v jednotlivých fázích vývoje, kdy úspěšné dokončení úkolu v jednotlivém stadiu vývoje vybaví dítě schopností zvládnout další stadium snadněji. Období dítěte ve věku 6-12 let je nazýváno obdobím „zdatnosti v tělesných, intelektuálních a sociálních dovednostech proti pocitům méněcennosti“. Děti v tomto věku se chovají k rodičům

i jiným dospělým jako k rovnocennému partnerovi, srovnávají se s vrstevníky, přičemž největší vliv mají učitelé a vrstevníci (ELLIOT, PLACE, 2002). Podle Eriksona je základním motivem školního období potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a saturuje jeho potřebu seberealizace, tím zároveň uspokojuje i obecnější potřebu jistoty a bezpečí (VÁGNEROVÁ, 1997).

Zprvu je školák závislý na tom, co mu autority sdělují, později se stává kritičtější ke světu, kdy se již ohlašuje dospívání. Zde hodně záleží na postoji vychovatelů, zda např. kritičnost školáka vůči autoritám tolerují nebo podporují, či ji potlačují (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998). Škola má velký význam v tom, že určuje dynamiku vývoje školáka. V roli žáka jde zejména o výsledek učení a jeho ocenění, kterým si dítě potvrzuje svou vlastní hodnotu, a tím i jistotu. Charakter zkušenosti s hodnocením bude určovat i obecnější základ sebehodnocení, z hlediska dlouhodobé perspektivy ovlivní i identitu dítěte. Subjektivní význam školního výkonu je dán i jeho obecnou sociální hodnotou, platnou v rodině. Jestliže je tato nízká, nebude mít vzdělání pro identitu dítěte větší význam (VÁGNEROVÁ, 1997).

Podmínkou úspěšného zahájení procesu vzdělávání je **školní zralost dítěte**, která bývá nejčastěji hodnocena na úrovni tělesné, kognitivní, emoční a sociální vyspělosti dítěte. Od dítěte se tedy očekává zvládnutí školních nároků nejen z rozumového hlediska, ale také schopnost soustředit se na úkol, akceptovat školní řád a mít dostatečnou motivaci pro školní práci, za dostatečné podpory rodičů (HORT, HRDLIČKA, 2000).

Obtíže vznikají, pokud dítě vykazuje nedostatečnou školní zralost, je nedostatečně připravené na školu, při pochybení v působení rodiny nebo školy, při nižší úrovni obecné inteligence dítěte, ale i při jeho dílčích specifických nedostatcích (např. při určitých poruchách učení, zejm. dyslexii, ale i celkové nešikovnosti a tělesné neobratnosti dítěte). Tělesnou neobratnost skupina vrstevníků hodnotí negativně, zvláště u chlapců (ČÁP, MAREŠ, 2001). Pohybová aktivita je pro děti mladšího školního věku mimořádně důležitá, jejich pohybový vývoj je těsně provázený se zráním nervové soustavy, probíhá dynamicky a nerovnoměrně. Nedostatek pohybu je rizikovým faktorem vývoje z důvodu omezení možnosti kompenzace různé nerovnováhy, která se v těle objevuje. Není pochyb o tom, že pohyb má pozitivní vliv na emoční stav dítěte,

jeho relaxační a posilující efekt je velmi významný (KREJČÍ in STUHLÍKOVÁ, 2005).

Pro dítě je velmi důležité **pozitivní emoční klima** ve třídě, kde se uspokojují jeho potřeby, zejm. potřeba činnosti, zvědavost, výkonová motivace, získání úspěchu a uznání za výkon. Velkou roli zde sehrává hodnocení žákových výkonů, které může mít jak vhodné, tak nevhodné formy mající pak vliv na sebehodnocení a sebepojetí. Za příznivých podmínek dítě dochází k poznání, že vnitřního uspokojení z osvojení dovednosti a kladného hodnocení lze dosáhnout dobrými výkony, úsilím a snahou, což je důležitý moment pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý život. V nepříznivých případech dítě úsilí nevynakládá, nevykazuje snahu o dosažení dobrých výsledků v učení a rezignuje. Jeho pocit méněcennosti se přeměňuje v komplex méněcennosti, kdy se zvyšuje hladina úzkosti, narušuje se obecně motivace a v mnoha případech může dojít k nepříznivým formám vyrovnávání se s náročnými životními situacemi (ČÁP, MAREŠ, 2001). Pro dítě mladšího školního věku je školní třída a třídní učitel velmi podstatným prvkem. Dětská třída však dokáže být velmi tvrdá a bezohledná vůči jednotlivcům i jen proto, že jsou „jiní“ a nějakým způsobem se liší od „normy“. Může to být jejich vzhled, ale také různé „deviantní“ projevy, které označí dospělí, především třídní učitel, za nežádoucí, tyto děti jsou pak terčem ostrakismu ostatních žáků (HRABAL, 2002).

Ve školním věku se již naplno projevuje **psychická odolnost**, která se zakládá již v předškolním věku, přičemž škola představuje pro děti významný stresor. Dítě už by mělo být schopné sebekontroly ve značném rozsahu (udržet pozornost, dodržovat klid, plnit povinnosti). Mezi dětmi existují prokazatelné rozdíly v psychické odolnosti (HORÁKOVÁ, HOSKOVCOVÁ, 2009). Nové školní prostředí může vyvolávat konfliktové situace, protože dítě musí řešit vztahy se spolužáky a učitelem, musí plnit úkoly. Jde o psychickou zátěž, při níž se u některých dětí mohou objevit neurotické symptomy, jako např. přecitlivělost, neklid, zaraženost, sklon k pláči, strach nebo úzkost. Proto by měl učitel volit spíše povzbuzující metody než potlačující (LANGER, 1999).

K problematice úzkostí u dětí Kocourková uvádí, že mezi sedmým a devátým rokem se objevuje **separační úzkost**, kdy dítě má strach z odloučení nebo strach o blízké osoby.

Pokud dítě školního věku není schopno zvládnout separační nároky, postupně se rozvíjejí neurotické úzkostné symptomy a dítě není schopno se zapojit do školního a vrstevnického prostředí (KOCOURKOVÁ, 2013; VÁGNEROVÁ, 2012). K úzkostnosti dětí Vágnerová uvádí, že zvýšená úzkostnost spojená s intrapsychickým napětím negativně ovlivňuje výkonnost dítěte ve škole, proto tyto děti omezují sociální kontakty a dávají přednost izolaci, v níž se cítí bezpečnější (VÁGNEROVÁ, 2012).

Nadměrnou úzkostnost jako jeden ze základních problémů na začátku školní docházky uvádí i Matějček. Jako další problém uvádí obtíže dítěte v **přízpůsobení školním nárokům** ve smyslu pracovního soustředění, kázně a vytrvalosti a obtíže v souvislosti se **školním prospěchem**. Dalším problémem může být nedostatek ctižádosti dítěte, kdy se většinou po podrobném rozboru situace zjistí, že určitá "apatie" dítěte je obranným mechanismem proti nepřiměřenému tlaku, ambicím a ctižádosti rodičů. Dále zmiňuje, že již v tomto období se mohou vyskytnout u dětí nežádoucí jevy jako je nemotivované lhaní, smyšlenky, ale i krádeže, přivlastnění si cizí věci jako kompenzace citového neuspokojení dítěte. K nejzávažnějším patří toulky a útoky z domova i záškoláctví (MATEJČEK, 2011). Vaněk pozoruje lhaní u dětí, které mají méně zdravou či labilní emoční základnu nebo nepřiměřeně přísné výchovné vedení, kdy na lhaní často navazuje podvádění. K výchovným potížím přidává ještě zlomyslnosti, které jsou rovněž důsledkem nesprávně zformované emoční základny, kdy děti používají rozumové cesty k různým rafinovaným řešením, která jim vyhovují nebo tato řešení alespoň zkoušejí (VANĚK, 1972).

Vychovatel by měl v tomto období zaujímat vážný postoj k věcným zájmům dítěte a jeho potřebě, dozvědět se nové poznatky. Neměl by ho odbývat, ale naopak využít jeho okamžitého zájmu k novým stimulacím názorové sféry dítěte. Podporovat zájem o přírodu, techniku, události denního života, apod. Dále by měl důsledně plnit dané slovo a sliby, také by měl klást důraz na upevňování norem společenského chování. Pedagogickými chybami v tomto období by tedy mohl být např. podceňující postoj k věcným zájmům dítěte, jako je přehlížení a bagatelizování (VANĚK, 1972).

2.1.1 Cíle a úkoly mladšího školního věku

Jak již bylo výše uvedeno, v každé fázi vývoje jedinec plní určité vývojové úkoly. Fáze školního období je v Eriksonově teorii nazývána též fází pýle a snaživosti, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem. Dítě v tomto období potřebuje:

- dosáhnout společenského uznání a být druhými akceptováno a oceňováno
- ověřit si svoje schopnosti a možnosti, kdy úspěch se z hlediska dlouhodobé perspektivy stává základem sebehodnocení, osobní identity
- stimulovat rozvoj strategií, jak se s problémy vyrovnávat, k čemuž může sloužit i zátěž spojená s nástupem do školy
- kontakt s vrstevníky, kdy identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace a slouží jako podpora emoční vyrovnanosti dítěte a seberealizace
- příslušnost k rodině, kdy rodiče jsou modelem určitého chování a zdrojem jistoty a bezpečí, nejvýhodnější je kompletní funkční rodina; rozvíjí se dispozice k rodičovskému chování
- dosáhnout rozvoje vědomí stability a originality vlastní identity a změny sebehodnocení v souvislosti s rozvojem logických operací (VÁGNEROVÁ, 2000).

Ve snaze o dobrý výkon musí dítě překonávat překážky a zklamání, snaží se uplatnit a prosadit. Při potvrzení si vlastní hodnoty se snaží vyhnout pocitům méněcennosti. Vyvíjí se u něj vztah k práci a povinnostem, tj. svědomitost. Rozvoj svědomitosti může negativně narušit neúspěch a pocit selhání. Pro dosažení vývojového cíle je důležitá sebedůvěra (VÁGNEROVÁ, 2010).

2.2 Období dospívání jako životní etapa

Tato kapitola je věnována období dospívání, které je z pohledu vývojové psychologie složitějším obdobím než období předchozí a nese s sebou mnoho rizikových faktorů s následným větším výskytem rizikového chování. Z tohoto důvodu bude tato kapitola obsáhlejší než kapitola o mladším školním věku. V této kapitole bude vymezeno období dospívání z hlediska bio-psycho-sociálního vývoje, budou popsány cíle a úkoly tohoto období, včetně rizikových faktorů. Vzhledem k tomu, že výzkumná část diplomové práce bude zaměřena na děti a dospívající mládež do ukončení povinné školní docházky, nebude rozebírána druhá fáze dospívání - adolescence.

2.2.1 Vymezení pojmu dospívání

Podle Hamanové je dospívání přechodnou fází lidského života, kdy člověk přestává být dítětem a není zatím dospělý, kdy jedinec je stále ve vývoji. Jedná se o jedno z rizikových období lidského života, kdy se člověk mění v celé **bio-psycho-sociální sféře**, radikálně a zároveň rychle. V tomto rychlém vývoji může být jednání dospívajícího mnohdy neuvážené, nesprávné a rizikové. Je to jedno z nejvíce formujících období lidského života, kdy jedinec tím, že se stává „složitým“ v mnoha ohledech, stává se zvýšeně zranitelným (HAMANOVÁ in MACHOVÁ, KUBÁTOVÁ, 2009).

Pokud jde o konkrétní časové vymezení období dospívání, autoři toto období vymezují různě. Někteří autoři popisují dospívání jako proces, který probíhá od 11 (12) let do 20 (22) let a dělí se na dvě období, pubescenci a adolescenci (VÁGNEROVÁ, 2000, LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Vágnerová časově vymezuje první fázi dospívání přibližně mezi 11. a 15. rokem, s určitou individuální variabilitou, která je daná především geneticky, a druhou fázi dospívání mezi 16. a 20. rokem (VÁGNEROVÁ, 2000).

Macek užívá pro období dospívání pojem adolescence, s tím, že adolescence vyplňuje především druhé desetiletí života. Přiklání se k periodizaci, podle které adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí (toto pojetí se původně rozšířilo na americkém kontinentě). Člení adolescenci na časnou (10-13 let), střední (14 – 16 let)

a pozdní (17- 20 let). Podotýká, že v evropské psychologii se tradičně adolescence oddělovala od pubescence (MACEK, 1999).

Kalina charakterizuje „*Období dětství a dospívání je složitý komplex změn, jehož cílem je vývoj od nezralého a nezávislého jedince k jedinci relativně soběstačnému – dospělému. Tento komplex změn zahrnuje složku biologickou, sociální, psychickou a v neposlední řadě také složku spirituální – duchovní*“ (KALINA, 2008, s. 254). Jedná se tedy o velmi složité období, kdy však ve vývoji každého jedince existují značné rozdíly. Dle tohoto autora mohou být tyto rozdíly dané dědičnými dispozicemi, temperamentem, podnětností prostředí, rodinným vztahovým rámcem a jinými příčinami, přičemž vývoj chlapců a dívek je odlišný v tom smyslu, že nástup puberty u dívek je časnější (KALINA, 2008).

Co se týče vztahu dospívajících k vlastnímu zdraví, je jiný než v dětství nebo v dospělosti, kdy u některých jedinců je tento vztah úzkostlivý, jiní jedinci zase své obtíže zlehčují. Obecně se dospívající za své nedostatky stydí a neradi si je připouštějí, vnímají je jako součást svých psychosociálních problémů (HAMANOVÁ in MACHOVA, KUBÁTOVÁ, 2009).

Říčan se zamýšlí nad tím, že problém dospívání je pro dospívajícího natolik náročný, že vede k tomu, že tento mladý člověk buď vědomě, nebo nevědomě touží po odkladu dospělosti, a tak se mezi mladými šíří jakýsi kult nezralosti. Tyto formy mohou vypadat značně podivně, chorobně nebo protisociálně. Může se projevovat jak vášnivým zaujetím např. pro cizí jazyk, tak také členstvím v pochybné partě, ale i např. sexuální promiskuitou (ŘÍČAN, 2006).

2.2.2 Období pubescence

Pubescence je první fází dospívání (11 až 15 let), kdy dochází ke komplexní proměně osobnosti dospívajícího, kdy nejnapadnějším je tělesné dospívání, kdy se mění zevnějšek dospívajícího, s čímž souvisí korekce sebepojetí dospívajícího. V rámci celkového vývoje dochází i ke změně ve způsobu myšlení, kdy dospívající již uvažuje abstraktně, začíná se již osamostatňovat z vázanosti na rodiče, zakončuje povinnou školní docházku. Dospívající získává první zkušenosti s partnerskými vztahy (VÁGNEROVÁ, 2000). „*Mnohé změny jsou primárně podmíněné biologicky, ale*

významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory, které jsou ve vzájemné interakci“ (VÁGNEROVÁ, 2000, str. 209). V pubertě nastává „kopernikový obrát“, kdy končí dětství a relativně klidný a harmonický život (VYMĚTAL, 2004).

Podle Říčana je období pubescence jedním z nejdramatičtějších období ve vývoji jedince, kdy dospívající jedinec prochází mnoha fyzickými, psychickými i sociálními změnami, které bývají v tomto období výrazné a viditelné. Dospívající je postaven před plnění vývojových úkolů.

Na **biologické úrovni** zde dochází k pohlavnímu dozrání, které je vyvolané hormonálními změnami, kdy se rozvíjejí druhotné pohlavní znaky a mění se tělesné tvary. U pubescenta se probouzí sexualita, která se projevuje zájmem o druhé pohlaví, zvědavostí po informacích o anatomii a fyziologii pohlavních orgánů, o způsobech soulože, antikoncepci, apod. Říčan uvádí, že tělesná proměna, kdy dochází k pohlavnímu dospívání, by již sama o sobě stačila vychýlit psychickou rovnováhu a tím si vynutit novou integraci a syntézu osobnosti (ŘÍČAN, 2006).

Z **hlediska psychologického** si podle Kaliny dospívající jedinec mnohem více začíná uvědomovat svou hodnotu, má zvýšenou potřebu odpoutat se od rodičů a vymezit se tak vůči okolí. Přitom zjišťuje, že mnoho svých představ a potřeb není schopen naplnit, což podporuje jeho úzkostnost a pocit ztráty jistoty (KALINA, 2008). K tomuto Říčan uvádí, že není divu, že se pro dospívající dítě nové protikladné a problematické city občas projeví výbuchem destruktivního chování, výtržnostmi či násilností, jeho prožívání je labilní, jeví nedostatek sebeovládání, ucelenosti, integrace v citovém životě (ŘÍČAN, 2006).

Pokud jde o změny v **oblasti kognitivní (poznávací)**, ke konci puberty již dospívající jedinec ovládá všechny podstatné obraty vědeckého myšlení, uvažuje nejen o skutečnosti, ale vytváří si i vlastní úsudky. Důležitou novinkou jsou formální logické operace, což znamená myšlení, které je nezávislé na obsahu, myšlení o neskutečném, neexistujícím „kdyby“ (ŘÍČAN, 2006).

Jak uvádí Macek, změny v kognitivních procesech vedou i k novým hodnotícím soudům, a tím také ke změně postojů a vztahů – jak k sobě samému, tak také k ostatním lidem a ke světu vůbec. Vztahy v původní rodině zůstávají vlivným faktorem

socializace a individuace. V pubescenci klesá postupně závislost na rodičích, přesto jsou však vztahy k rodičům stále ještě na prvním místě (MACEK, 1999). K tomuto kognitivnímu vývoji Piaget uvedl, že asi od 12. roku života je dítě schopno uvažovat v hypoteticko-deduktivní rovině, začíná myslet jako dospělý. Během věkového období 12 až 20 let se rozvíjí formální myšlení. Jedinec je schopen metodického postupu, abstraktního myšlení, vytváření hypotéz, zabývá se budoucností. Je ale také nerozhodný a má k věcem ambivalentní přístup (PIAGET, 1999).

Dle Říčana dítě objevuje nové odstíny citového spektra, v jeho chování převládá kritika a dokonce vzpoura, objevuje se pubescentní negativismus, jako útok na autority. Vzpoura se týká i dalších autorit, zvláště učitelů, kdy se může projevit psychologicky zajímavá příčina: na učitele se přenesou city odporu, vzpoury a nenávisti, které vznikly k rodičům. Tato pubescentní vzpoura je normální stadium a má svůj vývojový smysl, usnadňuje praktické vymanění z dětinské citové závislosti. *„Kde byly dosavadní vztahy mezi dítětem a rodiči silné, vřelé a bezpečné, málo konfliktní, má i bouřlivá puberta dobrou prognózu“* (ŘÍČAN, 2006, s. 182).

Velký význam pro pubescenta má **vztah k vrstevníkům**. Vrstevnický vztah je unikátní a těžko zastupitelný typ vztahu, který umožňuje vzájemné sdílení názorů, pocitů a vzorců chování a zkoušení, kdy vrstevníci plní funkci komunikační a interakční platformy, kde může dospívající jedinec testovat sám sebe. Dospívající se cítí dobře, když mají pocit, že jsou vrstevníky viděni, slyšeni a oceňováni, což posiluje jejich vlastní pozici a pocity významnosti. Toto sdílení ale nebrání pocitu, aby se ve vrstevnických vztazích necítili sami, což je dáno instrumentální povahou těchto vztahů. Nemají hodnotu sami o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému (MACEK, 1999).

Přístup vychovatele k pubescentovi by měl vycházet ze zvýšené emoční citlivosti pubescenta, kdy jakékoliv větší emoční otřesy jsou pro něho škodlivé a hluboce se vrývají do jeho osobnosti. Vychovatel by s dospívajícím měl zacházet s porozuměním, neměl by se k němu stavět nepřátelsky a negativně, postoj vychovatele by měl být taktní, diskrétní a rozumějící. Přestupky by se měly řešit až po odeznění emočního napětí pubescenta. Dospívající velmi těžce snášejí veřejně negativní hodnocení, proto by s ním měl vychovatel, v případě lehčích přestupků, promluvit o samotě. Vychovatelé

se v tomto období dopouštějí některých pedagogických chyb, mezi něž patří tvrdost výchovných zásahů (vyvolávají dlouho působící traumata a pubescent se uzavírá do sebe), přehlížení únavnosti (při přetížení dochází k vyčerpání a neurózám) a nevšímavý postoj k perspektivnosti (pubescent potřebuje stimulaci, ne povýšeneckou kritiku, ironii, zesměšňování, křivdy, apod.) (VANĚK, 1972).

Podle Matějčka je období puberty „...*velice důležitá fáze vývoje našeho dítěte, vlastně závěrečná fáze jeho dětství, kdy se dovršuje mnohé z toho, co jsme sledovali s potěšením po celou dobu předtím (například intelektový výkon), a kdy ovšem začíná mnoho nového, co předznamenává už jeho dospělost. Je tedy dobře, když jsme na toto období předem připraveni a když mu hledíme vstříc s pedagogickým optimismem*“ (MATĚJČEK, 1996, str. 83).

2.2.3 Cíle a úkoly dospívání

Podle pojetí vývoje popsané Eriksonem (1959) se dospívání nazývá obdobím „identity proti zmatenosti“, kdy pro utvoření si vlastní jedinečné identity a dosažení emoční nezávislosti na rodičích, hledají děti cestu bludištěm životních alternativ. Nejdůležitějšími postavami jsou vrstevníci, významní dospělí (zpravidla nejde o rodiče) a společnost (ELLIOT, PLACE, 2002).

Období dospívání je spojeno s mnoha úkoly převážně psychického a sociálního rázu, které musí dospívající řešit. Labáth vymezuje cíle a úkoly dospívajících v procesu vývoje tak, že dospívající by měl:

- postupně rozvíjet svojí citovou, postojoyou, hodnotovou a názorovou nezávislost, přiměřeně se emancipovat ve vztahu k rodině, vytvářet si nový vztah k autoritám
- vytvářet a strukturovat vztah k vrstevníkům
- integrovat eroticko-sexuální život do osobnosti jako celku
- rozvíjet svoje životní cíle a přijímat určité životní hodnoty, tvořit si vlastní světónázor

- rozvinout pocit osobní identity, vytvořit si reálný obraz o sobě a vnitřně ho přijmout
- připravovat se na převzetí úplné zodpovědnosti za svůj život (LABÁTH, 2001).

Langmeier a Krejčířová uvádí, že období dospívání je charakterizována těmito základními rozpory:

1. „rozporem mezi fyzickou a sociální zralostí
2. rozporem mezi rolí a statusem
3. rozporem mezi hodnotami mladé a starší generace
4. rozporem mezi hodnotami rodiny a vnější společností“ (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998, s. 157-158).

Krejčí uvádí, že hlavním cílem, ke kterému procesy v době dospívání směřují, je zralá a fungující osobnost. Z pohledu humanistické psychologie a pedagogiky se předpokládá, že „...ve vhodném prostředí se kterýkoliv člověk vyvíjí ve zdravou a společensky konstruktivní osobnost. Člověk jako organismus je uspořádaným celkem, který reaguje na okolí tak, aby vyhověl potřebám. Základní potřebou je tendence uchovávat se, rozvíjet a uplatňovat“ (KREJČÍ, 2011, s. 15). Zamýšlí se nad tím, že pokud je člověk přijímán druhými a přijímá i sám sebe, může dojít k pravému sebepoznání a plnému fungování své osobnosti. **Sebepojetí** se vytváří a mění po celý život, ale jeho základní struktura, charakteristický způsob vztahování k sobě, druhým a okolnímu světu se formují v dětství. Tento okolní svět je tvořen také osobami vychovatelů, tj. rodičů, učitelů, pěstounů, aj., u kterých by mělo být to správné naladění, vyznačující se pochopením, radostí a láskou, pokud má být výchova facilitující a pro zdraví vychovávaného účinná (KREJČÍ, 2011).

2.2.4 Rizikové faktory dospívání

Jak již bylo výše popsáno, dospívající je postaven v období dospívání před fází, kdy je nucen plnit mnoho úkolů, včetně úkolů vývojových. Právě selhávání při naplňování jednotlivých vývojových etap má velmi výrazný vliv na další vývoj dospívajícího a je možné je nazvat rizikovými faktory tohoto období. V případě, že nedochází

k dostatečnému uvolňování dětské vazby od dospělé autority směrem k dospívajícímu a tím není dostatečně naplněna potřeba nezávisle se rozhodovat, dělat vlastní chyby a dosahovat vlastních úspěchů, dochází u dospívajícího ke značné frustraci. Tato frustrace může vést ke vzniku vnitřního napětí, které se může projevovat excesivními poruchami ve vztahu k autoritám, k neplodné destruktivitě nebo k odmítání jakékoliv spolupráce s dospělými (LABÁTH, 2001). Labáth uvádí oblasti selhávání a možné důsledky:

- ve vytváření uspokojivých vztahů s vrstevníky, kdy si dospívající nedokáže vytvořit přiměřené místo ve skupině, která ho může odmítat či vyčleňovat. Důsledkem může být vývoj delikventních projevů chování, přijímání norem antisociálních skupin či k sociální izolaci
- v nedostatečném vývoji osobní identity, což má za následek vznik vnitřního zmatku, kdy jedinec je citově dezorientován, trpí masívními pocity méněcennosti a bezmocnosti. Důsledkem mohou být projevy spojené s agresí, neurózami, zneužíváním návykových látek, apod.
- v oblasti navazování vztahů k opačnému pohlaví, jehož důsledkem může být neschopnost navázat a udržet trvalý vztah či porucha sexuální identifikace
- v oblasti překonávání infantilních výhod, tzn. nepřipravenost k převzetí zodpovědnosti za svůj život, hodnoty, cíle, plány. Důsledkem může být selhávání ve škole, profesionální přípravě, aj.

Toto je jen naznačení možných problémů a selhání, které mohou nabývat různých podob a forem, mohou se promítat do citového života a prožívání sebe sama (LABÁTH, 2001).

Kalina uvádí, že frustrace a nespokojenost u dospívajícího je přirozená a může aktivovat a motivovat dobře vybaveného jedince. V případě, že však jedinci nebyli v předchozím období dostatečně připravováni na překonávání překážek, volí raději jednodušší a méně náročná řešení. Záleží především na psychické a sociální vybavenosti. Pokud tedy jedinec vyrůstá v prostředí nedostatečně vyrovnaném, podnětném, stabilním a ohraničeném, je vystaven velkému riziku, že zvolí nestandardní způsob a řeší svůj

neuspokojivý stav svým vlastním způsobem, např. užitím návykové látky. Dospívání je období plné rizik, frustrujících faktorů, plné útoků na schopnost obstát, být dobrý, vážít si sama sebe, apod. (KALINA, 2008, CARR-GREGG, 2012).

Tím, že dospívající hledají vlastní hodnoty, prožitky nebo životní styl, mohou se tak vystavovat nebezpečným vlivům. Tak např. konzumace drog může být interpretována jako cesta ke kreativitě, extrémní hubnutí jako schopnost se sebeovládat. To, že dospívající má zvýšenou potřebu být sám sebou a potvrdit si vlastní hodnotu, je také jedním z faktorů, který zvyšuje zdravotní a sociální rizika života dospívajících (MACEK, 1999; HORÁKOVÁ, SUCHOCHLEBOVÁ, 2009). Dospívající se srovnávají s druhými, hledají svou identitu, zkouší různé cesty. Pro rodiče je pak velmi těžké přihlížet tomu, do jakých rizik se dítě pouští (HORÁKOVÁ, SUCHOCHLEBOVÁ, 2009). Jako prevence rizikového vývoje se zdůrazňuje význam pozitivních vztahů v rodině a otevřená komunikace s rodiči, dále pak začlenění rodiny a rodinných příslušníků do dalších sociálních struktur. Například je důležité, jaké jsou vztahy mezi rodiči a školou, rodiči a přáteli a vrstevníky svých dospívajících dětí a jaký je jejich celkový životní styl (MACEK, 1999).

V důsledku dospívání dochází k oslabení nervové soustavy, jejímž důsledkem je zvýšená dráždivost a senzitivita. K tomuto se přidávají ještě kumulující se nároky různých společenských požadavků a činí tak dospívání citlivější i na působení různých negativních vlivů, zvláště když pubescenti nejsou zakotveni v dobrých rodinných vztazích. Většinou chlapci, ale i dívky se chovají méně žádoucím či nežádoucím způsobem (drobné rvačky, podvody, záškoláctví, krádeže, lži, apod.) (TAXOVÁ, 1987). Chlapci a děvčata se vypořádávají se stresem různými způsoby, chlapci bývají často svým chováním nápadnější, začnou být agresivní, neklidní nebo často v opozici. Děvčata se zdánlivě přizpůsobí, problémy řeší spíše vnitřně, mnohdy se však u nich objeví psychosomatické problémy (HORÁKOVÁ, SUCHOCHLEBOVÁ, 2009).

2.3 Syndrom rizikového chování v dospívání

V předcházejících kapitolách bylo období dospívání charakterizováno jako velmi citlivé období, v jehož průběhu dochází k výrazným změnám na úrovni biologické, psychologické a sociální, jinými slovy je determinováno biologickými a psychosociálními faktory. Toto období je však náchylné i na rozvoj tzv. rizikového a problémového chování.

2.3.1 Syndrom rizikového chování v dospívání – vymezení pojmu

Syndrom rizikového chování v dospívání (dále SRCHD) je pojem, který zavedl na začátku 90. let prof. Jessor a vymezil 3 základní okruhy tohoto chování. Prvním okruhem je abúzus návykových látek a vznik závislosti na nich, druhým okruhem jsou negativní sociální jevy v užším smyslu (problémové chování, sociální maladaptace, agresivita, rizikové chování v dopravě, kriminalita a autoagresivita), třetím problémem jsou poruchy reprodukčního zdraví (KABÍČEK, HAMANOVÁ, 2005).

Vývoj a zrání člověka v současné době znesnadňují rychlé proměny okolního světa, kdy se ukazuje, že dospívání se stalo nejrizikovějším vývojovým obdobím na cestě k dosažení zdravé dospělosti. Světová zdravotnická organizace (WHO) na začátku devadesátých let 20. století stanovila **dospívající jako samostatnou rizikovou populační skupinu**, která nutně potřebuje zvýšenou preventivní péči. Zdraví je ohroženo zejména riziky v psychosociální oblasti a rizikovým chováním samotné mládeže. Dospívající často dává přednost, i když podvědomě, rizikovému životnímu stylu, protože ten mu většinou pomáhá řešit jeho aktuální problémy, např. nedostatečné sebevědomí. Kromě informací o zdravém životním stylu v dospívání je potřebné, aby nejen rodina, ale i škola byly připraveny v této oblasti dospívajícímu pomáhat, a sice odstraňováním a oslabováním konkrétních rizikových faktorů a posilováním ochranných faktorů. Proniknutí do problematiky SRCHD je při výchově ke zdravému životnímu stylu velmi důležité (HAMANOVÁ in MACHOVÁ, KUBÁTOVÁ).

Pro dospívající je přechod do dospělosti spojený s riskováním, jímž si ověřují, že svými schopnostmi a dovednostmi ve světě obstojí, zdravé riskování funguje jako pozitivní nástroj k rozvoji a upevňování vlastní identity. Nezdravé riskování je mnohdy spojeno s psychickými problémy, např. depresemi. Z průzkumů vyplývá, že u dospívajících,

kteří se dopouštějí rizikového chování, lze vyzorovat často jeden společný rys, a tím je nedostatečná vazba ke komukoliv z dospělých, podílejících se na jeho výchově (CARR-GREGG, 2011).

Macek rozlišuje 2 druhy rizikového a problémového chování. První druh souvisí s poškozováním zdraví dospívajících, a to tělesného i duševního. Ve druhém případě je rizikové a problémové chování spojeno s ohrožením společnosti, kdy dochází buď k negativnímu vlivu na druhé, nebo již k újmě druhých lidí (MACEK, 1999).

V monografii Primární prevence rizikového chování ve školství, autoři rozumějí pod pojmem rizikové chování takové chování, v jehož důsledku **dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince a pro společnost**. Tímto pojmem nahrazují dosud používaný termín sociálně-patologické jevy. Autoři kladou důraz na jednotlivce či jasně ohraničenou skupinu a jasně definují, čím a jak dochází k poškození, újmě nebo ohrožení na zdraví v nejširším slova smyslu. Toho je dosaženo tím, že je jasně pojmenováno, co a proč představuje riziko (výchovné, zdravotní, sociální a právní) pro jedince či společnost, jak toto riziko konkrétně vypadá a jak jej můžeme pozitivně ovlivnit, snížit nebo eliminovat. Tito autoři řadí rizikové chování do těchto základních typů:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobii,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování

V širším pojetí zařazují k těmto oblastem ještě dva okruhy, které se z hlediska aktuálního výskytu v populaci začínají stávat velkými ohnisky zájmu. Je to okruh

poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte a spektrum poruch příjmu potravy.

Každý z uvedených okruhů má svůj specifický vznik, vývoj a projev a je podmíněn mnoha faktory. Jen málokdy se vyskytuje některý druh rizikového chování izolovaně, problémy a rizika se střetávají a vzájemně prolínají, proto členění těchto oblastí není jednoduché (MIOVSKÝ, SKÁCELOVÁ, 2010).

2.3.2 Prevence rizikového chování v rámci škol

V r. 2010 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 21291/2010-28**. Toto metodické doporučení se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, která směřují zejména k rizikovým projevům a chování žáků. Reflektuje aktuální terminologii – rizikové chování, kdy pojem sociálně-patologické jevy postihují spíše jevy fatální ve společnosti, k nimž však také musí směřovat opatření primární prevence. Jednotlivé typy rizikového chování vyjmenovává, mezi něž řadí i záškoláctví. Aktivita škol jsou cíleně směřovány k prokazatelně efektivní specifické primární prevenci a eliminaci aktivit z oblasti neefektivní primární prevence. K rozpoznání a zajištění pomoci včasné intervence je nutné znát zejména ty případy, kde je výskyt traumatických zážitků, jako je domácí násilí, šikanování, násilné chování, týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního sexuálního zneužívání, ohrožování mravní výchovy mládež, experimentování s návykovými látkami a rizikové stravovací návyky vedoucích k poruchám příjmu potravy.

Základním principem primární prevence rizikového chování žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti. Cílem je zabránit výskytu rizikového chování a omezit škody působené jejich výskytem mezi žáky.

Specifická primární prevence – aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování. Patří tam:

- a) Všeobecná prevence na širší populaci – bez zjišťování rozsahu problému a rizika

- b) Selektivní – zaměřena na žáky se zvýšeným výskytem rizikového chování
- c) Indikovaná – zaměřená na jednotlivce a skupiny s vyšším výskytem rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky

Nespecifická primární prevence – veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity.

Efektivní primární prevence - kontinuální a komplexní programy, interaktivní programy, vytváření dobrého klimatu ve třídě, osvojování a rozvoj sociálně-emočních dovedností a kompetencí, konstruktivní zvládání konfliktů a zátěžových situací, zvyšování zdravého sebevědomí a sebehodnocení, zvládání úzkosti a stresu, apod.

Preventivní program – je zaměřen na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu vychází z preventivní strategie školy, je zpracováván na jeden školní rok metodikem prevence, je průběžně vyhodnocován, je součástí výroční zprávy.

2.3.3 Činitelé rodinného prostředí ve vztahu k rizikovému chování

Významným činitelem pro vznik rizikového chování je **rodina**, která svým vlivem působí na dítě v mnoha směrech.

Ve svém souhrnu zajišťuje rodina mnoho činností, jako např. zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o jejich zdraví, výživu a kulturní návyky svých členů, vytváří specifické socializační a výchovné prostředí pro děti s vštěpováním morálních postojů a předáváním kulturního dědictví, své členy usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina je také první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, kdy si dítě osvojuje základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Jedná se tedy o socializačně-výchovnou funkci rodiny, kdy ústřední úlohou socializačního procesu v rodině je příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001).

U. Brofenbrenner (1979) vytvořil teorii, jejímž základem je ekologický systém, zahrnující jak biologickou, tak také sociální interakci a diferencuje systém na mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém. Primárním mikrosystémem je

rodina, dalším je školní třída a dále různé zájmové skupiny, tyto mikrosystémy se vzájemně překrývají. Mezosystém je síť mezi jednotlivými mikrosystémy, analýza vztahů mezi mikrosystémem a mezosystémem může napovědět, zda průběh dospívání zakládá problémy a rizika. Dospívající, který se musí rozhodovat např. mezi partou a rodinou nebo školou, se tak může ocitát mezi silným stresem a tlakem (MACEK, 1999).

Na tuto teorii navazuje Matějček, který chápe rodinu jako systém (mikrosystém), kdy prvky tohoto systému jsou lidé ve vzájemných interakcích a vztazích. Mluví o sítích vztahů. Tento systém má své subsystemy, které jsou dány např. postavením v mocenské hierarchii, pohlavím, specifickými povahovými charakteristikami nebo zátěžemi. Podstatné je to, že porucha v jednom prvku, v jednom subsystemu se projeví ve funkci celku. Tento systém rodiny je zapojen do širšího společenského systému (mezosystému), jako např. příbuzní, sousedé a o ostatní, kdo rodinu obklopují a jsou s ní v kontaktu a hraje významnou úlohu v situacích pro rodinu náročných, kdy rodina potřebuje pomoc. Kromě tohoto systému je rodina obklopena ještě širším okruhem společenských institucí (exosystémem), který tvoří instituce jako např. škola, poradny, orgány péče o dítě, apod. Nejširším okruhem společenských institucí (makrosystémem) se pak rozumí společenské normy, postoje, zákony, předpisy, ale např. i výchovné praktiky. V rodině může dojít ke **kritickým událostem**, které přinášejí značné nároky, zátěže a stresy, kdy k jejich zvládnutí je zapotřebí, aby postižený systém mobilizoval obranné síly a obranyschopnost a využil své schopnosti sebezáchovy a sebeopravy. Z toho důvodu by měli odborní pracovníci, kteří pracují s rodinou, rozpoznat pozitivní síly v rodině a tyto posilovat, ujasňovat cíle jeho vlastních reparačních snah, vyhledávat vhodné postupy a strategie a těch využívat a nikoliv rodinu opravovat (MATĚJČEK, 1992).

2.3.3.1 Rizikové faktory na straně rodinného prostředí

Podle Fischera a Škody v některých případech může systém rodiny přestat fungovat, tak jak by měl, rodina se tak sama sobě stává zátěží a zdrojem vzniku různých psychických problémů a sociálně-patologických jevů, kdy dochází k vážnému narušení psychosociálního vývoje a fungování všech členů, zvláště ale dětí. Autoři rozdělují problematiku rodin do těchto oblastí:

- problém dysfunkce až afunkce rodiny (zvláště ve spojení s psychickou deprivací, kdy počet funkčních rodin je až 85%, problémových rodin 12-13%, dysfunkčních rodin asi 2% a afunkčních asi 0,5%).
- problém anomálních osobností rodičů, kdy rodiče nemohou, neumějí či nechtějí z různých důvodů správně pečovat o děti, kdy se dopouštějí asociálního a antisociálního chování
- problém úplnosti rodiny, náhradní výchovy až výchovy ústavní
- problematika týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN–Child Abuse and Neglect) (FISCHER, ŠKODA, 2009).

Budoucí chování je významně ovlivněno vztahem rodičů k dítěti a jejich připoutání v prvních letech života. J. Bowlby zastával stanovisko, že **dětská vazba k matce** (attachment) je nejvýznamnější událostí raného vývojového období a je také určující pro vývoj dětské struktury. Teorie primární vazby měla vliv na posuzování separačních situací, jež mohou mít u dětí traumatizující charakter (HORT, HRDLIČKA, 2000). Teorie attachmentu považuje za základní spouštěč antisociálního chování osobnostní narušení dítěte tím, že nebyla naplněna jeho bazální potřeba vztahu. Typ vazby z vlastní zkušenosti se pravděpodobně přenáší na další generace (BOWLBY, 2010).

Velmi negativní vliv na psychický vývoj dítěte má působení rodinného prostředí a jejich členů, kdy dítě strádá v oblasti uspokojování potřeb, zejm. se strádáním v oblasti emocionální. V takovém případě mluvíme o **psychické deprivaci** (FISCHER, ŠKODA, 2009; MATĚJČEK, 1994; LANGMEIER, MATĚJČEK, 2005). Trvalost a hloubka citových vztahů mezi dětmi a rodiči nebo těch, kdo se o dítě starají, je jedním z podstatných znaků rodinné výchovy. V citových vztazích se nejsilněji a nejvydatněji uspokojuje jedna z našich nejvýznamnějších duševních potřeb, a tou je potřeba životní jistoty. „*Bez této jistoty ho ovládá úzkost, která svazuje nebo provokuje k tomu, aby ji člověk překonával nějakým společensky nežádoucím způsobem*“ (MATĚJČEK, 1994, str. 26).

Langmeier s Matějčkem definovali pojem psychické deprivace, jako „*nedostatečné uspokojení základních psychických potřeb v závažné míře a po dosti dlouhou dobu*

u dítěte ve vývoji, prakticky od narození do staršího věku školního“ (MATĚJČEK, 2005, str. 189). Aby dítě vyrostlo v osobnost zdravou, zdatnou a společensky užitečnou, má vyrůstat v prostředí, kde jsou uspokojovány potřeby sociální a emocionální, jinak řečeno má vyrůstat v prostředí citově vřelém a stálém. Stability v dnešních rodinách je však obecně méně než dříve a citové vztahy jsou problematické (MATĚJČEK, 2005). Děti s pocity psychické deprivace se vyznačují některými psychickými zvláštnostmi nebo poruchami, které negativně ovlivňují jejich postupné zařazování do společnosti. Při řešení obtížných životních situací tyto děti poměrně často selhávají a některé se v důsledku toho obrací k návykovým látkám, ale i k závažnějším sociálně patologickým formám chování (FISCHER, ŠKODA, 2009).

Pokud je dítě zanedbáváno v oblasti výchovné a výukové, může toto zanedbávání vést k deprivaci v oblasti potřeby učení, jedná se o kognitivní deprivaci. Pokud je jedinec omezen v přiměřených kontaktech s lidmi, jedná o sociální deprivaci (VÁGNEROVÁ, 2012).

Dospívající jedinci potřebují pro svůj zdravý vývoj osobnosti pocit, že je mají rodiče rádi, musí cítit opravdový zájem, potřebují poznávat, že se o ně někdo postará, že jsou bezvýhradně přijímáni a milováni (TOPEL, 2005). Tam kde nebyla vytvořena základní důvěra, jsou rodiče vnímáni jako pasivní a odmítaví, u dětí se pak vytvoří vyhybavá vazba, která se propojuje i nedůvěrou ke světu dospělých a odmítáním autorit v dospívání (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003).

Dalším významným faktorem na straně rodiny, který působí na chování dětí, je **rozvod rodičů**, který je pro dítě velmi náročnou životní situací. Rozvod manželství a tedy i rozpad rodiny má své aspekty etické, sociální, právní, ale i emoční a mentálně hygienické. Dítě je v této situaci vystavováno zvláštnímu druhu psychické zátěže, jejíž důsledky nemusí být rozpoznány včas ani vlastními rodiči nebo jinými blízkými osobami. Rozvodem rodičů se také často ruší i vnitrorodinné vztahy i v rámci širší rodiny, čímž se ruší zázemí, které má dítě nejraději a kde nalézá největší pocit jistoty a bezpečí. Často lze vidět **špatnou školní výkonnost dítěte, která se projevuje ve zhoršeném prospěchu**, což je dáno tím, že důsledkem trvalého stresu se v dítěti objevuje stále více napětí a úzkosti. Dítě pak ztrácí zájem o školu, protože se mu stává zdrojem utrpení. Všechny stresové situace, kterým je dítě v průběhu rozvratu a rozvodu

rodičů vystaveno, mohou vést nejen k poruchám vývoje osobnosti dítěte, ale také ke vzniku různých psychopatologických obrazů, ale také zvláště u chlapců k antisociálnímu chování (MATĚJČEK, DYTRYCH, 1994).

Děti se v době rozvodu rodičů snaží udělat všechno, co je v jejich silách, aby tuto realitu popřely, lžou kamarádům i učitelům, často se vztekají, školní výsledky se obvykle zhoršují, nemohou se soustředit na nic jiného, než že se jim svět hroutí pod nohama (COLOROSOVÁ, 2008). „Rozvod je pro všechny nesnesitelnou dobou plnou nejistoty, napětí a nenávisti. Pro dítě to znamená opak bezpečí. Je totálně vystaveno neznámému nebezpečí. Rozvod nepředstavuje jednorázový řez. Dítě je vystaveno dlouhodobé zkoušce“ (PREKOPOVÁ, SCHWEIZEROVÁ, 2003, str. 142).

2.3.3.2 Výchovné faktory na straně rodiny

Vůle rodičů vychovávat k určitému výchovnému ideálu zahrnuje to, jak chtějí své děti vychovávat, jaký je jejich výchovný ideál a jejich hodnotový žebříček, což ne vždy koresponduje s tím, jak opravdu vychovávají. Velmi záleží na **postoji k dítěti samotnému**. Tam, kde je dítě ceněno a respektováno, bude méně trápeno, ať už fyzicky, nebo psychicky. Pokud jde o respektování dítěte, znamená to mu dát určitou volnost, aby se mohlo projevit ve své přirozenosti a být tím, kým skutečně je. Znamená to vědomí, „že dítě nevládneme, ale že je nám jen na určitý čas svěřeno, abychom je dovedli k samostatnosti; že je nám svěřeno jako jedinečné, neopakovatelné individuum“ (VONDRÁČKOVÁ, 2009).

Pro posouzení způsobu výchovy v rodině se zjišťuje, jaký je emoční vztah k dítěti. Tento může být buď **kladný**, kdy rodiče projevují radost a dobrou náladu ve styku s dítětem, dokáží je pochválit a projevují mu uznání a důvěru. **Záporný** emoční vztah k dítěti, kdy rodiče dítěti opětovně vyčítají, co pro dítě učinili (peníze, péči, úzkost, zdraví, štěstí, apod.) nebo na dítě neměli nikdy čas a nechávali je vyrůstat u jiných osob, v extrémním případě mohou projevovat až nenávist k dítěti (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Ze studie rodin problémových jedinců v dospívání vyplývá, že jejich rodinné prostředí je chladné, zájem o děti a jejich potřeby je minimální, dítě je využíváno k plnění potřeb dospělého, což se dá nazvat emočním zneužíváním (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003).

Velmi významný vliv na chování dětí má také **výchovný styl vychovatelů**, ať již rodičů nebo osob, které mají dítě svěřené do výchovy. V pedagogickém slovníku je definován výchovný styl jako souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému (PRÚCHA, WALTEROVÁ, 2001). Výchovné působení je tedy ukazatelem posuzování způsobu výchovy v rodině. Toto může být **silné (autoritativní, dominantní)**, kdy je dítě nuceno k plnění povinností bez ohledu na podmínky, je vyžadován maximální výkon od dítěte, rodič uplatňuje přehnanou kontrolu vůči dítěti, rodič rozhoduje za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory. Dítě je udržováno v nesamostatnosti a nezralosti, což může vést později k odporu proti autoritě rodičů. Při uplatňování **slabého (liberálního)** výchovného prostředí, jsou požadavky na dítě nízké nebo téměř žádné, chybí kontrola plnění požadavků, rodiče podléhají přání a požadavkům dětí (podepíší omluvný list, ačkoliv dítě nebylo nemocné), odstraňují za něj veškeré překážky (ČÁP, MAREŠ, 2001). McCordovi (1959) zjistili kladný vztah mezi nezájmem rodičů, jejich povolností, nedůslednou disciplínou vůči dítěti a množstvím nezákonných aktů (KOUDELKOVÁ, 1995).

Sociálně hendikepované děti jsou spojovány s nestabilními rodinami, kde je vysoký výskyt nemanželských dětí a manželských rozluk, zaměstnanost matek s nepřítomností otcovské postavy v rodině pro zajištění výchovy a vedení dítěte. V těchto rodinách je jen velmi malá kontrola nad dětmi a nebývá vynakládáno téměř žádné úsilí na to, aby byly odrazeny od činností, které jsou dospělými tolerovány (kouření, pití alkoholu, sexuální vztahy, apod.) (KOUDELKOVÁ, 1995).

Rozporné výchovné prostředí znamená, že ve výchově jsou znaky silného i slabého řízení. Rozpor může být v tom, že rodič se dlouho nestará o chování a výkony dítěte, při stížnosti pak reaguje neadekvátně a dítě přísně trestá. Další rozpor může být mezi výchovou ze strany matky a ze strany otce, kdy jeden může být velmi přísný druhý naopak velmi mírný. Posledním stylem výchovného řízení je **střední (demokratické)** výchovné řízení, kdy se v rodině kladou přiměřené požadavky a jejich plnění se kontroluje taktně, bez urážení dítěte. Tento styl děti hodnotí nejlépe (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Z. Helus uvádí výchovné styly, které blokují rozvojové potenciality dítěte:

- traumatizování dítěte hrubými, nešetrnými reakcemi na jeho projevy (vyvolávání strachu a úzkosti z projevů vlastní aktivity)
- nezájem o to, co dítě dělá, jak se projevuje a co je pro něj samotného důležité
- necitlivé zásahy do činnosti dítěte
- nevytížení nebo naopak přetížení dítěte

Oproti tomu uvádí pozitivní výchovné styly, které jsou založeny na:

- zdůraznění významu životních perspektiv pro rozvoj osobnosti
- vnitřním přesvědčením o hodnotě mezilidských vztahů
- upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí
- posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat
- přesvědčení o povinnostech a zodpovědnostech dítěte vůči rodinnému celku (HELUS,2001).

Pro každé dítě by měla být výchova **naprosto čitelná**, to znamená nastavení jasných pravidel „co za co bude“. Čitelný rodič by měl podporovat ve svém dítěti jistotu, že v podstatě každý problém se dá vyřešit a pokud nastane nějaký prohřešek, ponese si za něj dítě přirozený následek. Nečitelný rodič působí na dítě nejistě, nedává jasná pravidla, odměna a trest jsou přímo závislé na náladě rodiče. Problém je v tom, že dítě v dané chvíli neví, jakou náladu rodič momentálně má, což dítě prožívá jako výraznou nejistotu. Tato nečitelnost ve výchově může mít za následek agresi v chování, ale je častou příčinou problematického chování u dítěte, jakými jsou lež, záškoláctví, úmyslné podvody, aj. Rodiče pak své dítě nezvládají, ale nepřipustí si, že pravými spouštěči jsou právě oni. Nečitelnost ve výchově se objevuje i ve zdánlivě dobře fungující rodině (MARTÍNEK, 2009).

Train souhlasně uvádí, že *„za nejúčinnější je pokládán takový způsob výchovy, kdy rodiče stanoví jasná a pevná pravidla a dětem je dovoleno o nich na rozumné úrovni*

diskutovat a jednat. Tak rodiče pěstují u dítěte smysl pro svědomitost, sociální odpovědnost, nezávislost a sebevědomí“(TRAIN, 2001, str. 49).

Rodina by měla být prostorem k pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti a vzájemnosti a ne prostorem předstírání vzájemnosti a pravdivosti, což je největším nedostatkem rodinného života. Členové rodiny by měli „držet spolu“, ale zároveň by měla být rodina otevřená, nebát se vlivů zvenčí a umět se s nimi vypořádat (ŘÍČAN, 2013). V rodině je nutné budovat vzájemnou důvěru, jistotu a pevné zázemí pro dítě, velmi účinné jsou společné aktivity, kdy společné prožitky rodinu stmelují, zvyšují respekt rodičů a chrání dítě před nudou. Pokud v rodině panuje vzájemná úcta, bezproblémová komunikace mezi rodiči a konstruktivní řešení rodinných problémů, tímto je vytvářen pro dítě pocit bezpečí bez stresů (MACHOVÁ, 2009).

Ochrannými faktory v rodině by měla být dostatečná péče, přiměřený dohled, styl výchovy vřelý a středně omezující, výchova by měla být laskavá, ale důsledná. Dítě by mělo mít jasná pravidla, rodiče by měli na výchově spolupracovat, mezi rodiči by měly být dobré vztahy, vytvářet stabilitu prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, mělo by mít pocit bezpečí. Rodiče by měli vytvářet prostor pro kvalitní zájmy a záliby, měli by poskytovat dítěti dostatek přiměřené péče a času, též by měli mít přiměřená a jasná očekávání od dítěte a respekt vůči němu. Významným ochranným faktorem je výchova v úplné rodině (NEŠPOR, 2001).

Rizikovými faktory v rodině je přílišná závislost na rodičích nebo na jednom z nich, neochota domluvit se na pravidlech či hranicích, časté konflikty se sourozenci a jinými členy rodiny a nenávisť vůči rodičům nebo vůči jednomu z nich (CARR-GREGG, 2012).

2.3.4 Činitelé školního prostředí ovlivňující rizikové chování

Každá společnost má na dítě svoje požadavky, které jsou zprostředkovány nejen rodinou, ale také školou. **Škola je specifická instituce, která působí na dítě a jeho vývoj.** Nejen, že předává poznatky, zkušenosti a normy chování, ale ve vztahu k dítěti vystupuje jako neosobní instituce, která má svoje striktní požadavky (kázeňský řád, klasifikace, aj.). Škola má velký vliv nejen na samotné děti, ale i celé rodiny, informuje o výkonech a chování dítěte, v mnoha případech vybízí k potrestání dítěte. Rodiče zase

sledují výkony a chování dítěte ve škole. Pokud se učitelé chovají k dětem neadekvátně, např. se chovají příliš přísně nebo neprojevují dostatek empatie, mohou vznikat konflikty a zátěžové situace pro děti, rodiče i učitele. Stres nebo zátěž znamenají takovou situaci, kdy jsou zvýšené požadavky na člověka, jsou tak ztíženy podmínky pro jeho činnost. Zdrojem stresu může být nejen vyhrocená a přitom krátkodobá situace, ale i slabší, ale dlouhodobá zátěž. Stresové situace se mohou stát patogenními situacemi, kdy mohou být vyvolány patologické reakce nebo dokonce onemocnění (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Po nástupu do školy je pro dítě nejvýznamnější osobou v této instituci **učitel**, postupně však nabývají na významu vztahy ke spolužákům a solidarita s nimi. Dítě je učitelem hodnoceno za výkony a chování a z toho odvozuje v prvních letech školní docházky pocit vlastní hodnoty, později se opírá o to, jak je přijímáno spolužáky. Význam spolužáků stoupá s blížícím se dospíváním. Podle společných zájmů a činností vznikají ve třídách podskupiny, které mohou být zárodkem asociálních part, a to už u dětí na prvním stupni základní školy. K tomuto jevu může přispívat **neangažovanost učitele, zřetelné preferování nebo zatracování některých dětí**. Málo nadané, a tím pádem rizikovější děti, mohou být terčem nenápadných poznámek ze strany učitele, „alergických reakcí“ na jejich prohršky nebo neznalost učiva, může být přehlížena jejich iniciativa (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003).

Postoj ke škole ovlivňuje nejen složka výkonová, ale i sociální faktory, jako je adaptace na školní prostředí ve smyslu interakce s učitelem, se spolužáky, míra akceptace dětmi i učitelem a subjektivní smysl norem, které platí ve škole. Pokud nejsou v souladu normy školy a rodiny, dochází ke vzniku nejistoty u dítěte, dítě se špatně orientuje, dostává ambivalentní informace, smysl učení mu chybí, nemá uspokojení ze školní práce, a přitom ví, že oblast vzdělání musí nějak zvládnout. V těchto případech reagují děti některou z variant úniku, přesunem zájmu do jiné oblasti, na školu prostě rezignují (VÁGNEROVÁ, 1997).

„Přehlížení zcela zjevných přestupků, nejasná pravidla týkající se žádoucího chování dětí, nekonzistentní uplatňování disciplíny, degradace a deptání žáků v procesu jejich trestání, nemožnost odčinit přestupek, neobjektivní rozhodování učitele a ředitele, ba i obviňování rodičů za něco, co rodiče nezpůsobili – to všechno jsou postoje

podkopávající představu dětí o tom, že jejich chování má za každých okolností jasné hranice a že udržování těchto hranic se řídí pravidly fair play“ (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003, str. 77).

K ochranným činitelům ve škole by měla patřit **prevence** problémů rizikového chování, při níž by se žáci aktivně zapojovali. Pro selhávající a problémové žáky by měla škola hledat pozitivní alternativy a cesty, jak jim pomoci. Měla by chránit jejich sebevědomí, měla by vést k formování prosociálního chování, pomoci druhým a pozitivním hodnotám. Učitelé by měli pomáhat rozvoji žáků, dobře s nimi komunikovat, spolupracovat a dokázat rozpoznat jejich dobré možnosti. Rovněž by měla být dobrá návaznost na kvalitní způsoby trávení volného času a mimoškolní aktivity (NEŠPOR, 2001).

Rizikové signály u dítěte ve školním prostředí se mohou projevat v odporu ke škole, záškoláctví, náhlém zhoršení školního prospěchu, nepozornosti a nesoustředěnosti, odmítá dělat domácí přípravu do školy a v absenci jakékoliv vazby na učitele (CARR-GREGG, 2012).

2.3.5 Činitelé sociálního prostředí a vrstevnické vztahy

Jednou z hlavních hybných sil vývoje dospívajícího je **vztah k vrstevníkům**. Vrstevnická skupina, kterou může být školní třída, ale také parta, která se vytvoří kolem sportovních, ale i jiných zájmů, má stále větší vliv. Zvláště v případech, kde v rodinném systému chybí solidní citové zázemí, podléhá pubescent vrstevníkům až nebezpečně, snaží se být za každou cenu populární a být součástí skupiny, která často rozhoduje o tom, co bude dospívající dělat. Jedinec se nechá skupinou ovlivňovat, dá se vyhecovat k jednání, které neodpovídá jeho povaze, opije se nebo zkusí drogu, provokuje bezpečnost, chová se bezohledně (ŘÍČAN, 2004). *„Vrstevníci usnadňují nezbytnou citovou emancipaci od rodiny a získání nezávislosti, často je však tento tlak (vlastně tah) příliš silný a dítě se ocitá v bolestném konfliktu“ (ŘÍČAN, 2004, str. 184).*

Pubescent odmítá formální rodičovskou autoritu, ke které je kritický a vrstevnická skupina mu slouží jako opora. Vrstevníci se stávají **neformálními autoritami**, které mohou být většími autoritami než dospělí. Skupinová identita hraje významnou roli a představuje přechodnou fázi v rozvoji identity individuální. Dospívající potřebuje

žádoucí jistotu ve formě akceptace s vrstevníky, proto si v kontaktu s nimi ověřuje a potvrzuje svoje sociální kompetence. Na dospívajícího působí mnoho různých sociálních vlivů, které musí zpracovávat a tím získává nové kompetence, jejichž vznik ovlivňuje jeho socializační rozvoj (VÁGNEROVÁ, 2000).

Mladí lidé prožívají hodně času v partě, s kamarády, kde nalézají uznání a jistou formu „domova“, důležitý je pro ně pocit sounáležitosti. K dobré atmosféře patří správní lidé, dobrá hudba, nějaký doping, vhodné místo, jídlo, pití, zábava. Tato atmosféra se dá charakterizovat těmito vlastnostmi: uvolnění, pocit bezpečí, sounáležitosti a harmonie, pocit sociální blízkosti a bezstarostnosti, společenské uznání (KAPLÁNEK, 2011).

Vrstevnická skupina je důležitější pro dospívající z rodin dysfunkčních než z rodin, které dospívajícímu jedinci poskytují meze přiměřeného chování (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003).

Jedinec je ovlivňován prostředím, ve kterém žije. Největším problémem jsou prostředí, která se svou podstatou a skladbou stávají závadovými, deviačními. Tato prostředí neskýtají záruku žádoucího rozvoje osobnosti a přímo ho často ohrožují. Závadové prostředí se může objevit nejen v souvislosti s rodinou, ale jsou to i prostředí různých part, band a gangů. Člověk se s prostředím a podmínkami, které jej obklopují, vyrovnává s různou mírou úspěšnosti, což je značně závislé na jeho individualitě. Může dojít až k maladaptaci (maladjustaci), což znamená neschopnost vyrovnat se s danými podmínkami, novou situací (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001). O tom, jak se člověk bude chovat a jaký bude jeho životní styl, nerozhoduje jen on sám, neboť rozhodování je v souladu s rodinnými zvyklostmi a tradicemi společnosti, je také limitováno ekonomickou situací společnosti i vlastní a v neposlední řadě také jeho sociální pozicí (MACHOVÁ, 2009). Vhodnou náplní volného času jsou pohybové aktivity, které mohou sloužit jako účinný preventivní prostředek proti nežádoucím sociálním vlivům, protože snižují stres, navozují v psychice člověka pocity radosti, štěstí, dobré nálady a vyrovnanosti, mají rovněž socializační a komunikační účinky (KREJČÍ, 2011).

K ochranným faktorům ve skupině vrstevníků patří, že vrstevníci respektují dobré dospělé a rodičovské authority, jsou schopni ctít a přijímat dobré hodnoty, respektují jednotlivé členy kolektivu a jejich přínos pro ostatní, odmítají návykové látky

a hazardní hry. Vrstevníci mají přátele, kteří žijí spíše zdravým způsobem života, existuje vazba na nějakou organizaci s dobrým programem, aj. K ochranným faktorům sociálního prostředí patří např. přiměřené materiální podmínky, společnost poskytuje dobré možnosti pro trávení volného času, dostatečné sociální zajištění a přiměřené bytové podmínky, a další. (NEŠPOR, 2001).

K rizikovým faktorům ve skupině vrstevníků může patřit to, že dítě či dospívající nemá žádné kamarády a neúčastní se žádných společenských akcí, nechce být členem žádného klubu a nemá žádnou zájmovou činnost. Dítě tají, s kým kamarádí, nebo se ve skupině vrstevníků projevuje agresivně nebo násilnicky, jeho kamarádi vykazují závadové chování, užívají zakázané látky, sebepoškozují se (CARR-GREGG, 2011).

2.3.6 Činitelé osobnostních charakteristik a předpokladů

Trvalý neklid a velké kolísání pozornosti jsou nejvýraznějšími znaky dětské poruchy, která je nejnověji označována jako **syndrom hyperaktivity** se zkratkou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). K dalším symptomům tohoto syndromu patří změny nálad, impulzivita chování, nápadná neobratnost, kdy nedostatek koordinace a zábran je patrný nejen v pohybové aktivitě těchto dětí, ale také v řeči. Syndrom hyperaktivity postihuje nejméně 5%, podle některých pramenů až 10-15% dětí, častěji chlapce než děvčata (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003).

Pro svou impulzivnost mívají tyto děti často potíže s přestupky ve škole, bývají méně oblíbení v kolektivu, pro svou zbrkllost mívají sklony k úrazům, a to bez vlastního zavinění. ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně, uvádí se, že 44 % dětí s tímto syndromem trpí další psychickou poruchou a 32 % více poruchami. Při hledání příčin se uvažuje o kombinaci vrozené dispozice, či možných komplikací při těhotenství a porodu (KREJČÍ, 2011). Téměř u poloviny dospívajících s ADHD jsou zjišťovány **specifické poruchy učení (SPU)**, kdy jde např. o problémy s ústním vyjadřováním, s poslechem nebo porozuměním čteného textu nebo s počítáním (CARR-GREGG, 2012). Jedná se o vývojové poruchy učení, kdy tito žáci mají značný neprospěch v příslušných předmětech nebo oblastech učení, přičemž v ostatních oblastech mají prospěch dobrý, jejich obecná inteligence je zcela normální. Poruchy učení mohou být buď specifické, což znamená, že mají organický podklad nebo nespecifické, kdy jsou

podmíněny vnějšími příčinami, jako je výuková a výchovná zanedbanost, nedostatek motivace k učení, deprivace, aj. (LANGER, 1999; ŠTÍPEK, 2011). Štípek k tomuto uvádí, že potíže s některými dovednostmi nejsou způsobeny malou snahou nebo nedostatkem učení, jedná se zde o specifickou funkci kognitivních (poznávacích) procesů. Naučit se číst, psát a počítat je pro dítě složitější, proto by se k tomu mělo ve škole i při domácí přípravě přihlížet (ŠTÍPEK, 2011).

ADHD může vést u dětí až k rozvoji poruchy chování, které je charakterizováno agresivitou, lhaním a delikventním chováním, problémy s chováním mohou vést k úzkosti a depresi (CARR-GREGG, 2012; MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003, ŠTÍPEK, 2011).

Děti s ADHD mají potíže ve vztazích, protože ne zcela přesně rozumí světu kolem sebe, neumí se přizpůsobit probíhající sociální situaci, jejich reakce mohou být nepředvídatelné. Mají tak komunikační obtíže jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. Škola často sděluje, že nemají kamarády, jsou konfliktní ve vztazích ke spolužákům, chovají se nepřiměřeně k dospělým a rodiče uvádějí, že na dítě neplatí žádné výchovné postupy (PEŠOVÁ, ŠAMALÍK, 2006). Výkon těchto dětí ve škole neodpovídá jejich intelektové kapacitě, učitelé jsou hodnoceny jako podprůměrné, i když z psychologických testů vychází často nadprůměrně. Jsou méně oblíbené ve skupině vrstevníků, častěji mívají snížené sebevědomí (MATOUŠEK, KROFTOVÁ, 2003; ŠTÍPEK, 2011). Štípek uvádí, že hyperaktivní děti jsou kromě jiného přecitlivělé, podrážděné, mají problémy s učiteli, autoritami, pravidly a řádem, odmouávají, jsou impulzivní. V závažnější formě lžou, kradou, ničí věci, podvádějí a utíkají z domova, jsou agresivní, experimentují s drogami, odmítají ve škole pracovat nebo do ní vůbec nechodí, často se stýkají s rizikovými přáteli, toulají se a páchají trestnou činnost (ŠTÍPEK, 2011).

Na druhém pólu stojí **hypoaktivita**, kdy chybí projevy hyperaktivity a jsou přítomny ostatní symptomy. Toto chování se označuje jako syndrom poruchy pozornosti se zkratkou ADD (Attention Deficit Disorder). Hypoaktivní dítě vzbuzuje v kolektivu dojem dítěte líného, pohodlného, bez zájmu, ve školním prostředí je pro učitele značně provokující, protože zdržuje tempo výuky. Ostatní spolužáci se mu posmívají, nadávají mu, provokují ho, a protože se nedokáže bránit, stává se z něho snadný terč záměrného

ubližování (MARTÍNEK, 2009). Významnou poruchou u dítěte je **opoziční porucha chování**, která je popisována v Mezinárodní klasifikaci nemocí, jako výrazně vzdorovité, neposlušné a rozkladné chování, které však neobsahuje delikventní činy ani extrémnější agresivní nebo disociální chování (MKN-10). Rodiče těchto dětí hodnotí jejich chování jako špatné, vyčerpávající, jejich výchova je pro ně unavující a vysilující. Proto se snaží celou situaci řešit nátlakem na dítě, často ho trestají, někdy střídají výchovné přístupy (nátlak, vysvětlování, tresty). Tato porucha se objevuje především u dětí se silně autoritářskou výchovou (MARTÍNEK, 2009).

Kromě výše zmiňovaných osobnostních činitelů, mohou být důvodem ke vzniku problémového chování ještě další možnosti, jako např. porucha v komunikaci, neuspokojování potřeb, chybné myšlenkové nebo emoční procesy, změny v rodině nebo v okolí dítěte (ŠTÍPEK, 2011).

Velmi důležitou osobnostní charakteristikou jedince je jeho tzv. **frustrační tolerance**, což znamená způsobilost jedince odolávat frustrující situaci, přičemž děti mají nižší frustrační toleranci než dospělí. Podstatou frustrace je zábrana realizovat uspokojení nějaké potřeby a tím nedosažení cíle. Prodlužování doby frustrace vede k deprivaci, a následně ke vzniku neurózy až psychózy (KREJČÍ, 2011). Z hlediska posouzení dispoziční odolnosti daného jedince vůči zátěži jsou důležité termíny jako je **hardness** (tj. pevnost, tvrdost), který vyjadřuje stupeň odolnosti zvládat stres a termín **resilience** (tj. houževnatost, nezdolnost), který vyjadřuje schopnost zvládat různé stresy a flexibilně na ně reagovat (VÁGNEROVÁ, 2010).

K osobnostním charakteristikám jedince patří také způsoby, jimiž se vyrovnává se závažnými negativními situacemi. Těmito strategiemi může být buď **útěk**, nebo **útok**. Při útěku se může člověk stáhnout do sebe, nekomunikovat, nereagovat, rezignovat, může se vyhýbat plnění obtížného úkolu nebo nepříjemnostem (příkladem může být žák, který jde „za školu“, aby se vyhnul zkoušení), nebo zvolit únik pomocí alkoholu, drog nebo únik do nemoci (MACHOVÁ, KUBÁTOVÁ, 2009; MARTÍNEK, 2009). Martínek k tomuto uvádí, že dítě se snaží utéci z případného nebezpečí, kterým může být škola, kde mu hrozí např. špatná známka nebo posměch spolužáků, proto zdůrazňuje, že vždy je nutné se ptát po příčinách záškoláctví (MARTÍNEK, 2009). Únikem může být únik do nemoci, únik do nižšího vývojového stadia (regrese), popření

nebo zlehčení problémů (ŠTÍPEK, 2011). Útok neznamená jen fyzické napadení, ale může mít i podobu ironizování, pomluvy nebo agresivního vypořádání na úrovni fantazie (WEDLICHOVÁ in MACHOVÁ, KUBÁTOVÁ, 2009). „Pro dítě je lepší vztekat se, odmítat něco udělat než zažít opět pocity neúspěchu a negativního hodnocení“ (MARTÍNEK, 2009, str. 91). Útokem může být agrese, ničení, urážení, boj o pozornost, včetně negativní pozornosti, která je pro dítě vždy lepší než žádná (ŠTÍPEK, 2011).

Další formou psychické obrany, kterou používáme ve vztahu s jinou osobou, je **odpor**. „Je to obrana před nepříjemným konfliktem mezi naším vnitřním a vnějším světem, mezi přáními a realitou, mezi touhou změnit se a zůstat nezměněným. Odpor vyplývá z potřeby vyhnout se psychické bolesti z pocitů, které by řešení určitého problému mohly doprovázet“ (POTHE, 2008, str. 20).

Varovné signály v chování a prožívání dítěte či dospívajícího se mohou projevit v náhlé změně osobnosti, neschopnosti zotavit se z prožitého stresu, nepolevujícím smutku, v intenzivní a necharakteristické podrážděnosti, myšlenkami na sebevraždu, zneužíváním drog, ztrátě zájmu o život a věci, které ho dříve bavily. Rovněž může porušovat zákony, chovat se promiskuitně, vyhledávat vzrušení, provádět něco, co je pro něj netypické, aj. (CARR-GREGG, 2011; KREJČÍ, 2011; CAMPBELL, 2001). Krejčí hovoří o patologickém smutku, kterým je **deprese** a patří mezi poruchy nálady. Deprese je stav častý a mnohdy podceňovaný. Základními projevy bývá vztek, protivnost, apatie, pesimismus, sklony k sebevraždě, a další. V předškolním věku trpí depresí zhruba 2 % dětské populace, v pubertě je výskyt deprese častější, až jeden z deseti dospívajících je touto nemocí postižen. Ve školním prostředí mohou jevy jako šikana nebo nadměrné nároky na dítě depresi způsobit (KREJČÍ, 2011). U 12-14 letých dospívajících se deprese projevuje obtížemi v pozornosti (sníženou schopností soustředění) ve škole a následnou ztrátou dobrých známek. Později se objevuje pocit nudy a zmenšený zájem o okolní svět, dospívající se cítí hluboce nešťastný. Důsledkem může být to, že dítě utíká z domova, užívá drogy nebo zkouší jiné asociální chování (CAMPBELL, 2001).

Dospívajícím, kteří zažívají např. domácí násilí, hrozí deprese a destruktivní chování (sebevražda, užívání drog a sebepoškozování). Pokud neobráťí vztek proti sobě, obrátí

ho proti ostatním a budou se chovat asociálně. Někteří jsou zvyklí na neustálé nebezpečí, potřebují pak k životu stres a vzrušení, nepřemýšlí o následcích a bezhlavě riskují (COLOROSOVÁ, 2008).

Světová zdravotnická organizace zformulovala na základě rozboru nejčastějších příčin nemocnosti a úmrtnosti program Zdraví 21 – zdraví pro všechny do 21. století. Tento program byl připraven pro Evropu a obsahuje 21 cílů. Jedním z důležitých cílů je zdraví mladých, jehož obsahem by mělo být zaměření především na prevenci vzniku syndromu rizikového chování v dospívání s akcentem na nespécifickou primární prevenci (MACHOVÁ, 2009).

Dalším důležitým cílem je zlepšování duševního zdraví populace. Do roku 2020 se mají zlepšit podmínky pro psychosociální pohodu lidí a zajistit dostupné komplexní služby. K narůstajícím rizikovým faktorům duševních zdravotních problémů patří: *„nezaměstnanost, chudoba, migrace, politické převraty, rostoucí napětí mezi etnickými a dalšími skupinami, bezdomovectví, zneužívání návykových látek, životní ztráty, osamělost, rozpad sociálních sítí, socioekonomický neklid, deprivace a z povahových vlastností pak impulzivita, labilita a neschopnost snášet zátěž“* (MACHOVÁ, 2009, str. 275).

2.4 Záškoláctví

V následující kapitole bude podrobněji rozebrán jeden typ rizikového chování, kterým je záškoláctví. V kapitole budou rozebrány příčiny, typy, formy a rizikové faktory, které vedou ke vzniku záškoláctví.

2.4.1 Definice záškoláctví

V současné době existuje více definic záškoláctví. Záškoláctví je podle Pedagogického slovníku jev, kdy žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů se nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov (PRŮCHA, WALTEROVÁ, 1995). Jedlička, Kořa označují záškoláctví za přestupek žáka, který úmyslně zanedbává návštěvu školy. V angličtině je užíván výraz „truancy“ pro absentování ve škole nebo její opuštění bez omluvy. **Záškoláctví je pojímáno jako porušení řádu školy, ale v podstatě se jedná o provinění proti školskému zákonu, který stanoví povinnou školní docházku** (JEDLIČKA, KOŘA, 1998; MARTÍNEK, 2009). Martínek shodně uvádí, že záškoláctví můžeme charakterizovat jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák ze své vlastní vůle a ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní tak povinnou školní docházku. V současné době je záškoláctví jeden z nejvážnějších problémů nejen základního, ale i středního školství. Záškoláctví a časté absence patří mezi časté důvody nedokončení všech devíti ročníků základní školy. Zároveň uvádí, že jde o nejklaštější poruchu chování, kdy absence není řádně omluvena rodiči ani lékařem (MARTÍNEK, 2009).

Záškoláctví bývá spojeno s negativním vztahem ke škole, nepřijetím normy pozitivního hodnocení vzdělání či reakcí na prospěchové selhání. Jde o komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se konfrontaci neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími žáky nebo požadavky učitele na práci dítěte (VÁGNEROVÁ, 2012, MARTÍNEK, 2009).

Záškoláctví je často spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají negativní vliv na osobnostní vývoj jedince. Bývá často nepřiměřenou formou řešení konfliktních situací v rodině, škole či výchovných institucích, kdy sklony k tomuto jevu mají hlavně děti, které se cítí neúspěšné, nezařazené ve skupině nebo prožívají úzkost a strach v prostředí, ve kterém se pohybují. Pro učitele, rodiče a případně i další odborníky je

prvořadě zjistit příčiny záškoláctví a podle toho doporučit řešení (MIOVSKÝ, SKÁCELOVÁ, 2010).

Jak již bylo výše uvedeno, záškoláctví je rizikové chování, které bývá mnohdy podceňováno, protože nevypadá zpočátku tak nebezpečně. K tomuto Matějček uvádí, že *„v době, kdy mělo být ve škole, musí dítě někde být a něco dělat – a musí to dělat tajně, vzniká velké nebezpečí, že k pouhému vynechání školy se přidruží další přestupky: lži, podvody (často s lékařskými omluvenkami), krádeže, toulání. Právě pro tyto přidružené komplikace si záškoláctví vždy zaslouží bedlivou pozornost, i když samo o sobě by se mohlo jevit jako relativně nezávažná porucha chování“* (MATĚJČEK, 2011, s. 309 – 310).

Podle Procházky je záškoláctví forma útěku dítěte ze školy, kdy dítě rodičům předstírá, že školu navštěvuje. Tato problematika je právně ukotvena, ale v praxi je většina případů vyřešena vzájemnou domluvou rodičů, dítěte a školy. Vedle útěků ze školy je možné u dětí a mládeže zaznamenat útoky z domova, dětský domovů a výchovných zařízení (PROCHÁZKA, 2012). Záškoláctví je stav, *„kdy dítě odmítá do školy chodit v důsledku nechuti a nezájmu, nedostatku v internalizaci sociálních norem či nedostatečné rodičovské péče. Děti, které trpí záškoláctvím, vykazují často i jiné charakteristiky disharmonického vývoje osobnosti a poruchy chování“* (KOCOURKOVÁ, 2013).

Podle Heřmanské (1994) je záškoláctví v českých školách relativně častým jevem, představuje 19,2% všech přestupků. S tím bývá spojeno nerespektování autority učitele, povinnosti a pravidel škol, četnost projevů dosahuje 35,4 % (VÁGNEROVÁ, 2012).

2.4.2 Záškoláctví jako porucha chování

O záškoláctví můžeme hovořit rovněž jako o **poruše chování**. Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Příčiny vzniku jsou multifaktoriálně podmíněny, kdy tyto faktory jsou biologické a sociální a působí ve vzájemné interakci (VÁGNEROVÁ, 2012).

Poruchy chování jsou charakterizovány déletrvajícím agresivním, vzdorujícím, opozičním, silně negativistickým, antisociálním nebo delikventním chováním, které je závažnější, trvalejší než běžné dětské zlobení. Ojedinělý výskyt takového chování, nelze diagnostikovat jako poruchu chování, neboť takovéto jednání musí být déletrvajícím (alespoň 6 měsíců) a opakované. Diagnózu poruchy chování může udělit pouze dětský psychiatr, který také rozhodne o dalším postupu (ŠTÍPEK, 2011).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) jsou pod kódem F 90 – F 98 obsaženy poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci. Podle této Mezinárodní klasifikace nemocí tato diagnóza obsahuje: nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, závažné ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu a útěky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalou silnou neposlušnost. Záškoláctví je zahrnuto pod tzv. socializované poruchy chování. Záškoláctví se rovněž vyskytuje u poruchy přizpůsobení s převládající poruchou chování, kdy může jít o reakci na významnou životní změnu či traumatizující stresovou událost, jako je ztráta blízké osoby, sexuální zneužívání, týrání, úraz či stěhování. (KYRIACOU, 2005).

2.4.3 Kategorie záškoláctví

Kyriacou vymezuje pojem „záškolák“, kdy jde o žáka, který nemá legální důvod pro absenci (neomluvená nepřítomnost). Pokud jde o záškoláctví, uvádí, že je velmi složité popsat toto závadové chování kategoriemi, jež by jednoznačně určily, zda se jedná o záškoláctví, či nikoliv. Nedefinuje záškoláctví jen na základě počtu zameškaných hodin, ale přihlíží i k dalším faktorům, jako je informovanost rodičů o absencích žáka a jejich případné podpoře v omlouvání. Záškoláctví rozděluje do pěti kategorií:

1. **Pravé záškoláctví.** Rodiče si myslí, že žák do školy chodí, ale on se ve škole neukazuje.
2. **Záškoláctví s vědomím rodičů.** Toto je charakteristické tím, že rodiče vědí, že žák do školy nechodí a přitom k tomu nemá žádný vážný důvod, např. pomáhal doma nebo v práci rodičům.

3. **Záškoláctví s klamáním rodičů.** Do této skupiny patří děti, které jsou schopny přesvědčit své rodiče, že jsou na tom zdravotně tak špatně, že nemohou jít do školy. Rodič jim tedy napíše omluvenku. Toto se někdy obtížně rozlišuje od záškoláctví s vědomím rodičů.
4. **Útěky ze školy, neboli „interní záškoláctví“.** Znamená, že žáci do školy sice přijdou, zapíší si přítomnost, ale během dne odejdou buď zcela mimo školu, nebo se pohybují v prostorách školy.
5. **Odmítání školy.** Do této kategorie patří žáci, kteří mají z představy školní docházky psychické problémy. Jedná se např. o strach z šikany, náročnosti učiva, dále sem patří školní fobie nebo deprese. Rodiče nejsou schopni dítě přesvědčit, aby do školy šlo. Tato kategorie vyžaduje odbornou intervenci (KYRIACOU, 2005).

Autoři Elliot a Place rozlišují záškoláctví a školní fobii, kdy školní fobie je častěji označovaná termínem odmítání školy. Záškoláci, i když nechodí do školy, nemají s tímto chováním žádný psychologický problém, do školy prostě nechodí. Naproti tomu ti, kdo školu odmítají, by do školy rádi chodili, ale často jim v tom něco brání. Rozdíl mezi záškoláctvím a odmítáním je do jisté míry spojeno s vůlí dítěte. Záškoláctví je často spojené s delikvencí a rozvratným způsobem chování, oproti tomu odmítání školy je vnímáno jako druh neurózy, charakterizované úzkostí a obavami. Záškoláci a děti odmítající školu, nespádají vždy do jasně ohraničené skupiny problémů. Autoři uvádějí příklad studie stovek dlouhodobých absentérů, kdy Bools a kol. (1990) zjistili, že asi 10% z tohoto vzorku trpělo emočními poruchami a chovalo se asociálně (ELLIOT, PLACE, 1998).

Do péče orgánu sociálně-právní ochrany se dostávají jak děti a dospívající, kteří programově záškolují, tak také děti a dospívající, kteří odmítají školu z důvodu emoční poruchy. Rozdíl je pak ve volbě co nejúčinnější formy intervence.

2.4.4 Formy záškoláctví

Martínek odděluje od sebe záškoláctví na základě toho, zda se jedná o promyšlený čin nebo zkratkovité jednání. Jedná se o tyto formy:

1/ **Záškoláctví impulzivního charakteru** - dítě předem neplánuje, že do školy nepůjde. V průběhu vyučování se najednou rozhodne odejít a nezvažuje důsledky svého chování. Strach z důsledků se objeví ve chvíli, kdy neví, jak má vzniklou situaci vyřešit. Tento stav může trvat i několik dní, než rodiče zjistí, že dítě do školy nechodí. Dítě má strach z následků a v chození „za školu“ pokračuje, protože se bojí se svěřit rodičům (MARTÍNEK, 1998; VÁGNEROVÁ, 2012, MATĚJČEK, 2011). Vágnerová užívá termínu reaktivní, impulzivní útky, které jsou zkratkovou reakcí na nezvládnutou situaci doma nebo ve škole (VÁGNEROVÁ, 2012).

Matějček uvádí, že záškoláctví může být zpočátku impulzivní akt („dnes nebyť ve škole“), který se však může prodloužit na dny i týdny. Může i dlouhodobě unikat pozornosti vychovatelů (rodičů i učitelů). Zamýšlí se nad tím, že původní motiv už ztratil smysl a místo toho nastoupil strach z návratu, neschopnost něco udělat a z dalších věcí. Impulzivní záškoláctví má většinou charakter jednorázového selhání, může se však vyskytnout opakovaně, pak je nutné tento jev brát vážněji (MATĚJČEK, 2011).

2/ **Záškoláctví účelové, plánované**, kdy dítě či mladistvý se chce vyhnout zkoušení nebo písemné práci, neoblíbenému předmětu nebo vyučujícímu (MARTÍNEK, 2009). Opakované a plánované záškoláctví bývá signálem určitého postoje k autoritě a povinnosti, kterou dítě není ochotné či schopné akceptovat. Často jde o děti, kde důsledkem dysfunkční rodinné výchovy byl změněn vztah k běžným hodnotám a normám (VÁGNEROVÁ, 2012).

Oproti tomu Jedlička, Koťa přiřazují tzv. účelové záškoláctví ke **skrytým formám**, které se dějí za plného vědomí a podpory rodičů a slouží tomu, aby se dítě mohlo věnovat činnosti, která je důležitější než výuka (účast na rodinné akci). Tato činnost však nedává „legitimní“ důvod k tomu, aby žák zanedbával školní povinnosti. Rodiče tak občas tuto formu záškoláctví skrytě podporují. Absence jsou naplánované tak, aby se žáci vyhnuli zkoušení nebo písemné práci v době, kdy nejsou dostatečně připraveni (JEDLIČKA, KOŤA, 1998). Skryté záškoláctví je jednou z forem záškoláctví, které se

těžko odhaluje, ale i těžko prokazuje. V podstatě zahrnuje dvě kategorie, které byly výše popsány, a to s **vědomím rodičů nebo s klamáním rodičů**. Často se stává, že dítě není ve škole a odpoledne je viděno venku s kamarády. V žákovské knížce má pak omluvenku od rodičů.

Se skrytým záškoláctvím se můžeme setkat např. u rodin s hyperprotektivními postoji k dítěti, kdy v pozadí často najdeme nadměrně starostlivou matku, která není schopna realisticky zhodnotit, co a kdy dítě ve svém vývoji potřebuje. Často „zametá“ dítěti cestu, vždy řádně omluví dítě z vyučování, když by mohl dostat špatné hodnocení, protože to považuje za ohrožující a ponižující. Navenek se to pak jeví, že jde o záškoláctví s podporou rodičů. Dítě je tím však frustrováno a vedeno k trvalé nesamostatnosti, je neurotizováno, často utíká do nemoci (JEDLIČKA, KOŤA, 1998).

2.4.5 Příčiny záškoláctví

Pro výběr intervence a řešení záškoláctví individuálního žáka je nutno zjistit, jaké důvody má k zanedbání povinné školní docházky. Obecně odhalení příčin záškoláctví je základním předpokladem k zajištění nápravy, ale i prevence tohoto jevu.

Existuje mnoho důvodů, proč se dětem nechce do školy, např. nuda ve třídě, strach ze spolužáků nebo nechota opustit rodiče. Děti mohou odmítat jít do školy z důvodu obavy či úzkosti, některé děti mají odpor ke škole celé dětství, ale vědí, že tam chodit musí (ELLIOT, PLACE, 2002).

Koťa a Jedlička ve své práci na základě výzkumu shromáždili následující příčiny útěků ze školy a z domova. Patří tam:

- Rodinné poměry (sociálně-patologické prostředí, rozvod, nevlastní rodič)
- Zcela funkční rodina (značná zaměstnanost rodičů - dítě pociťuje nudu a prázdnotu, vysoké nároky rodičů)
- Osiřené a opuštěné dítě, mimomanželský původ
- Závady ve společenských institucích (škola, ústav)
- Vliv vrstevníků, sourozenců, spolužáků či party (destruktivní),

- Četba knih a novin, vliv filmu a televizních programů
- Zaměstnávání dětí (KOŤA, JEDLIČKA, 1998).

Na úteky může navazovat toulání, které je charakteristické dlouhotrvajícím opuštěním domova a bývá výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a zázemí, jež bývá dysfunkční natolik, že na něm dítěti nezáleží nebo je odmítá. Bývá spojeno s dalšími variantami poruchového chování (krádeže, prostituce), které se stává prostředkem k zajištění živobytí (VÁGNEROVÁ, 2012).

Martínek rozděluje příčiny do tří základních skupin, které budou dále rozpracovány:

- Negativní vztah ke škole
- Vliv rodinného prostředí
- Trávení volného času a vliv party (MARTÍNEK, 2009).

Kinder (2005) přidává ještě individuální patologie a poruchy osobnosti, kam patří děti s nízkou přizpůsobivostí novým podmínkám, děti s nízkým sebevědomím a s problémy se sebeovládáním a koncentrací pozornosti. Také sem patří děti s horšími studijními výsledky a děti se speciálně vzdělávacími potřebami (KYRIACOU, 2005).

Rodiče jsou ti, kteří nesou odpovědnost za to, že jejich dítě není schopno plnit povinnosti související se školní docházkou a chovat se na základě sociálních norem. Spektrum příčin záškoláctví a úteků z domova je široké, úkolem pedagoga je zkoumat důvod útěku a přihlížet k jeho individuální životní situaci (PROCHÁZKA, 2012).

2.4.6 Negativní vztah ke škole

V období povinné školní docházky tráví žák ve škole většinu svého všedního dne a je důležité, aby se zde cítil dobře, protože se tu utváří jeho hodnotové postoje, zájmy a vztahy. Mohou se ale objevit situace a události, které v dítěti vyvolají negativní pocity až odpor ke škole. Podle Martínka si negativní vztah ke škole mohou vytvořit děti, které zažívají opakovaně **školní neúspěch**. Velmi náročný je pro dítě přechod z prvního na druhý stupeň, kdy se zvyšuje množství učiva a žák má již více učitelů na jednotlivé předměty (MARTÍNEK, 2009). S tímto souvisí tzv. školní stres, který může ovlivnit jak

psychické, tak fyzické zdraví žáků. Kyriacou definuje školní stres jako... *“negativní emocionální prožitek, například úzkost, zlost, deprese a frustrace, pramenící z některého aspektu výuky“* (KYRIACOU, 2005, str. 84).

Martínek vymezuje příčiny odporu ke škole do tří základních skupin:

- **Špatné přizpůsobení školnímu režimu**
- **Častá neúspěšnost**
- **Nefungující pozitivní mezilidské vztahy v kolektivu**

Žáci s nižším nadáním bývají ve škole často neúspěšní, ve škole se jim nedaří, vzniká u nich pocit méněcennosti a z toho důvodu hledají cestu, jak z tohoto stavu uniknout. Negativní vztah ke škole může dítě provázet od začátku školní docházky, pokud nastoupí jako nezralé, kdy se nedokáže podřídit školnímu řádu, nesoustředí se, hraje si, je z tohoto důvodu často napomínáno učitelem. Může se tak stát jakýmsi outsiderem třídy (MARTÍNEK, 2009).

Každý vyučující by měl na základě znalostí pedagogické diagnostiky a pozornosti ke každému dítěti umět odhadnout, kdy které dítě potřebuje pomoc a umět si ji vyžádat od pedagogicko-psychologické poradny, sociálního odboru nebo dětského psychiatra. Dítě samotné, zvláště v mladším školním věku, si nedokáže říct o pomoc ani vyjádřit své pocity (JEDLIČKA, KOŤA, 1998).

Školní neúspěšnost může vyplývat z nižší úrovně rozumových schopností nebo některé ze specifických vývojových poruch učení. Může se však jednat i o děti s mimořádným nadáním, které se ve škole nudí, škola jim připadá nezáživná, vyučující neumí s tímto žákem pracovat a ostatní spolužáci ho zesměšňují a ponižují. Současná pedagogická veřejnost není na práci s mimořádně nadanými dětmi připravena (MARTÍNEK, 1998).

Nadměrné požadavky na děti jsou často kladeny i školou, kdy nároky na některé žáky jsou příliš vysoké, žáci se pak ve škole necítí dobře a rezignují. Následkem je nejen nedostatek vědomostí, ale může docházet i ke změnám chování, které mohou přejít až v poruchu chování, např. inklinaci k partám se závadovým chováním. **Negativní zážitky spojené s neúspěchy ve škole se mohou promítat i do sociálních vztahů, a to**

mezi žákem a učitelem, ale i mezi žáky navzájem, což může vést ke zhoršení sociálního postavení v kolektivu (MARTÍNEK, 1998).

Ambice rodičů, které se týkají školní úspěšnosti dětí, mají složku racionální a iracionální. Reakce mnohých rodičů na i malý neúspěch dítěte nebývá nejpovzbudivější, dítě pak má strach z potrestání rodiči. Trestem může být bití, domácí vězení, zákaz oblíbené činnosti, omezení komunikace s dítětem a povinnost učit se doma i řadu hodin a další. Škola se pak stává pro dítě „strašákem“, kde dítě prožívá strach a úzkost z neúspěchu (GJURIČOVÁ, KOCOURKOVÁ, 2000). K jednostrannému přetěžování dětí intelektuálními nároky může přispět ještě mimoškolní vzdělávání (výuka jazyků, různé zájmové kroužky). Oproti tomu jiné rodiny po předání dítěte do školy rezignují na jeho kontrolu a ponechávají jeho výchovu „ulici“. Funkční rodina by tedy měla mít alespoň nějaké společné činnosti ve volném čase (MATOUŠEK, 1997).

Vágnerová uvádí, že nároky současné školy splňují spíše dívky než chlapci. Vlivem pomalejšího zrání mívají chlapci horší prospěch a více problémů s chováním, toto rušivé chování působí ve škole nepříznivě, učitele unavuje. Chlapci často bývají považováni za lajdáky, kterým jsou školní výsledky lhostejné, neboť plně nevyužívají svých schopností. Nároky současné školy splňují snadněji dívky, protože jsou klidnější a konformnější. K určité změně dochází až na druhém stupni, kde je kladen menší důraz na memorování a pečlivosti (VÁGNEROVÁ, 1997).

Negativní vztah ke škole mají také děti, které jsou **šikanované**. Hlavní vnější rysy chování, které je označované jako šikanování, popisuje Kolář následovně: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“ (KOLÁŘ, 2011, str. 32). V případech nerozpoznané šikany dítě může odmítat školu ze zcela reálné obavy z druhých dětí, zvláště v případě, kdy se nemůže svěřit dospělé osobě (KOCOURKOVÁ, 2013). K šikaně ve školách může docházet někde v ústraní, např. v šatně, na WC, nebo v místech, kam nechodí pedagog pověřený dozorem a je zde přítomna oběť a agresor nebo skupina agresorů. Často však k týrání spolužáka dochází přímo ve třídě, kde je přítomna většina spolužáků, kteří oběti z různých důvodů nepomohou (lhostejnost, strach, oběť je outsider) nebo se dokonce šikanou výborně baví. U šikany se jedná o asymetrickou agresi, kdy oběť je z nějakého

důvodu bezbranná, ať již z důvodu fyzické slabosti nebo neobratnosti či psychické zvláštnosti, dalším důvodem může být izolovanost v kolektivu (ŘÍČAN, 1995).

U šikanovaných dětí šikana způsobuje strach nejen z pobytu ve škole, ale také strach z cesty do školy a domů. Terčem útoku nebo odmítání ostatními spolužáky se mohou stát také **žáci se zdravotním postižením** (s vadami řeči, smyslovým nebo tělesným handicapem), kteří nejsou ve škole dostatečně integrováni a vzniká tak u nich následně odpor ke škole a následné záškoláctví (MARTÍNEK, 1998).

Novou formou šikany je **kyberšikana**, kdy „*jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně psychicky týrá a zraňuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu novou informační a komunikační technologii – zejména internet a mobil*“ (KOLÁŘ, 2011, str.84). U šikanovaného dítěte se může objevit, kromě jiného, výrazné zhoršení prospěchu, nesoustředěnost, nezájem, somatické potíže, dítě často navštěvuje lékaře, najednou se objeví neomluvené absence (KOLÁŘ, 2011).

Dalším důvodem negativního vztahu ke škole může být **školní fobie**, která byl již výše uvedena v souvislosti s odmítáním školy jako jedné kategorie záškoláctví. „*Jedná se o psychickou poruchu, která je vyvolána nepřiměřeným strachem a úzkostí z různých předmětů, osob či situací vázaných na školní prostředí*“ (MARTÍNEK, 1998, str. 98). Kocourková uvádí, že školní fobie je porucha, která je v současnosti řazena pod diagnózu separační úzkostné poruchy, protože často to nebývá primárně škola, které se dítě bojí, ale bojí se zejména odpoutání od blízké osoby. Zde je nutno rozlišit, zda jde o problémy primárně související se vztahy dítěte s blízkými osobami, či o problémy primárně související se závadami ve školním prostředí. Jedná se o děti úzkostné, perfekcionistické, které se do školy připravují, často mají strach o své blízké. Typickým projevem bývají psychosomatické potíže, jako nevolnost, bolest břicha, přítomna může být i zvýšená tělesná teplota, které se objevují před odchodem do školy, kam má dítě snahu jít, ale nedokáže to a vrací se domů. Prevalence této poruchy se odhaduje na 1 až 5% školou povinných dětí, stejně často u dívek i u chlapců (KOCOURKOVÁ, 2013). Při zjištění diagnózy školní fobie u žáka je potřeba tento stav řešit okamžitě ve spolupráci školy s odborníky a s rodinou (JEDLIČKA,KOŤA, 1998). Důvodem strachu mohou být potíže ve školním výkonu, strach ze zkoušení, špatné vztahy se spolužáky,

šikana ve škole, apod. Důležité je také odlišit úzkostnou poruchu od záškoláctví, kdy je potřeba situaci řešit řadou výchovných opatření (KOCOURKOVÁ, 2013).

Vágnerová vidí negativní význam strachu ze školy ve „...*snižování pocity komfortu, nálady dítěte a hlavně v tlumivém, postupně až generalizovaně působícím účinku na aspirační úroveň a motivaci k činnosti. Eventuálně v hledání náhradního uspokojení, ne vždycky sociálně žádoucího*“ (VÁGNEROVÁ, 1997, str. 81).

Úspěšnost dítěte a vztah ke škole souvisí se samotným **výchovně vzdělávacím procesem**. Patří sem např. vzdálenost do školy, počet dětí ve třídě, časté střídání vyučujících, změny ve výuce (stěhování), ozdravné pobyty, hospitalizace. Velmi důležitou roli hraje osobnost učitele a jeho styl výuky, kritéria hodnocení a vztah učitel-dítě (PEŠOVÁ, ŠAMALÍK, 2006). Kontakt učitele a žáka je dán vzájemným působením a vzájemným vztahem, komunikací a společnou činností (VÝROST, SLAMĚNÍK, 1998).

2.4.7 Vliv rodinného prostředí

Jak již bylo výše uvedeno, rodina nejvíce ovlivňuje vývoj dítěte ve všech směrech, a to od nejranějšího věku.

Z většiny výzkumů vyplývá, že základ jakéhokoliv patologického chování (a tudíž i záškoláctví) je nutno hledat v rodinném prostředí. Na dítě má **negativní vliv jak přehnaná péče a vysoké nároky rodičů, tak také nezáměr o dítě, školu a jeho prospěch**. V případě nezáměru vznikají u dítěte pocity nejistoty, pocity, že nikam nepatří, že nikomu na něm nezáleží a může si tudíž dělat, co chce (MARTÍNEK, 2009). „*Rozvrat rodiny, alkoholismus, kriminalita, nepříznivé sociální poměry či hrubé fyzické násilí v rodině – to vše bývá doplněno tím, že rodina nemá zájem o dítě a ztrácí nad ním kontrolu*“ (JEDLIČKA, KOŤA, 1998, str. 56).

Na způsob výchovy v rodině působí tedy více faktorů, jedná se např. o sociální postavení rodičů, jejich věk, dosažené vzdělání a kulturnost, počet členů v rodině, způsob soužití rodičů, střídání různých způsobů výchovy, nejednotnost výchovného prostředí. Také jednostranné zaměření rodičů na profesní a ekonomické aktivity působí negativně, kdy rodiče jsou přetíženi, nervózní, pod stálým tlakem, doma chybí pohoda, péče je nahrazována penězi. Dítě pak hledá prostředí, kde bude přijímáno, oceňováno

hodnotou zde mohou být i jeho peníze, inklinuje k partám, jejichž členové pravidelně záškolují (MARTÍNEK, 1998).

U dětí, na které jsou kladeny **nadměrné požadavky ze strany rodičů**, a dítě nemůže požadavkům dostát, dochází k tomu, že jsou vnitřně zmatené, plné obav a strachu z možného selhání, mohou být až úzkostně závislé na uznání a podpoře učitele. Mohou pociťovat zvýšené psychické napětí z možného selhání, což může vyústit až v krizi, kdy žák začne záškolovat a tím se vyhýbat jakémukoliv dalšímu neúspěchu (JEDLIČKA, KOŤA, 1998).

Osobnostně nezralí a nedůslední rodiče se dopouštějí výrazné výchovné chyby, kdy střídají rozmazlování a trestání dítěte, jejich chování je pro dítě nestálé a nevypočitatelné, dítě má rozporuplné pocity ze znejišťujícího prostředí. Není si jisté, zda ho mají rodiče rádi. Chce se přesvědčit tím, že „uteče do nemoci“, čímž na sebe v konfliktním prostředí strhne pozornost. Tak vznikají bezděčné a neúmyslné absence, jež jsou projevem nevyváženého nebo domácího konfliktního prostředí. Intervence je třeba směřovat ke zdravějšímu sebepojetí dítěte, ale i na rodinný systém (JEDLIČKA, KOŤA, 1998).

Tam, kde se vedle domácích problémů začnou objevovat i problémy ve školním prostředí (v prospěchu, chování, ve vztazích) najde dítě východisko z beznadějné situace v záškoláctví. Chození za školu doplňují predelikventní sklony a antisociální postoje, projevující se lhaním, vzdorovitým chováním, chozením po venku v době vyučování, falšování omluvenek, drobnými krádežemi, přítomností v závadové partě, apod. Tato forma záškoláctví může přejít v prekriminální, která již vyžaduje nápravná opatření (JEDLIČKA, KOŤA, 1998).

2.4.8 Trávení volného času a vliv party

Jak již bylo řečeno, pokud nemá dítě dobré zázemí a pozici v rodině, inklinuje k různým závadovým partám, kde může trávit volný čas. Každá vrstevnická parta má vysoké požadavky na konformitu svých členů, zahrnuje např. způsob vyjadřování, úpravu zevnějšku, postoje ke škole, vztah k návykovým látkám, apod. Z podskupin mladých lidí, kteří vyrůstají ve stejném prostředí (sídlíště, obec), mohou vznikat party a gangy s kriminálním programem a mohou se tedy vymknout standartnímu sociálnímu chování

a společenským normám, např. začnou chodit za školu. Často je záškoláctví jednou z hlavních podmínek přijetí do těchto part (MARTÍNEK, 1998). **Parta** je definována jako typ malé skupiny s vysokou mírou soudržnosti, těsnými sociálními vztahy a vysokým stupněm spolupráce a stabilními sociálními rolemi. **Gang** označuje skupinu mladých lidí, kteří dosahují určitých cílů nezákonnými prostředky (PROCHÁZKA, 2012).

Galoway (1983) uskutečnil srovnávací studii záškoláků a dětí odmítajících školu, ve které se ukázalo, že záškoláci byli více ovlivněni svými vrstevníky, delší dobu lhali, kradli a toulali se v době vyučování. Oproti tomu o dětech, které školu odmítaly, rodiče sdělovali, že mají větší zájem o studijní záležitosti, více se o rodiče bojí a zdráhají se opustit domov (ELLIOT, PLACE, 2002).

Se záškolováním souvisí i útky a toulky dítěte. *„Za potulkami může být často ukryt rozvrat rodiny, zanedbávající péče, týrání či neuspokojivé materiální podmínky. Ale k toulavosti může docházet i v rodinách zcela spořádaných. Příčinou může být nuda, prázdnota, ale i počínající psychické onemocnění dítěte“* (JEDLIČKA, KOŤA, 1998, str. 51). Příčinou útěku může být i touha po dobrodružství, snaha zviditelnit se před vrstevníky. Ve většině případů jedinec neutíká sám, ale s početnější partou, která je hlavní silou při útěku, pod jejím vlivem se mnohdy dopustí chování, kterého by se sám nedopustil (MARTÍNEK, 1998).

Širší sociální prostředí může rovněž výrazně ovlivnit postoj ke škole, zejména se jedná o příslušnost k sociální a etnické skupině, jejími hodnotami souvisejícími se vzděláním, ale také o odlišný jazykový vývoj (PEŠOVÁ, ŠAMALÍK, 2006).

Naplňování volného času je úzce svázáno s prosazujícím se hodnotovým systémem jedince. Co se týče volného času, ekonomická situace některých rodin nedovoluje hradit náklady spojené s volnočasovými aktivitami. Současně se také snížily možnosti, jako např. nedostatek prostorů, málo zařízení a menší nabídka volnočasových aktivit v místě bydliště (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001).

Společným východiskem je ale dostatek času věnovaný rodiči dětem, jejich poučný či aktivní přístup k tomu, aby se učily svůj volný čas využívat ke svému rozvoji, ale i ve prospěch druhých (HOFBAUER, 2004).

2.4.9 Právní úprava záškoláctví

Základním legislativním dokumentem, který upravuje docházku žáků do školy, je **zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon**. Podle tohoto zákona je školní docházka v ČR povinná po dobu devíti školních roků. Začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Tento zákon dále uvádí, že zákonní zástupci dětí jsou povinni zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení, na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnil projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte či žáka.

Porušení zákona vždy znamená sankci, s kterou musí počítat jak zákonný zástupce dítěte, tak také dítě. Za záškoláctví je považována neomluvená absence žáka základní nebo střední školy. Záškoláctví je chápáno jako porušení školního řádu a současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku a vymezuje práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců. V § 30 školského zákona se uvádí, že ředitel školy vydává **školní řád**, který upravuje práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců ve škole, informuje o provozu a vnitřním režimu školy, upravuje podmínky ochrany žáků před sociálně-patologickými jevy, aj. Zákonní zástupci dětí jsou povinni dokládat důvod nepřítomnosti žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem. V § 31 školského zákona jsou zmíněna výchovná opatření, mezi něž patří kázeňské postihy (napomenutí, důtka, snížená známka z chování), které může udělit či uložit ředitel školy nebo třídní učitel.

Školní docházku eviduje třídní učitel a v případě, že doklad potvrzující důvod nepřítomnosti žáka je nevěrohodný, obrací se na zákonného zástupce nezletilého žáka nebo může požádat o spolupráci věcně příslušný správní orgán. Školy si upravují postup pro případy záškoláctví interně, liší se tedy v počtu neomluvených hodin, které jsou vymezovány jako porušení školního řádu a jsou postihovány kázeňsky. O neomluvené i zvýšené omluvené nepřítomnosti informuje třídní učitel výchovného poradce, který tyto údaje vyhodnocuje.

Prevence záškoláctví, způsob omlouvání nepřítomnosti žáků, řešení neomluvené absence a postup zúčastněných subjektů je stanovena **Metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) „K jednotnému postupu při**

uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví“
vydaným pod č. j. 10 194/2002 – 14 ze dne 11. 3. 2002. Postup při neomluvené absenci podle tohoto metodického pokynu je stanovený takto:

- **Do 10 zameškaných vyučovacích hodin** – řeší třídní učitel se zákonným zástupcem formou pohovoru, rodič je seznámen s důsledky, je dohodnut způsob nápravy, provede se zápis. O spolupráci může být požádána Obvodní pedagogicko-psychologická poradna (OPPP) nebo Orgán sociálně-právní ochrany (OSPOD).
- **Nad 10 hodin** - ředitel svolává výchovnou komisi, rodiče jsou pozváni doporučeným dopisem, opět se provede zápis s konkrétním opatřením k nápravě. Je užitečné, když se již v této fázi zapojí zástupce sociálně-právní ochrany dětí, většinou se jedná o kurátora pro děti a mládež. Úkolem kurátorů je v tomto případě řešení případů záškoláctví ve spolupráci s rodiči a se školou, kteří postupují mj. podle **zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.**
- **Nad 25 hodin** – ředitel zašle OSPOD oznámení o pokračujícím záškoláctví a dokumentaci předchozího postupu. Současně škola pošle oznámení o podezření ze spáchání přestupku na úseku školství a výchovy mládeže dle **§ 31 zákona č.200/1990 Sb., o přestupcích v platném znění,** obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností, v jehož obvodu se nachází sídlo školy. Pachatelem tohoto přestupku může být nejen zákonný zástupce, ale i osoba, které je dítě svěřeno do výchovy (osvojitel, pěstoun) nebo u které dítě fakticky pobývá. Za tento přestupek lze uložit pokutu do výše 3000 Kč.
- Pokud se záškoláctví opakuje v průběhu školního roku, pokud se již rozhodlo o přestupku, je podáno trestní oznámení pro podezření ze spáchání trestného činu ohrožování mravní výchovy mládeže podle **§ 201 zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákona,** a to Policii ČR nebo státnímu zástupci. Oznámení se dává na vědomí OSPOD.

Podle tohoto metodického pokynu jsou školy a zdravotnická zařízení, tedy i praktičtí lékaři pro děti a dorost, v souladu se zákonem č. 359/1999Sb., O sociálně-právní

ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, povinni oznamovat OSPOD skutečnosti nasvědčující tomu, že se jedná o děti, na něž se sociálně-právní ochrana zaměřuje. OSPOD pak využívá svých metod a nástrojů, jako je možnost uložení výchovných opatření, nařídít návštěvu odborných pracovišť, projednání v komisi sociálně-právní ochrany komisi při příslušném úřadu, aj.

Tento metodický pokyn umožňuje školám požadovat, pokud to považují za nezbytné, doložení nepřítomnosti žáka z důvodu nemoci ošetřujícím lékařem, a to pouze jako součást omluvenky vystavené zákonným zástupcem nezletilého žáka.

2.4.10 Možnosti opatření ke snížení výskytu záškoláctví

V kapitole o prevenci rizikového chování byl popsán systém primární prevence podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, čj. 21291/2010-28. Vzhledem k tomu, že záškoláctví patří k rizikovým projevům chování žáků, vztahuje se obecně i na tento jev primární prevence, jak byla výše popsána. V příloze tohoto metodického pokynu je rozpracován rámcový koncept řešení rizikového chování záškoláctví, který obsahuje i souhrn ochranných faktorů, které mohou působit jako **prevence výskytu záškoláctví**. Ochranné faktory jsou zahrnuty do těchto pěti oblastí:

Společnost – pozitivní vzory ve společnosti, stálé pozitivní poselství v médiích, vytváření příležitostí pro rozvoj kreativity mládeže, jasné zákony vůči užívání návykových látek a držení zbraní

Osobnost jedince – rozvoj schopností dítěte, svědomitost, extroverze, přívětivost, citová stabilita

Škola – zdravé klima školy a třídního kolektivu, podpora učitele, včasná diagnostika výukových obtíží a náprava motivace k učení, pozitivní hodnocení, podpora sebevědomí s ohledem na individualitu žáka, kvalitní úroveň školy

Rodina – dobré vztahy v rodině, otevřená komunikace, přijímání dítěte, duchovní orientace rodiny, kvalitní a podnětné prostředí, pomoc v obtížných situacích, včasné podchycení problému a využití odborné pomoci.

Trávení volného času – kvalitní a pestrá nabídka volnočasových aktivit jak v mimoškolní činnosti, tak v místě bydliště.

Podle Martínka lze snížit výskyt tohoto jevu otevřenou a možnou komunikací mezi žáky a učiteli. K této komunikaci nedochází zvláště proto, že učitelé jsou ve značném spěchu, jsou zahlcováni množstvím povinností a nezbývá jim tedy čas na to, aby si všimli projevů v chování dětí, které by jim neměly uniknout. Všímá si i role výchovných poradců, kteří by se měli v současné době zabývat především výchovnými potížemi žáků, sledovat ty problémové a komunikovat s jejich rodiči. Podle jeho názoru jsou rodiče často bezmocní, neumí si se svým dítětem poradit, hledají pomoc a podporu. Zdůrazňuje roli školního metodika a včasné řešení záškoláctví již při prvních náznacích (MARTÍNEK, 2009).

Za podstatné při řešení problému záškoláctví považuje Kyriacou důsledné sledování docházky, celoškolní strategie boje se záškoláctvím, hlášení nepřítomnosti dítěte hned první den, kontrola docházky na začátku hodin, zavádění hodin praktické výuky, nabídka alternativního pracovního prostředí, odměňování problematických žáků za dobrou docházku, podpora integrace žáků po návratu do školy, trestní stíhání rodičů (KYRIACOU, 2005).

Jak bylo výše uvedeno, prevence záškoláctví je upravena v Metodickém pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, kde součástí této prevence je **pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků, součinnost se zákonnými zástupci, analýza příčin, výchovné pohovory s žáky, spolupráce se školním psychologem a institucemi PPP, konání výchovných komisí a spolupráce s orgány SPOD**. Podle závažnosti absence žáka se výchovné komise účastní: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce OSPOD, školní metodik prevence, popř. další odborníci.

2.5 Sociálně-právní ochrana dětí

V následující kapitole bude rozebrána oblast sociálně-právní ochrany dětí, její zajištění, principy, opatření a nástroje sociálně právní ochrany. Rovněž bude uveden zákon, z kterého vychází a spolupráce s vnějšími subjekty při zajištění sociálně-právní ochrany dítěte.

2.5.1 Vymezení sociálně-právní ochrany dětí

Sociálně-právní ochrana dětí (SPOD) je v České republice legislativně upravena **Zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů**. Podle tohoto zákona je předním hlediskem 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. Zahrnuje soubor různých opatření a nástrojů, které je třeba používat včas, vhodně a účelně tak, aby byl naplněn tento princip sociálně-právní ochrany.

Podle tohoto zákona se sociálně-právní ochranou dětí rozumí zejména:

- a) Ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,
- b) Ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění
- c) Působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny

Podle novely Zákona o sociálně-právní ochraně dětí (č.401/2012 Sb.), která vešla v platnost 1. 1. 2013, se rozšířila definice sociálně-právní ochrany dětí i na zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině. Novela zákona rovněž legislativně ukotvuje metody sociální práce, jako je vyhodnocování situace dítěte a rodiny, individuální plán ochrany dítěte a případové konference a přináší novinky v oblasti výchovných opatření.

Sociálně-právní ochrana se zaměřuje především na zákonem taxativně vymezený okruh dětí, jejichž **rodiče z vážných objektivních či subjektivních důvodů neplní, nemohou plnit, nebo nedostatečně plní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti**.

Zákon o SPOD vymezuje z věcného hlediska okruh dětí, na které se sociálně-právní ochrana vztahuje. Definuje v souladu s Úmluvou o právech dítěte pojem dítě tak, že dítětem je **osoba nezletilá**. Podle čl. 1 této Úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve. Podle § 8 občanského zákoníku se pak zletilosti nabývá **dovršením osmnáctého roku věku**, před dosažením tohoto věku lze zletilosti nabýt jen uzavřením manželství (nejdříve od 16 let věku).

Sociálně-právní ochrana se poskytuje bez ohledu na státní občanství všem dětem, které se nacházejí na území České republiky. Každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí, bez jakékoliv diskriminace barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu.

Moderní sociálně-právní ochrana je centrálně garantovaná, ale lokálně provozovaná. V praxi toto znamená, že ochrana dětí je garantována státem prostřednictvím státní správy, ale přímo realizovaná konkrétními sociálními pracovníky na místní úrovni - přenesená působnost státní správy na samosprávu (PEMOVÁ, PTÁČEK, 2012).

Orgány sociálně právní ochrany jsou: Obecní úřady obcí s rozšířenou působností (městské úřady, ve statutárních městech magistráty a úřady městských obvodů, v Praze úřady pověřených městských částí), obecní úřady, krajské úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí.

Sociálně-právní ochranu dětí a mládeže dle zákona č. 359/99 Sb. zajišťují a vykonávají místně příslušná pracoviště podle místa trvalého bydliště dítěte, konkrétně Oddělení sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Sociální pracovníci tohoto oddělení se věnují zejména problematice dysfunkčních rodin, konfliktům mezi rodiči, předrozvodové, rozvodové a porozvodové problematice, úpravě poměrů, náhradní rodinné péči, obětem domácího násilí, týraným a zneužívaným dětem (syndrom CAN), apod.

Na základě zákona č. 359/99Sb. O sociálně-právní ochraně dětí spolupracují pracovníci OSPOD se školami, obvodními pediatry, zdravotnickými zařízeními, školskými zařízeními, pedagogicko-psychologickými poradnami, policií, soudy, státním zastupitelstvím, aj. Tyto spolupracující složky mají zároveň i povinnost upozorňovat a informovat orgány sociálně-právní ochrany v případě porušení tohoto zákona

(zejména s ohledem na § 10 zák. 359/99, který se týká dětí ohrožených na životě, vývoji a výchově). Mezi základní dovednosti a předpoklady, kterými by měl disponovat každý sociální pracovník, patří: zdatnost a inteligence, přitažlivost (nejen vzhledem, ale i chováním), důvěryhodnost (diskrétnost, spolehlivost, porozumění), komunikační dovednosti (naslouchání, empatie, analýza klientových prožitků), (MATOUŠEK, 2003).

Sociální pracovník by měl umět dále dobře pracovat s časem, mít schopnost plánovat a konstruktivně uvažovat, konzultovat případy s ostatními kolegy nebo nestranným supervizorem. Samozřejmostí by mělo být neustálé zvyšování kvalifikace a seznamování se s novými informacemi v tomto oboru.

2.5.2 Specifika sociální práce u rizikového chování

Sociální pracovníci a kurátoři pro děti a mládež, kteří se zaměřují na děti a mládež s výchovnými problémy, jsou pracovníky OSPOD, kteří řeší každodenně široké spektrum rodinných a dětských osudů, které jsou více či méně naléhavé. Základem této sociální práce je však vzájemná propojenost s jednotlivými složkami, kdy se sociální pracovník či kurátor pro děti a mládež snaží prostřednictvím týmové spolupráce najít především taková řešení, která pomáhají posílit a scelovat rodinný systém.

Sociální práce - znamená pomoc rodinám s dětmi, které se ocitají v dlouhodobě nepříznivé či krizové situaci. Sociální práce může být zaměřena buď jen na dítě, nebo i na jeho rodinu, je poskytována za účelem zamezení vlivu negativního působení na děti a zejména na obnovení narušených funkcí rodiny. Konkrétní formy pomoci by měly být voleny citlivě po vyhodnocení aktuální situace v rodině (MOTEJL, ČERNÁ, 2007).

Jedním ze základních principů sociálně-právní ochrany je předcházení vzniku problémů nebo jejich narůstání, pokud jde o výchovu dítěte a péči o ně. Cílem sociální prevence by mělo být omezování negativních protispolečenských jevů a odstraňování příčin a podmínek těchto jevů. V zákoně č.359/99 je vymezena preventivní a poradenská činnost, která zastává velmi významnou úlohu. Předpokladem včasné a tedy i účinné ochrany života, zdraví a příznivého vývoje dítěte je vědět o dětech a rodinách s dětmi, které potřebují nějakou formu pomoci. Zákon také ukládá příslušným úřadům povinnost vyhledávat děti, na které se sociálně-právní ochrana zaměřuje, ale současně pracovat s rodiči dětí tak, aby plnili povinnosti z jejich rodičovské zodpovědnosti, aby

odstraňovali nedostatky ve výchově dětí a s dětmi jednali tak, aby jejich chování nebylo důvodem k přijímání **výchovných opatření či podávání návrhů, např. na dohled nad rodinou či ústavní výchovu dítěte.**

Pojem **rodičovská zodpovědnost** je v českém právním řádu zakotven v zákoně č.94/1963 Sb. o rodině, který jej vymezuje, jako souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, zahrnující péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, zastupování nezletilého a dále i práva a povinnosti související se správou jeho jmění.

2.5.3 Specifické nástroje sociálně právní ochrany dětí

Hlavním specifickým nástrojem sociálního pracovníka je sociální intervence, která je definována ve Slovníku sociální práce jako „*odborný zásah, jehož cílovou skupinou je jednotlivec, skupina, rodina, komunita, případně širší společenství*“ (Matoušek, 2008, str. 81).

Podle Pemové a Ptáčka musí současní sociální pracovníci využívat komplexní sociálně intervenční programy, které kombinují různé terapeutické postupy a přístupy. Jako neefektivní se jeví z dlouhodobého hlediska izolované a nahodilé zásahy v rodinách. Z tohoto důvodu by měly být veřejné systémy postaveny na několika principech:

- 1) **Systematizace procesu ochrany dětí.** Tento princip znamená, že proces ochrany musí být transparentní, efektivní a systematický a vždy musí vycházet z komplexního hodnocení situace dítěte, jeho rodiny nebo komunity
- 2) **Komunitní přístup k diagnostice a intervenci.** Znamená, že maximum dílčích aktivit probíhá vždy v místě, kde dítě žije, s využitím místně dostupných zdrojů. Vždy mají být přednostně využívány služby terénního a ambulantního charakteru před službami institucionalizovanými. Služby by měly respektovat kulturní specifika každé rodiny a využívat jejich silných stránek.
- 3) **Intervence se zaměřuje na dítě i jeho rodiče.** Psycho-sociální služby jsou poskytovány komplexně a musí se zaměřovat jak na samotné děti, tak také na jejich rodiče. Intervenci je nutno poskytovat i všem sourozencům dítěte a u každého specifikovat jeho potřeby. Služby by tedy měly zmírňovat

nežádoucí projevy předchozí nedostatečné péče a naopak rozvíjet dovednosti a schopnosti dětí. U rodičů je nutno posilovat rodičovské kompetence, zvládnání stresových a krizových situací, zmírňování sociální izolace a celkové zlepšování postavení rodiny v komunitě a společnosti.

- 4) **Princip multidisciplinární spolupráce.** Znamená, že diagnostika i intervence v případech ohrožení dětí je postavena na principu multidisciplinární spolupráce. Je to vlastně zásadní a dynamizující prvek celého procesu ochrany dětí. Multidisciplinarita zajišťuje komplexní zhodnocení situace dítěte a jeho rodiny, určí aktuální stav dítěte a jeho potřeb, stanoví cíle a následné vyhodnocení.
- 5) **Profesionalita poskytovaných služeb.** Z hlediska efektivity a flexibility systému ochrany dětí je nutné pravidelné a systematické vzdělávání všech odborníků, ale i dobrovolníků a participujících subjektů (PEMOVÁ, PTÁČEK, 2008).

Gardner (2008) uvádí tyto znaky dobré praxe sociálně-právní ochrany:

- Včas reagovat na projevy ohrožení dítěte
- Vnímat zkušenosti, které souvisí s nevhodnou nebo nedostatečnou péčí o dítě z jeho perspektivy a se zohledněním jeho potřeb
- Prioritní otázkou je zajištění adekvátní péče o dítě
- Rodičům je potřeba definovat jejich zodpovědnosti za život, vývoj a zdraví dítěte
- V průběhu intervence je nezbytné sledovat a pojmenovávat i drobné dosažené změny
- Vedení kvalitních a pravidelně aktualizovaných záznamů o intervenci
- Do kvalitní praxe nelze vnášet předsudky a stereotypy (PEMOVÁ, PTÁČEK, 2008).

2.5.4 Metody sociální práce

Podle Matouška rozumí mnoho odborníků pod pojmem „metody sociální práce“ takové postupy, které jsou vázané:

- Na cílový subjekt (práce s jednotlivcem, rodinou, aj.)
- Na jeho aktuální situaci (např. sociální znevýhodnění)
- Na vztahový kontext (vrstevnická skupina, rodina)
- Na systémové vazby (MATOUŠEK, 2003).

Sociální práce s klientem má několik fází:

- **Počáteční kontakt a vymezení podmínek spolupráce** (rozhovor s klientem, při němž dochází k objektivní výměně informací, motivace klienta ke spolupráci, získání vhledu do situace klienta)
- **Diagnostika a klíčové znalosti o klientele** (řízený rozhovor, pozorování, studium existující dokumentace, získání nejzákladnějších informací, vyhodnocení získaných informací o klientovi, identifikace problému)
- **Individuálně nebo skupinově zaměřená intervence** (účelem je odstranění nebo zmírnění problému)
- **Zhodnocení intervence, ukončení případu** (ŘEZNIČEK, 1994).

Moderním modelem práce s klienty, který je využitelný v systému ochrany dětí a jeho rodiny, je tzv. **case management**, v překladu znamená „vedení případu“, kdy jde o expertní přístup v sociální práci nebo poskytování sociálních nebo zdravotních služeb. Používá se při řešení sociálních situací, do jejichž úspěšného zvládnutí je potřeba zapojit klienta a multidisciplinární tým. Sociální pracovník zde využívá tyto intervenční strategie:

- a) Poskytuje návody a poučení – klient získává potřebné informace, které mu pomohou orientovat se ve své situaci a zvolit strategii řešení
- b) Pomoc – klient očekává pomoc při řešení své situace

- c) Doprovázení – klient vyhledává podporu a sdílení obtížné sociální situace
- d) Zprostředkování terapie klientovi (PEMOVÁ, PTÁČEK, 2008).

V rámci case managementu se využívá těchto metod sociální práce (vycházejí z novely Zákona o sociálně-právní ochraně dětí):

- **Vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny** – účelem správného vyhodnocení je identifikace ohroženého dítěte a detekce reálně ohroženého dítěte
- **Vytváření individuálního plánu ochrany dítěte** – vychází z výsledků komplexního hodnocení dítěte a jeho rodiny. Stanoví, jakých cílů by mělo být dosaženo, způsoby jejich dosažení, s ohledem na dostupnost a kapacitu služeb. Účelem je stanovit strategie, které pomohou řešit nedostatečnou péči, poskytnout rodině jasný a konkrétní návod ke změnám a tyto hodnotit.
- **Pořádání případové konference** – jde o setkání a odbornou diskuzi zainteresovaných odborníků nad konkrétním případem ohroženého dítěte a jeho rodiny, které má za cíl najít optimální řešení. Případové konference se účastní i členové rodiny (je-li to žádoucí, tak i dítě), je vypracován intervenční plán, za který jsou však zodpovědní odborníci.
- **Vedení spisové dokumentace** (PEMOVÁ, PTÁČEK, 2008).

Sanace rodiny - nový přístup práce s rodinou

Sanace rodiny je soubor opatření sociálně-právní ochrany, sociálních služeb a dalších opatření a programů, které jsou poskytovány nebo ukládány převážně rodičům dítěte a dítěti, jehož **sociální, biologický a psychologický vývoj je ohrožen**. Základním principem je podpora dítěte prostřednictvím pomoci jeho rodině, cílem je zmírnit nebo eliminovat příčiny ohrožení dítěte a poskytnout rodičům i dítěti pomoc a podporu k zachování rodiny jako celku. Konkrétně jde o činnosti směřující k odvrácení možnosti odebrání dítěte mimo rodinu (BECHYŇOVÁ, KONVIČKOVÁ, 2008).

2.5.5 Kurátor pro děti a mládež

Jak již bylo výše zmíněno, v rámci OSPOD pracují kurátoři pro děti mládež, kteří jsou specializovanými pracovníky a soustředují se přímo na problémy s výchovou či trestnou činností samotného dítěte. Podle novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí č. 401/2012 Sb. se zavádí pojem „sociální kuratela“, kterou provádí právě kurátor pro děti a mládež. Jde o specifickou činnost orgánu sociálně-právní ochrany dětí spočívající v systematické práci s dětmi, které jsou ve zvýšené míře ohroženy sociálně-patologickými jevy.

Matoušek definuje kurátora pro mládež, jako státního úředníka, který má za úkol zabývat se dětmi z nefunkčních rodin a pomáhat překonávat nepříznivé sociální podmínky a výchovné vlivy a umožnit tak dítěti začlenění do společnosti (MATOUŠEK, 2005).

Kurátor pro mládež se zabývá dětmi a mládeží do 18 let věku s poruchami chování či trestnou činností. Dle § 6 zákona č. 359/1999 Sb. zaměřuje sociálně-právní ochranu zejména na děti a mladistvé, **kteří vedou zahálčivý a nemravný život** spočívající v tom, že:

- zanedbávají školní docházku,
- nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy
- požívají alkohol nebo návykové látky
- žíví se prostitucí
- spáchali trestný čin nebo
- jde-li o děti mladší než 15 let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem

V konkrétní podobě tak kurátor pro děti a mládež podle § 32 zákona o sociálně-právní ochraně plní např. tyto úkoly:

- pečuje o děti uvedené v §6
- věnuje pozornost dětem s nízkou sociální úrovní

- spolupracuje se školami, pověřenými osobami, zájmovými sdruženími a dalšími subjekty
- působí proti opakovaným poruchám v chování a jednání dětí
- pomáhá dětem překonat problémy, které mohou vést k negativním projevům v jejich chování.

Dále se pak kurátor pro děti a mládež věnuje dětem umístěným v ústavní výchově, případně **podává návrhy na jejich umístění a je účastníkem řízení v přestupkovém nebo trestním řízení**. Co se týče způsobů, jakými kurátor pracuje, základními metodami je pozorování, rozhovor, sociální šetření, rozbor a vyhodnocování nejrůznějších dokumentů a zpráv či sdělení od jiných institucí. Jednotlivé kroky, kterých kurátor pro děti a mládež užívá, jsou odstupňované a nelze je přeskakovat. Prvním krokem je přirozeně pohovor s dítětem a rodinou, při kterém se seznamuje se situací dítěte a snaží se jí porozumět, odebírá anamnestické údaje, seznamuje se s veškerými zprávami. Následuje doporučení navštívit další odborné instituce a nejsilnější represivní formou je podání návrhu či podnětu k soudu na uložení opatření směřující k zabezpečení zdravého vývoje dítěte. Kurátor poskytuje klientům a jejich rodinám poradenskou a psychoterapeutickou pomoc. Disponuje pravomocemi různého charakteru. Může např. žádat o informace z různých zařízení a institucí, má pravomoc provést šetření v rodině a místě bydliště za účelem poznání přirozeného prostředí dítěte, má právo na jednání s dítětem bez přítomnosti rodičů, aj. Dále má možnost nařídit rodině rodinnou terapii, stanovit dítěti omezení nebo podat návrh k soudu na výchovné opatření formou dohledu nebo ústavní výchovy.

2.5.6 Spolupráce OSPOD s institucemi při řešení rizikového chování

Sociální pracovníci a kurátoři pro děti a mládež spolupracují na základě zákona 359/99 Sb. s různými institucemi, jako jsou např. **školská zařízení, zdravotnická zařízení a poradny, složky policie, soudy, probační a mediační služba, státní zastupitelství a další**. Tyto spolupracující složky mají zároveň i povinnost upozorňovat a informovat orgány sociálně-právní ochrany v případě porušení tohoto zákona, v případech, kdy jsou nezletilé děti ohroženy na životě, vývoji a výchově.

V případě, že kurátor dostane informaci o záškoláctví nezletilého dítěte, primárně si pozve zákonné zástupce, kteří za jeho výchovu zodpovídají a zahajuje samotnou práci s rodinou a dítětem. Pohovorem zjišťuje informace o rodině, důležité skutečnosti a příčiny, které vedly k závadovému chování dítěte, v závěru jsou stanoveny úkoly a cíle, kterých je potřeba dosáhnout. Současně začíná velmi úzká spolupráce v rámci zmapování struktury případu a problémů, zejména se **školou, s třídním učitelem, výchovným poradcem, popř. psychologem školy, pediatrem aj.** Konfrontují se záznamy o rodině, kurátor využívá všech metod a nástrojů, které má k dispozici k efektivnímu řešení či vyřešení situace.

Jedním z hlavních nástrojů je **zprostředkování odborné pomoci a nasměrování klienta a jeho rodiny na příslušnou instituci**, která je schopna pracovat již se specificky diagnostikovaným problémem, ale s ohledem na komplexnost problematiky.

V kapitole o činitelích osobnostních charakteristik a předpokladů, které mají vliv na vznik rizikového chování, byly popsány různé vývojové poruchy a s tím související problémové chování, na základě kterých jsou klienti specificky odesíláni do jednotlivých institucí a zařízení, pokud již tyto nenavštěvují. Jsou to např. **Obvodní pedagogicko-psychologické poradny** (syndrom ADHD, ADD, specifické poruchy učení i chování), **dětská psychiatrická zařízení a služby psychologů** (ADHD, opoziční porucha chování a jiné poruchy chování, úzkostné a depresivní stavy, poruchy příjmu potravy, psychotická onemocnění, zneužívání návykových látek, a další).

V případě rizikového chování, kurátoři velmi často spolupracují se středisky výchovné péče (SVP). Podle Zákona o výkonu ústavní výchovy z r. 2012 jsou **Střediska výchovné péče** školská zařízení preventivní péče, která poskytují terapeutické, etopedické, výchovné a sociální služby dětem, které jsou ohroženy sociálně-patologickými jevy a rodinám těchto dětí. Služby mohou být poskytovány ambulantně, celodenně či internátně. Pracovníky jsou psychologové, vychovatelé nebo speciální pedagogové. Probíhá zde terapie rodinná, individuální i skupinová. Dalšími školskými zařízeními jsou **diagnostické ústavy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.**

V ČR funguje **mnoho nestátních organizací**, se kterými orgány sociálně-právní ochrany spolupracují a hojně využívají jejich služeb. Jsou to např. zařízení pro děti

vyžadující okamžitou pomoc (Klokánek), organizace s programem „sanace rodiny“ (Střep), organizace poskytující psychoterapeutickou pomoc (Barevný svět dětí), různé kluby a nízkoprahová zařízení (Proxima sociale), organizace poskytující dobrovolnické služby pro rizikovou mládež (LATA, „5P“) a mnoho dalších.

Trendem současné doby je odklon od umísťování dětí a mladistvých do ústavní péče, je preferována výchova v přirozeném rodinném prostředí nebo v náhradním rodinném prostředí. Tento trend se promítnul i do cílů novely zákona o sociálně – právní ochraně dětí, kdy systém má směřovat k prevenci, díky níž by odpadla nákladná a v mnoha případech neúčinná práce s dlouhodobě neřešenými problémy. Akcent je kladen na zvýšení kvality systému zavedením standardů kvality a sjednocením postupů sociálně-právní ochrany dětí, dále na rozvoj a profesionalizaci pěstounské péče.

3 Praktická část

3.1 Výzkumná metodologie

Obecně téma rizikového chování a konkrétně i rizikového chování záškoláctví a příčin jeho vzniku, je v odborné literatuře dostatečně teoreticky zpracováno, proto nebylo cílem této práce podrobněji zjišťovat tato již zpracovaná fakta. Obecné cíle i problematika záškoláctví je dostatečně opřena o kvalitativní metodologii. Autorka práce se tedy zamýšlela, jakou roli v systému řešení rizikového chování, demonstrováno konkrétně na záškoláctví, hraje orgán sociálně-právní ochrany dětí, jak pracovníci tohoto orgánu vnímají spolupráci se školami, a také jak s tímto závadovým chováním pracují a jaké mají zkušenosti. Zájem o tuto problematiku vzešel jak z vlastní praxe, tak také z občasných společných setkání kurátorů pro děti a mládež z úřadů městských částí hl. m. Prahy.

Vzhledem k tomu, že je obecně problematika záškoláctví i s příčinami vzniku dostatečně zpracována, avšak v konkrétní souvislosti s řešením ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí se jedná o téma, které ještě důkladněji zpracováno nebylo, bylo vycházeno z kvantitativní metodologie. Tato metodologie má přinést konkrétní statistické poznatky, na jejichž základě lze odpovědět na výzkumné otázky (VO), jež jsou cílem této práce, a přímo bude navazovat na již zpracovanou problematiku rizikového chování kvalitativního charakteru. Kvantitativní metodologie byla zvolena zároveň ke specifikaci problematiky jednotlivých VO. Kvalitativní metodologie by dostatečně nedokázala na specifikované VO odpovědět a nebyla by tak dostatečným přínosem pro praxi.

V nejkonkrétnější podobě bylo zvažováno, kterou z kvantitativních metod zvolit v rámci výzkumu. Na základě specifických požadavků a snahy o co nejširší pokrytí v rámci výzkumných otázek byla zvolena dotazníková metoda.

3.2 Cíl práce, výzkumné otázky

Cílem této práce bylo zjistit, zda Orgány sociálně-právní ochrany dětí mohou být přínosem při řešení rizikového chování dětí a mládeže, zda jejich vstup do řešení za použití příslušných zákonů a intervenčních strategií může mít pozitivní vliv na vývoj

dětí. Sociální pracovník však není jediný, kdo nese odpovědnost za ochranu dětí. Odpovědnost nesou především rodiče, ale i odborní pracovníci, kteří se podílejí na výchově a práci s dětmi a dospívajícími, ale i veřejnost. Proto cílem práce je i zmapování a pojmenování faktorů, které působí na vznik závadového chování dětí a mládeže hlavně v rodinném, ale i školním prostředí, a to z pohledu pracovníků sociálně-právní ochrany dětí.

Velmi častým a současně závažným rizikovým chováním dětí a dospívajících, předávaným školami orgánům sociálně-právní ochrany dětí k řešení, je zanedbávání povinné školní docházky, neboli záškoláctví, ať již pravé či skryté. V této souvislosti však vyvstává otázka, zda školy tento problém u žáků ohlašují příslušným orgánům a zda ho ohlašují včas, aby bylo možné rychle reagovat a přijmout taková opatření, aby tomuto jevu bylo možno včas a účinně zamezit.

Na základě výše uvedeného cíle této práce byly zformulovány výzkumné otázky.

3.2.1 Úkoly práce

Pro práci byly stanoveny následující úkoly:

1. Vyhledání literárních pramenů. Obsahová analýza odborné knižní a časopisecké literatury a ověřených internetových zdrojů vztahující se k tématu: „Rizikové chování mládeže a sociálně-právní ochrana dětí s využitím nástrojů a aplikace zákonů v ochraně dětí“.
2. Sestavení obsahu magisterské práce na základě konzultací s vedoucím práce.
3. Na základě zformulování výzkumných otázek sestavení dotazníku pro pracovníky úřadů městských částí v Praze.
4. Provedení předvýzkumu.
5. Realizace výzkumného dotazníkového šetření.
6. Statistické vyhodnocení dat.
7. Analýza výsledků.
8. Závěry a doporučení pro praxi.

3.2.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedeného cíle byly formulovány výzkumné otázky, které cíl práce rozdělily na jednotlivé konkrétní oblasti, které odpovídaly zvolené metodologii. Práce na výzkumných otázkách byla nejednosměrná. Po celou dobu tvorby metodiky praktické části probíhala úprava a konkretizace výzkumných cílů a bylo sledováno jejich naplňování. Cíle byly opakovaně kvantifikovány a operacionalizovány, aby byly co nejvíce konkrétní, měřitelné a kvantifikovatelné.

Pro výzkum byly stanoveny tyto 4 výzkumné otázky (dále VO):

VO1) *Jak vnímají kurátoři pro děti a mládež spolupráci se školami při řešení záškoláctví?*

Tato VO byla zaměřena na to, zda funguje spolupráce OSPOD se školami, zda se o záškoláctví dozvídají pracovníci OSPOD včas, zda školy postupují podle Metodického pokynu a zda tato spolupráce je efektivní.

VO2) *Jaké faktory na straně rodiny vnímají kurátoři pro děti a mládež jako rizikové?*

Tato VO byla zaměřena na rizikové příčinné faktory na straně rodiny, které spolupůsobí na vznik záškoláctví dětí.

VO3) *Jaké faktory na straně školního prostředí vnímají kurátoři pro děti a mládež jako rizikové?*

Tato VO je zaměřena na faktory školního prostředí, ať už se jedná o klima školy, přístup učitelů k žákům, vztahů mezi spolužáky, nároků školy, apod., které mohou být příčinou záškoláctví.

VO4) *Považují kurátoři pro děti a mládež současnou zákonnou a metodickou úpravu za dostačující?*

Tato VO měla odpovědět na to, zda aktuální zákony a metodiky jsou ve vztahu k řešení záškoláctví dostatečné a jsou dostatečně využívány.

3.3 Metody výzkumu

Jak již bylo výše uvedeno, k výzkumu byla použita dotazníková metoda. Při tvorbě dotazníku jsem vycházela z teoretických znalostí i z vlastních zkušeností. Při formulaci otázek byl kladen důraz na obecné podmínky, které dotazník vyžaduje. Tedy jednoznačnost (formulovat výstižné a jednoduché věty), srozumitelnost (používat jazyk cílové skupiny respondentů), stručnost (krátké a stručné věty) a validnost (ptát se na to, co skutečně potřebujeme).

Před zadáním finální verze dotazníku respondentům, byl proveden předvýzkum u třech kolegů, kteří pracovní verzi okomentovali. I na základě jejich připomínek byl vypracován finální dotazník. Kolegové připomínkovali zvláště část vztahující se ke spolupráci se školami, kdy navrhovali více otázek k tomuto tématu, rovněž považovali za podstatné více rozebrat faktory na straně rodiny, nechat prostor i otevřeným otázkám.

3.3.1 Struktura dotazníku

Vlastní dotazník (viz příloha č. 1) byl rozdělen na úvodní část a následně navazující jednotlivé části, pojmenované jako A, B, C, D. Jednotlivé části dotazníku používaly jiné možnosti k jeho vyplnění a následně pak byly podle toho zpracovávány. Snahou vlastního dotazníku byla také jeho ověřitelnost, kdy některé otázky (části dotazníku) doptávali na již položené otázky z jiného úhlu. Z tohoto důvodu tak lze mluvit o snaze zachovat metodologickou správnost, zejména v jeho validitě a reliabilitě (HENDL, 2006).

Úvodní část dotazníku zjišťovala identifikační údaje o respondentech, jako je pohlaví, věková kategorie, délka praxe na OSPOD a dosažené vzdělání.

Část A – obsahovala 13 výroků, které byly formulovány jako oznamovací věty. Při sestavování dotazníku jsem se snažila, aby výroky byly jasné a srozumitelné. Jednalo se tak o škálové druhy otázek, konkrétně pak pořadové stupnice. Respondentům byla nabídnuta u každého výroku pořadová škála 1-5 vyjadřující plný souhlas až plný nesouhlas s uvedeným výrokiem.

Část B – v této části bylo k vymezené otázce nabídnuto několik variant odpovědí. Jednalo se ve všech případech o uzavřené nebo polouzavřené otázky. U otázek 1-5 byl

zvolen polytomický (výběrový) typ uzavřených otázek (čeho se týkaly). U otázek 6-8 pak výčtový typ polouzavřených otázek (s možností odpovědi jiné). Respondenti mohli zaškrtnout libovolný počet odpovědí (čeho se týkaly).

Část C – v této části jsem zvolila dichotomickou možnost odpovědi na uzavřenou otázku s následným rozvětvením při výběru z jedné předem určených variant do otevřené otázky.

Část D – respondenti odpovídali na otevřené otázky.

Část C a D byly zároveň částečně kontrolními, čímž jsem se snažila zajistit vnitřní konzistenci dotazníku.

3.3.2 Organizace výzkumného šetření

Na pracovním setkání v září t. r. jsem oslovila přítomné kurátory pro děti a mládež, zda by byli ochotni podílet se na dotazníkovém výzkumném šetření ohledně rizikového chování – záškoláctví dětí a mládeže. Vzhledem k tomu, že tato problematika je stále diskutovaným problémem, kolegové přislíbili spolupráci s tím, že je daná problematika zajímavá. V lokalitě Prahy 13 a Prahy 17 jsem provedla předvýzkum a upravila dotazník dle připomínek kolegů. Finální verze dotazníku byla počátkem října rozeslána elektronickou cestou kurátorům z městských částí Prahy 1 – Prahy 22. Před odesláním dotazníku jsem vždy daného kurátora požádala o spolupráci. Celkem se jednalo o 53 kurátorů, kdy návratnost činila 51 dotazníků. Vyplněné dotazníky byly zaslány zpět buď elektronickou cestou nebo byly osobně vyzvednuty. Vyplněné dotazníky byly očíslovány a převedeny do programové databáze Excel.

3.4 Výzkumný soubor

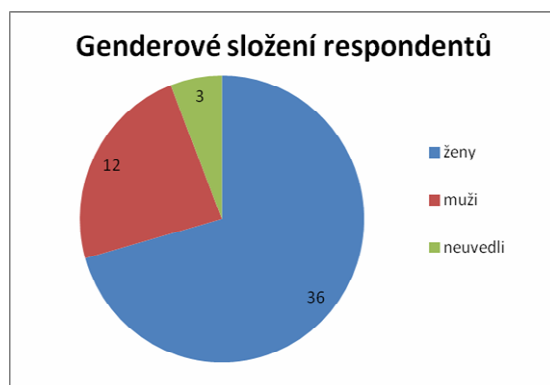
Vzhledem ke specifikaci výzkumných otázek a k cílům této diplomové práce bylo nutné zvolit nenáhodný výběr. Výběrový soubor byl specifický a byly na něj kladeny specifické nároky, proto byl použit záměrný nenáhodný výběr, který byl zvolen na základě jasných vstupních požadavků. Mezi tyto požadavky patřilo být členem pomyslné expertní skupiny. Být tedy kurátorem pro děti a mládež a pracovat v pozici na území hl. m. Prahy. V tomto duchu se tak lze opřít o možnost zvolení expertního výběru. Kurátory pro děti a mládež jsem zvolila z toho důvodu, že pracují s dětmi s výchovnými problémy (podrobný popis profese byl popsán již v teoretické části), mezi něž patří i rizikové chování. Do výběrového souboru tak byli zvoleni kurátoři pro děti a mládež z Odborů sociální péče a zdravotnictví úřadů Městských částí hl. m. Prahy.

3.4.1 Charakteristika výzkumného souboru

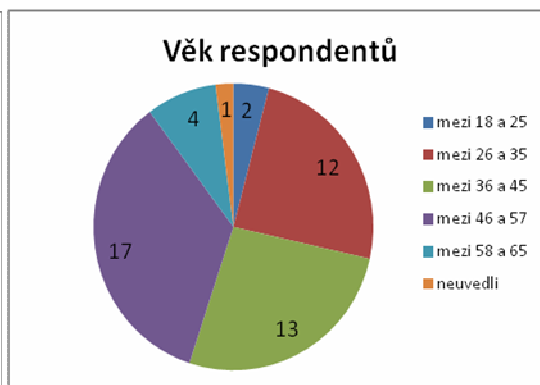
Hl. m. Praha se člení na 22 správních obvodů s rozšířenou působností státní správy. Každá městská část 1 – 22 má svůj úřad, ve kterém v rámci Odboru sociální péče a zdravotnictví pracují sociální pracovníci OSPOD a specializovaní sociální pracovníci – kurátoři pro děti a mládež. Ke dni 1. 11. 2013 pracovalo v těchto městských částech celkem 53 kurátorů pro děti a mládež. Počet kurátorů je různý podle počtu obyvatel dané městské části. Pracuji jako kurátorka na Úřadu Městské části Praha 13, kde jsou celkově 3 kurátoři (počet obyvatel je 63 800, přičemž tato část patří k městským částem s nejnižším věkovým průměrem) (ÚMČ Praha 13, 2013).

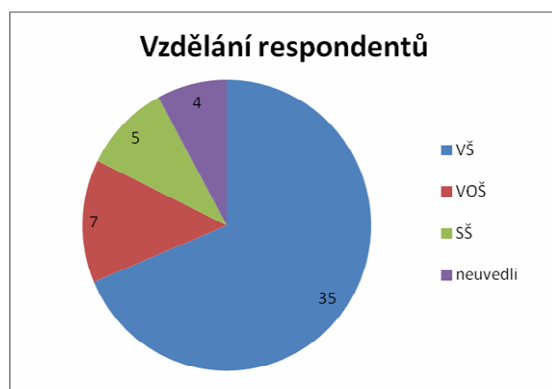
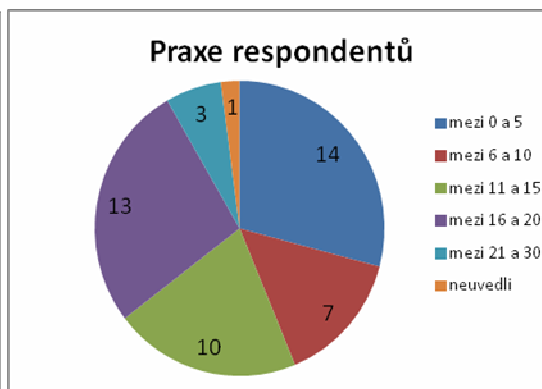
Výsledky identifikačních údajů o respondentech – viz grafy.

Graf č. 1



Graf č. 2



Graf č. 3**Graf č. 4**

Graf č.1: Pokud jde o poměr žena – muž, mezi kurátory jednoznačně převládají ženy nad muži, kdy z celkového počtu 51 respondentů je 36 žen a 12 mužů, 3 respondenti tento údaj neuvědli. Tento údaj odpovídá všeobecnému jevu, kdy v pomáhajících profesích pracují převážně ženy, svou roli zde může sehrávat i finanční ohodnocení.

Graf č.2: Co se týče věkové struktury kurátorů, lze konstatovat, že nejméně byla zastoupena věková kategorie mezi 18 – 25 lety, a to 2 osobami, nejvíce byla zastoupena věková kategorie mezi 46 – 57 lety.

Graf č.3: Pokud jde o vzdělání, převažuje vysokoškolské vzdělání, a to u 35 respondentů. 7 respondentů absolvovalo VOŠ. SŠ mělo 5 respondentů, z toho byla většina s praxí 16 – 20 let. Nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje bakalářský studijní program v oboru sociální péče či vyšší odborné vzdělání v oboru sociální činnosti. Bakalářský obor sociální práce má již v dnešní době možnosti magisterského studia.

Graf č.4: Pokud jde o délku praxe na OSPOD, nejvíce je obsazena kategorie mezi 0-5 lety praxe v počtu 14 kurátorů, následuje praxe mezi 16-20 lety v počtu 13 kurátorů a 10 odpovídá praxi mezi 11 – 15 lety. Z těchto údajů lze vyvozovat, že kurátoři na této pozici zůstávají často i přes 10 let.

3.5 Analýza dat

V následující části byly veškeré údaje z dotazníku zpracovány. Byly vytvořeny souhrnné tabulky, kam byly zaznamenány všechny odpovědi respondentů z části A – C, část D byla zanesena jen do grafů. Rovněž byly zpracovány identifikační údaje o respondentech, z těchto byly vytvořené 4 koláčové grafy, graf č. 1 – graf č. 4- viz charakteristika výzkumného souboru.

Dále bylo přistoupeno ke statistickému zpracování otázek části „A“, kde byly odpovědi vyhodnoceny jak absolutně, tak procentuálně, na základě výsledků byly vytvořeny koláčové grafy a histogramy z hlediska frekvence výskytu. Vždy byl vypočítán aritmetický průměr, který byl zaokrouhlen na celá čísla vzhledem k tomu, že se jedná o intervalovou škálu. Dále byl vypočítán medián (střední hodnota) a modus (nejčtenější hodnota). Po každém dílčím vyhodnocení bylo provedeno sumární vyhodnocení otázek A1 – A13. Dále byla statisticky vyhodnocena část B. K otázkám B1 – B5, které nabízely výběr 1 možnosti z několika, byly vypracovány koláčové grafy a histogramy. Otázky B6 – B8, které nabízely výběr více odpovědí z několika, byly vyhodnoceny sloupcovými grafy. Po dílčím vyhodnocení bylo provedeno sumární vyhodnocení části B. U části C odpovídali respondenti na uzavřenou otázku s následným rozvětvením při výběru z jedné předem určených variant do otevřené otázky. Zde byl vytvořen sloupcový graf s celkovým množstvím odpovědí ano, ne. Dále byly z otevřených odpovědí vytvořeny kategorie, které se následně kvantifikovaly tím, že se kódovaly, aby bylo možné je vyhodnotit. Následně byly vytvořeny sloupcové grafy. Otázka byla opět sumárně vyhodnocena. U otázek D byly otevřené odpovědi rovněž seskupeny do kategorií a okódovány, následně byly vytvořeny sloupcové grafy, které ukazovaly množství odpovědí. Otázka D byla na závěr sumárně vyhodnocena.

Souhrnné údaje z dotazníku – otázky „A“

Tabulka č. 1 – souhrnné údaje z dotazníku části „A“, vytvořena suma, modus a median.

respondent					Otázky															
	Pohlaví	věk	Vzdě láání	praxe	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	Suma	modus	median
1	muž	26-35	VŠ	6-10	4	4	4	2	4	5	3	2	2	2	2	1	1	36	4	4
2		59-65	VŠ	21-30	2	4	2	1	2	2	2	1	2	2	1	4	1	26	2	2
3	žena	26-35	VŠ	11-15	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	4	1	24	2	2
4	žena	36-45	VŠ	11-15	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	5	3	34	2	2
5	muž	26-35	VŠ	0-5	4	3	3	2	2	4	2	2	1	3	2	1	1	30	2	3
6	žena	46-57	SŠ	16-20	1	1	2	2	1	1	2	1	1	4	1	4	1	22	1	1
7	žena	26-35	VŠ	0-5	1	1	2	2	1	1	2	1	1	4	2	4	1	23	1	1
8	žena	46-57	VŠ	11-15	2	4	4	2	3	2	1	1	1	2	1	5	1	29	2	2
9	žena	46-57	VŠ	21-30	4	4	5	2	4	2	2	1	1	2	1	2	1	31	4	4
10	žena	46-57	VŠ	11-15	2	3	4	4	3	4	2	2	3	3	2	3	3	38	4	3
11	žena	36-45		6-10	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	17	1	1
12	muž	26-35		6-10	1	2	2	4	1	1	1	3	1	2	1	5	4	28	1	1
13	muž	26-35	VŠ	0-5	2	4	2	4	4	2	4	1	4	2	2	2	2	35	4	4
14	žena	36-45	VŠ	0-5	2	2	3	1	2	4	2	1	2	3	1	2	2	27	2	2
15	muž	59-65	VŠ	16-20	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	17	1	1
16	žena	36-45	SŠ	16-20	3	4	4	4	3	3	2	1	1	2	1	3	1	32	3	3
17	muž	36-45	VŠ	0-5	4	4	4	4	2	2	2	1	3	2	2	2	1	31	2	2
18		36-45	VŠ	0-5	5	5	5	3	4	4	3	2	2	2	1	1	1	38	5	4
19	žena	59-65	SŠ	11-15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26	2	2
20	žena	18-25	SŠ	0-5	4	4	4	2	2	1	1	1	2	2	3	2	3	31	4	2
21					2	2	2	1	1	2	1	1	4	2	1	5	1	25	2	2
22	muž	46-57	VŠ	16-20	2	2	4	2	2	1	1	1	2	2	1	4	1	25	2	2
23	žena	36-45	VŠ	6-10	4	5	2	3	4	2	2	1	3	2	1	3	2	34	2	3
24	žena	46-57	VOŠ	16-20	2	4	4	2	2	2	2	1	2	2	2	4	2	31	2	2
25	žena	46-57	SŠ	16-20	2	4	2	3	2	4	3	2	1	2	1	2	1	29	2	3
26	muž	36-45	VŠ	0-5	4	5	3	3	3	2	2	2	1	2	1	2	1	31	3	3
27	žena	59-65	VOŠ	16-20	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	4	25	2	2
28	žena	36-45	VOŠ	11-15	4	4	5	2	2	2	2	5	4	4	4	5	5	48	2	2
29	žena	26-35	VOŠ	11-15	2	4	2	2	2	2	2	1	1	2	1	5	4	30	2	2
30	žena	46-57	VŠ	16-20	2	2	1	2	3	3	3	1	2	3	2	3	3	30	2	2
31	žena	26-35	VŠ	0-5	4	4	4	3	3	4	4	1	2	3	2	3	2	39	4	4
32	žena	26-35	VŠ	0-5	3	4	5	2	4	2	2	1	1	3	1	2	2	32	2	3
33	muž	26-35	VOŠ	0-5	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	4	2	23	2	2
34	žena	46-57	VŠ	16-20	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	2	5	1	40	4	4
35	žena	46-57	VŠ	6-10	2	2	2	2	2	4	4	2	1	2	1	4	1	29	2	2
36	žena	36-45	VŠ	11-15	4	4	5	4	5	4	4	1	3	2	1	4	1	42	4	4
37	muž	26-35		6-10	3	3	3	2	3	4	2	2	2	3	2	1	1	31	3	3
38	muž	18-25	VOŠ	0-5	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	27	2	2
39	žena	46-57	VOŠ	0-5	3	4	4	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	27	2	2
40	žena	46-57	VŠ	21-30	4	4	4	2	2	1	2	1	1	2	1	4	2	30	4	2
41	žena	46-57	VŠ	16-20	5	5	5	2	2	2	2	1	2	2	1	4	1	34	2	2
42	žena	46-57	VŠ	21-30	3	4	4	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	26	2	2
43	žena	36-45	VŠ	6-10	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	20	2	2
44	žena	26-35	VŠ	0-5	2	4	4	3	2	1	2	1	3	4	1	5	4	36	2	2
45	žena	46-57	VŠ	16-20	4	4	4	4	3	4	3	1	3	3	1	2	2	38	4	4
46	žena	46-57	VŠ	16-20	2	4	4	2	3	2	2	2	2	2	2	4	2	33	2	2
47	žena	46-57	VŠ	16-20	2	4	2	4	4	4	4	1	1	2	1	3	2	34	4	4
48	muž	26-35	VŠ	6-10	4	4	5	2	4	4	4	1	1	2	2	1	1	35	4	4
49	žena	59-65	VŠ	31-X	4	4	4	4	4	2	4	2	1	2	1	2	2	36	4	4
50	žena	36-45	VŠ	11-15	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	5	3	34	2	2
51	žena	36-45	VŠ	11-15	2	4	2	2	4	4	2	1	1	1	1	1	1	26	2	2

Souhrnné údaje z dotazníku – otázky „B“, „C“

Tabulka č. 2 – souhrnné údaje z dotazníku části „B“ a části „C“.

resp.	Otázky																													
	B1	B2	B3	B4	B5	B6					B7					B8					C1	C2								
1	3	3	1	1	3	1	2	3	4	5	6			1	2	3				1	1									
2	2	3	2	1	3	1			4		6			1		3	4	5		1	2	3								
3	3	3	1	1	3			3			6	7			2	3	4	5		1	2	3	4	5						
4	3	3	1	1	5	1			4	5	6				2	3	4	5		1		3			1	1				
5	3	2	2	1	5	1	2	3	4	5					2	3	4	5		1	2	3			1	1				
6	2	2	2	1	5	1		3	4					1	2	3	4	5				3	4		1	2				
7	2	2	2	1	5	1		3	4		6	7			2	3	4	5		1		3	4	5	1	2				
8	3	3	1	1	5	1			4			7			2	3	4	5		1		3	4		6	1	1			
9	3	3	1	1	3	1			4			7			2						2					1	1			
10	3	3	1	1	5			3	4		6	7		1	2		4	5	6	8		1	2	3		1	1			
11	3	3	2	1	3		2		4			7		1		3	4	5			1		3		6	1	2			
12	3	2	1	2	2	1		3				7			2	3	4	5		8		1		3	4		1	2		
13	3	2	2	1	5	1		3				7			2	3	4	5				2				1	1			
14	3	3	1	1	5		2	3							2	3	4				1		3			1	2			
15	3	3	2	1	5	1	2								2	3	4	5	6	7	8		1	2	3		1	2		
16	3	3	1	1	5	1	2	3			6				2	3	4					1		3			2	1		
17	3	2	2	1	3		2		4						2	3	4	5				2	3			1	1			
18	2	3	1	1	5	1			4			7			2	3	4	5				1	2	3			2	1		
19	3	3	1	1	3		2	3	4			7			2	3		5		8		1	2	3			1	2		
20	3	3	1	1	3	1	2	3	4	5	6	7			2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	2	1	
21	3	2	1	1	2			3	4					1	2		3	4	5			9		2	3	4	5	1	2	
22	3	3	2	1	5			3	4					1		3	4	5		8		1	2			6	1	2		
23	3	3	1	1	5			3	4						2			5				1	2	3	4	5	1	1		
24	2	3	1	2	5	1	2	3	4		6	7			2	3		5				1		3			2	2		
25	3	3	1	1	5	1	2	3							2	3		5				1		3	4	5	1	2		
26	3	3	1	1	3	1		3	4	5	6				2		4					1	2	3	4	5	1	1		
27	3	4	1	1	2	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5		7		1	2				1	1		
28	3	3	1	1	5			3		5	6	7			2	3	4	5				1		3			2	1		
29	1	2	1	1	3			3	4		6	7			2	3	4	5				1	2	3	4	5	2	1		
30	2	2	1	1	3			3	4	5	6	7				3	4	5				1		3	4	5	1	2		
31	3	2	2	2	5	1	2	3	4	5	6	7			2		4	5				1		3	4	5	1	1		
32	3	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6				2	3	4	5				1	2	3			1	1		
33	3	2	2	2	3	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3		5				1		3			1	1		
34	2	2	2	1	3	1		3	4	5					2	3	4	5		8		1	2	3	4	5	6	1	1	
35	3	2	1	1	5	1		3	4		6				2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	1	2		
36	3	2	1	1	3			3	4		6			1	2		4					1	2	3	4	5	1	1		
37	2	3	1	1	5	1		3	4		6				2		4	5		8		1	2		4		1	1		
38	3	3	2	1	3			4		6	7				2		4					1	2	5			1	2		
39	2	3	1	1	5		2		4	5					2	3	4	5	6	7			2	3			1	1		
40	3	3	1	1	5	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	1
41	3	3	1	1	3	1	2	3	4	5					2	3	4	5	6	7	8		1	2	3			1	1	
42	3	3	2	1	5			4			7				2	3	4					1	2	3			1	1		
43	3	3	1	1	5			3	4		6	7		1	2	3	4	5		8		1	2	3			1	1		
44	3	2	1	1	5	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4						2	3			1	2		
45	3	3	2	1	5	1	2	3	4	5	6	7			2	3	4	5				1		3	4	5	2	2		
46	3	3	1	1	3	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	1	2	
47	3	3	1	1	5			3			6	7			2	3	4	5					3				1	1		
48	3	3	1	1	5	1		3	4					1	2	3	4					1	2		4	5	2	1		
49	3	3	2	1	5	1	2	3	4	5	6	7			2	3	4	5				1	2	3			1	1		
50	3	3	1	1	2	1			4	5	6				2	3	4	5				1		3			1	1		
51	3	3	1	1	3	1	2	3	4	5	6	7			2	3	4	5				1	2	3	4	5	1	1		

3.5.1 Statistické vyhodnocení otázek „A“

Tabulka č. 3 – vyhodnocení odpovědí v části A

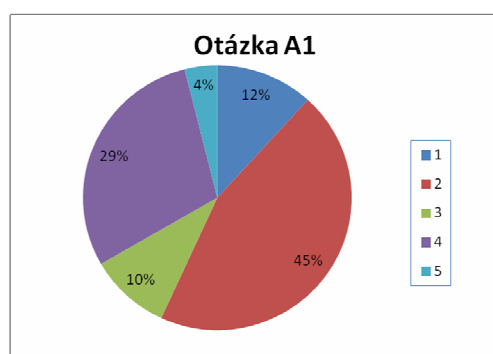
	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A1	6	23	5	15	2	12	45	9,8	29	3,9	2,7	2	2
A2	5	11	3	28	4	9,8	22	5,9	55	7,8	3,3	4	4
A3	2	19	6	17	7	3,9	37	12	33	14	3,2	2	3
A4	4	31	7	9	0	7,8	61	14	18	0	2,4	2	2
A5	6	24	9	11	1	12	47	18	22	2	2,5	2	2
A6	10	24	2	14	1	20	47	3,9	27	2	2,5	2	2
A7	7	29	5	10	0	14	57	9,8	20	0	2,4	2	2
A8	35	14	1	0	1	69	27	2	0	2	1,4	1	1
A9	23	19	6	3	0	45	37	12	5,9	0	1,8	1	2
A10	5	34	8	4	0	9,8	67	16	7,8	0	2,2	2	2
A11	32	17	1	1	0	63	33	2	2	0	1,4	1	1
A12	9	14	7	12	9	19	27	14	24	18	3	2	3
A13	26	15	5	4	1	51	29	9,8	7,8	2	1,8	1	2

A1: Školy vždy oznamují orgánům SPOD problematiku záškoláctví.

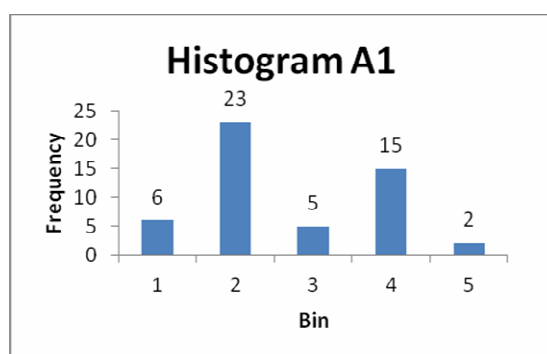
Tabulka č. 4 – vyhodnocení odpovědí A1

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A1	6	23	5	15	2	12	45	9,8	29	3,9	3	2	2

Graf č. 5 – vyhodnocení A1 v %



Graf č. 6 - frekvence odpovědí A1



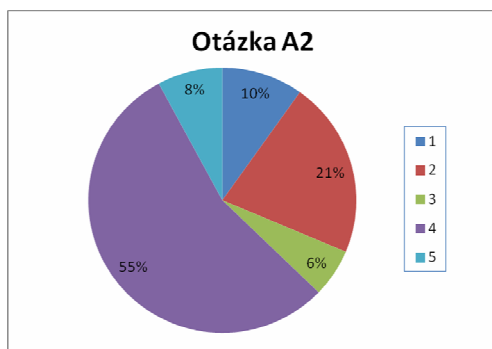
K výroku A1, z výsledků vyplývá, že 45%, t.j. 23 respondentů téměř souhlasí s tím, že školy prakticky vždy oznamují orgánům SPOD záškoláctví žáků, 12%, tj. 6 respondentů naprosto souhlasí. Jen 3,9%, tj. 2 respondenti s tímto výrokem naprosto nesouhlasí. Nejčastější hodnota (modus) je 2 je shodná se střední hodnotou (medianem).

A2: Školy oznamují dostatečně včas orgánům SPOD podezření na záškoláctví

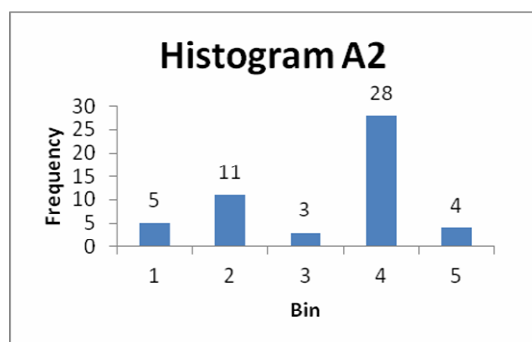
Tabulka č. 5 – vyhodnocení odpovědí A2

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A2	5	11	3	28	4	9,8	22	5,9	55	7,8	3	4	4

Graf č. 7 - vyhodnocení A2 v %



Graf č. 8 - frekvence odpovědí A2



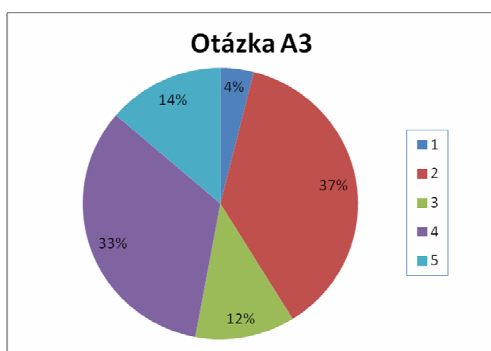
S výrokem včasného oznámení záškoláctví 55%, tj. 28 respondentů téměř nesouhlasí, naprosto nesouhlasí 7,8%, tj. 4 respondenti. Pouze 5 respondentů naprosto souhlasí s tím, že školy oznamují záškoláctví včas. Modus je 4, je shodný s medianem.

A3: Školy oznamují orgánům SPOD podezření na skryté záškoláctví

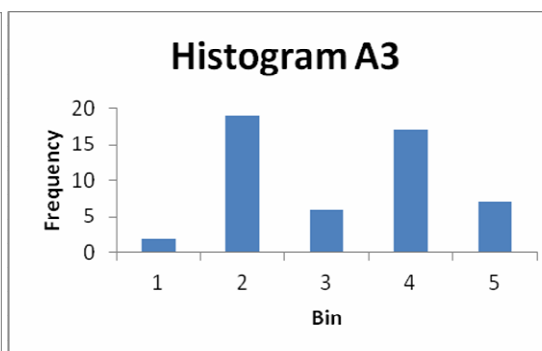
Tabulka č. 6 – vyhodnocení odpovědí A3

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A3	2	19	6	17	7	3,9	37	12	33	14	3	2	3

Graf č. 9 - vyhodnocení A3 v %



Graf č. 10- frekvence odpovědí



S výrokem, že školy oznamují podezření na skryté záškoláctví téměř souhlasí 37%, tj. 19 respondentů, oproti tomu téměř nesouhlasí 33%, tj. 17 respondentů. Modus je 2, median 3.

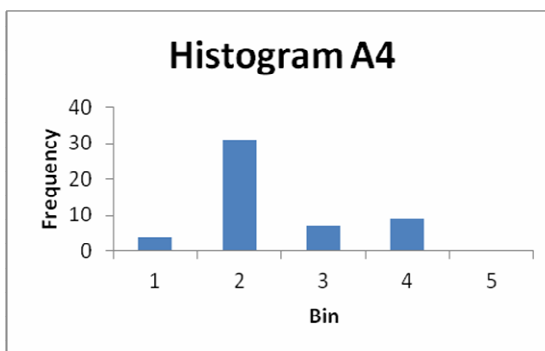
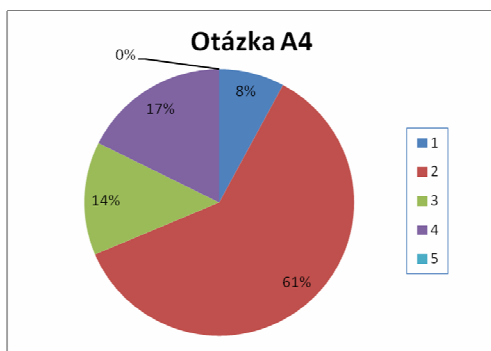
A4: Školy poskytují orgánům SPOD dost informací pro další práci s rodinou, pokud oznámí podezření na záškoláctví dítěte

Tabulka č. 7 – vyhodnocení odpovědí A4

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A4	4	31	7	9	0	7,8	61	14	18	0	2	2	2

Graf č. 11 - vyhodnocení A4 v %

Graf č. 12 - frekvence odpovědí A4



S výrokem, že školy poskytují dostatek informací orgánům SPOD souhlasí téměř 61%, tj. 31 respondentů, modus je 2, je shodný s mediánem. Odpověď naprosto nesouhlasím se nevyskytla ani jednou.

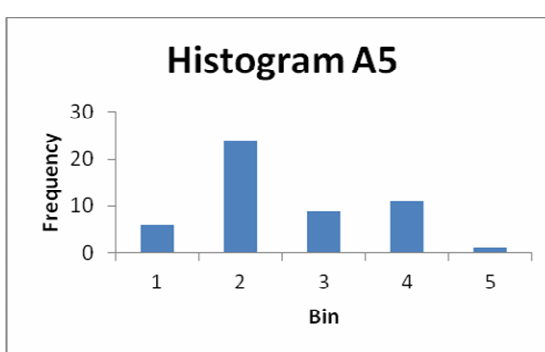
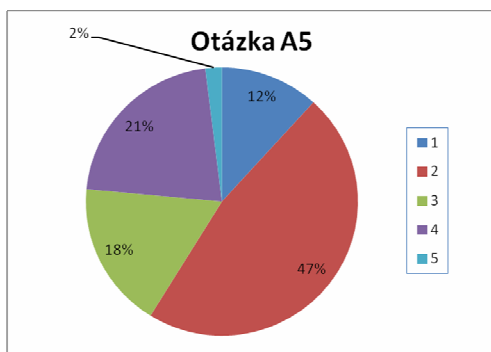
A5: Spolupráce se školami při řešení záškoláctví je dostatečná a efektivní

Tabulka č. 8 – vyhodnocení odpovědí A5

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A5	6	24	9	11	1	12	47	18	22	2	3	2	2

Graf č. 13 – vyhodnocení A5 v %

Graf č. 14 – frekvence odpovědí A5



S výrokem, že spolupráce se školami je dostatečná a efektivní téměř souhlasí 47% ,tj. 24 respondentů, modus je 2, shodný s mediánem. 12% naprosto souhlasí, jen 2% respondentů naprosto nesouhlasí.

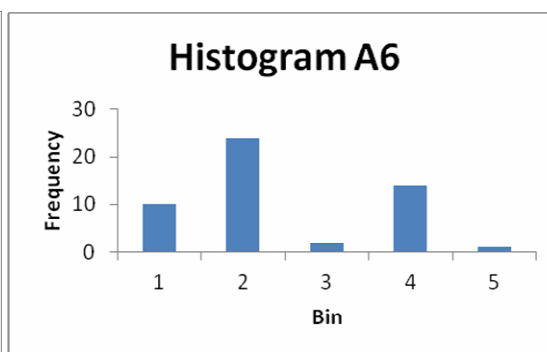
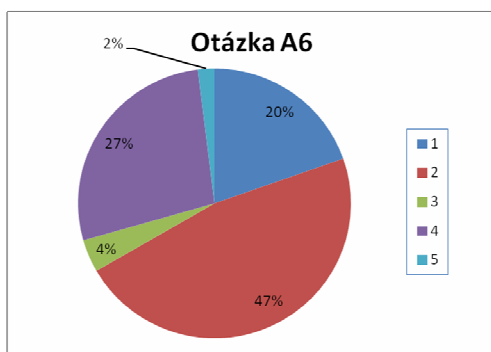
A6: Je běžnou praxí, že školy svolávají při řešení záškoláctví výchovnou komisí za účasti OSPOD

Tabulka č. 9 – vyhodnocení odpovědí A6

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A6	10	24	2	14	1	20	47	3,9	27	2	3	2	2

Graf č. 15 – vyhodnocení A6 v %

Graf č. 16 – frekvence odpovědí A6



S výrokem, že školy svolávají výchovnou komisí za účasti OSPOD téměř souhlasí 47%, tj. 24 respondentů, 20% naprosto souhlasí, jen 2%, tj. 1 respondent naprosto nesouhlasí. Modus je 2, shodný s mediánem.

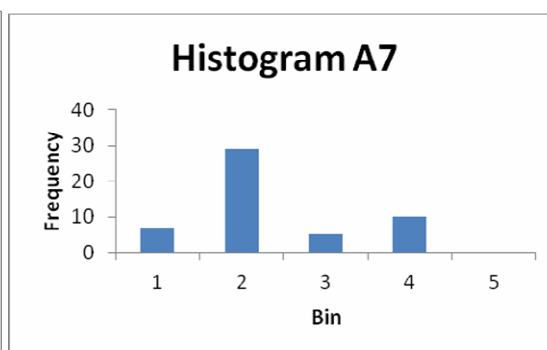
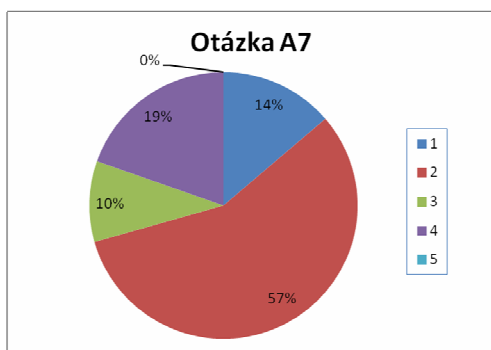
A7: Školy s OSPOD po oznámení záškoláctví spolupracují na řešení i nadále.

Tabulka č. 10 – vyhodnocení odpovědí A7

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A7	7	29	5	10	0	14	57	9,8	20	0	2	2	2

Graf č. 17 – vyhodnocení A7 v %

Graf č. 18 – frekvence odpovědí A7



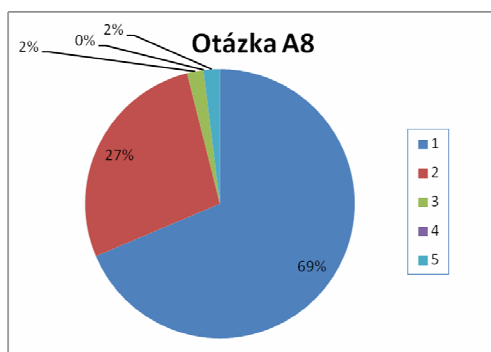
S výrokem, že školy s OSPOD po oznámení záškoláctví spolupracují i nadále téměř souhlasí 57%, tj. 29 respondentů, 14% naprosto souhlasí. Možnost „naprosto nesouhlasím“ nezvolil ani jeden respondent. Modus je 2, shodný s mediánem.

A8: Při řešení záškoláctví kombinuji jako kurátor pro děti a mládež různé metody práce.

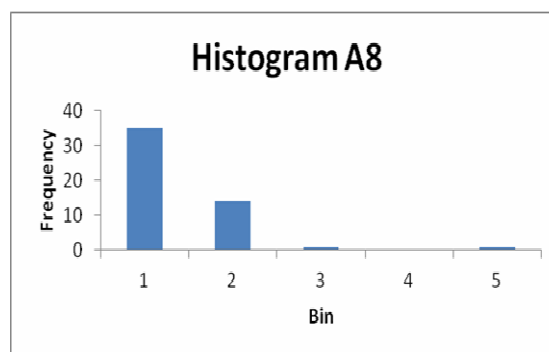
Tabulka č. 11- vyhodnocení odpovědí A8

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A8	35	14	1	0	1	69	27	2	0	2	1	1	1

Graf č. 19 - vyhodnocení A 8 v %



Graf č. 20 – frekvence odpovědí A8



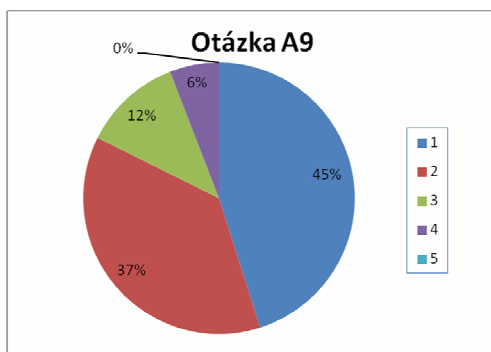
Respondenti naprosto souhlasí v 69%, tj. 35 respondentů s tím, že kombinuji při své práci různé metody. Jen 1 nesouhlasí. Modus a medián vyšly shodně 1.

A9: Nestabilní rodinné prostředí je jednou z příčin záškoláctví.

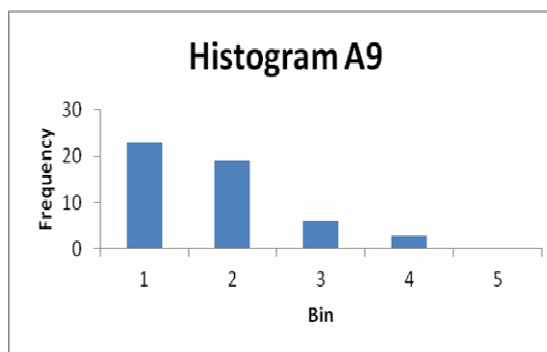
Tabulka č. 12 – vyhodnocení odpovědí A9

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A9	23	19	6	3	0	45	37	12	5,9	0	2	1	2

Graf č. 21 – vyhodnocení A9 v %



Graf č. 22 – frekvence odpovědí



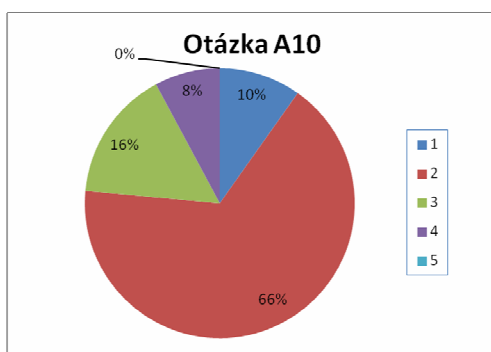
S výrokem, že nestabilní rodinné prostředí je jednou z příčin záškoláctví naprosto souhlasí 45%, tj. 23 respondentů, téměř souhlasí 37%, tj. 19 respondentů. Ani jeden respondent nezvolil možnost, naprosto nesouhlasím. Modus je 1, medián 2.

A10: Po intervenci OSPOD dochází ke zlepšení docházky dítěte do školy.

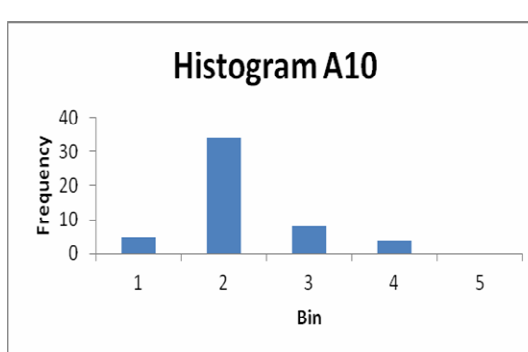
Tabulka č. 13 – vyhodnocení odpovědí A10

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuálně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A10	5	34	8	4	0	9,8	67	16	7,8	0	2	2	2

Graf č. 23 – vyhodnocení A10 v %



Graf č. 24 – frekvence odpovědí A 10



S výrokem, že po intervenci OSPOD dochází ke zlepšení docházky, téměř souhlasí 66%, tj. 34 respondentů, naprosto souhlasí 9,8%, tj. 5 respondentů. Možnosti „naprosto nesouhlasím“ nevyužil ani jeden respondent. Modus i medián jsou 2, shodné.

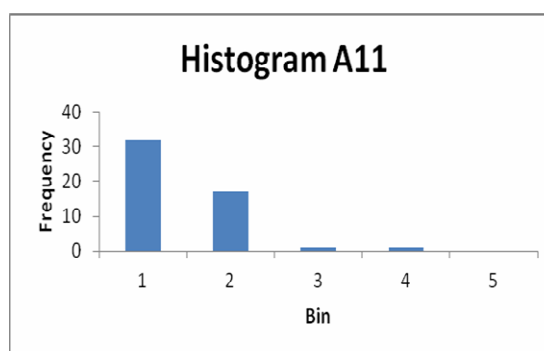
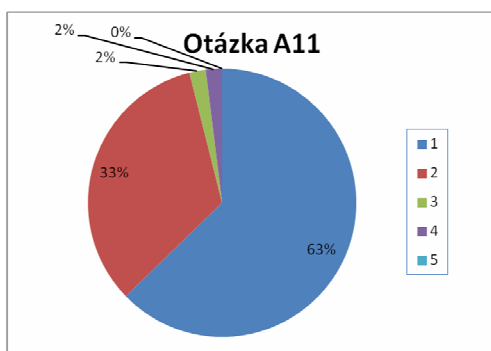
A11: Vstup OSPOD do řešení záškoláctví považuji z hlediska dalšího vývoje dítěte za pozitivní.

Tabulka č. 14 – vyhodnocení odpovědí A11

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuelně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A11	32	17	1	1	0	63	33	2	2	0	1	1	1

Graf č. 25 - vyhodnocení A 11 v %

Graf č. 26 – frekvence odpovědí A11



S výrokem, že vstup OSPOD do řešení záškoláctví je pozitivní, souhlasí 63%, tj. 32 respondentů. Možnosti „naprosto nesouhlasím“ nevyužil ani jeden respondent. Modus i medián jsou 1, shodné.

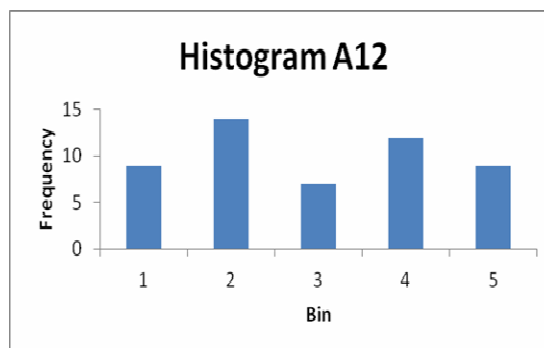
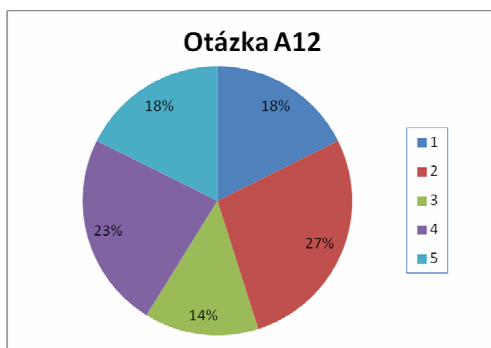
A12: Záškoláctví se dopouštějí více chlapci než dívky.

Tabulka č. 15 – vyhodnocení odpovědí A12

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuelně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A12	9	14	7	12	9	19	27	14	24	18	3	2	3

Graf č. 27 - vyhodnocení A 12 v %

Graf č. 28 – frekvence odpovědí A12



S výrokem, že chlapci se více dopouštějí záškoláctví než dívky téměř souhlasí 27%, tj. 14 respondentů, téměř nesouhlasí 23%, tj. 12 respondentů. Modus je 2, medián 3.

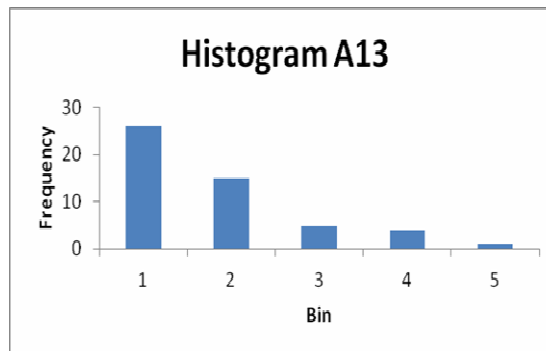
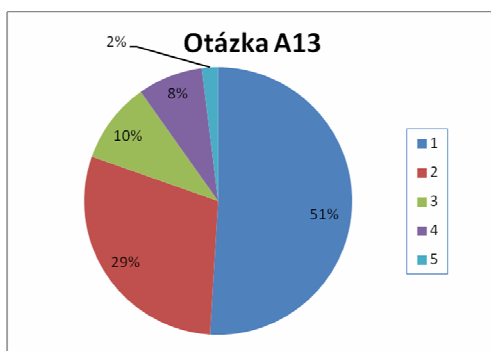
A13: Záškoláctví se dopouštějí více děti na II. stupni než na I. stupni ZŠ.

Tabulka č. 16 – vyhodnocení odpovědí A13

	výskyt odpovědí										mean	modus	median
	absolutně					procentuelně							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
A13	26	15	5	4	1	51	29	9,8	7,8	2	2	1	2

Graf č. 29- vyhodnocení A 13 v %

Graf č. 30 – frekvence odpovědí A13



S výrokem, že záškoláctví se dopouštějí více děti na II. stupni než na I. stupni naprosto souhlasí 51%, tj. 26 respondentů, téměř souhlasí 29%, tj. 15 respondentů. Jen 2% respondentů s tímto výrokem naprosto nesouhlasí. Modus je 1, medián 2.

3.5.2 Sumární vyhodnocení části A

Co se týče celkových výsledků části A vlastního dotazníku, lze vyvodit tyto závěry:

Výroky A1 – A7 byly zaměřené na spolupráci škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Z výsledků vyplývá, že **kurátoři jsou s hlášením záškoláctví ze strany škol spokojeni**, kdy 12 % naprosto souhlasí a téměř souhlasí 45%. **Kriticky však hodnotí včasnost hlášení**, kdy by se školy měly držet Metodického pokynu MŠMT a hlásit neomluvené hodiny orgánu SPOD, když jejich počet dosáhne nad 10 hodin. Ne zřídka se v praxi stává, že školy ohlásí neomluvené hodiny, až když přesahují i 100 hodin. V tom případě již OSPOD nemůže postupovat preventivně, ale musí přistoupit již k represivním opatřením, většinou jak vůči zákonným zástupcům, tak také vůči dítěti. Ke skrytému záškoláctví, které se někdy velmi těžko dokazuje, vychází téměř stejný počet kladných i záporných odpovědí, kdy školy orgánům SPOD toto oznamují. I v tomto případě by mělo platit, že školy by **již při prvních náznacích skrytého záškoláctví měly toto oznamovat**, aby bylo možno učinit včas potřebné kroky. Kurátoři **kladně hodnotí jak poskytování dostatku informací ze strany škol** orgánům OSPOD, tak také dostatečnou spolupráci se školami a efektivitu této spolupráce. Většina rovněž kladně hodnotí fakt, že **školy zvou OSPOD na výchovné komise, s další spoluprací škol po oznámení záškoláctví jsou také velmi spokojeni. Celkově lze ke spolupráci škol s OSPOD konstatovat, že tuto hodnotí kurátoři převážně kladně, s výjimkou pozdního hlášení záškoláctví.**

Z ostatních výsledků vyplývá, že téměř všichni kurátoři kombinují metody své práce, jejichž výsledky po jejich vstupu do řešení záškoláctví hodnotí ve většině případů kladně. Rovněž vidí zlepšení docházky dětí do školy po jejich intervenci. Tím je také pozitivně ovlivněn vývoj dětí.

Téměř všichni kurátoři souhlasí s tím, že nestabilní rodinné prostředí je jednou z příčin záškoláctví.

Kurátoři nevidí zásadní rozdíly mezi četností záškoláctví dívek a chlapců, řeší tedy přibližně stejný počet tohoto závadového chování u dívek i u chlapců. Rozdíl však pozorují v záškoláctví dětí I. a II. stupně, kdy podle většiny je výskyt záškoláctví větší na II. stupni.

3.5.3 Statistické vyhodnocení otázek „B“

Pokud jde o vyhodnocování otázek z části B, u B1 – B6 byli respondenti požádáni o zaškrtnutí pouze jedné odpovědi, ze získaných dat byl vytvořen koláčový graf a histogram. U otázek B 6 – B 8 mohli respondenti zaškrtnout více odpovědí, tyto byly následně vyhodnoceny a zaznamenány do grafů sloupcových.

Tabulka č. 17 – vyhodnocení odpovědí B1 – B 6

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuálně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B1	1	9	41	0	0		2	18	80	0	0		2,8	3	3
B2	0	15	35	1			0	29	69	2			2,73	3	3
B3	35	16	0				69	31	0				1,31	1	1
B4	46	5	0				90	10	0				1,1	1	1
B5	0	4	19	0	28	0	0	8	37	0	55	0	4,02	5	5

B1: Nejčastější rodinné prostředí vedoucí k problematice záškoláctví:

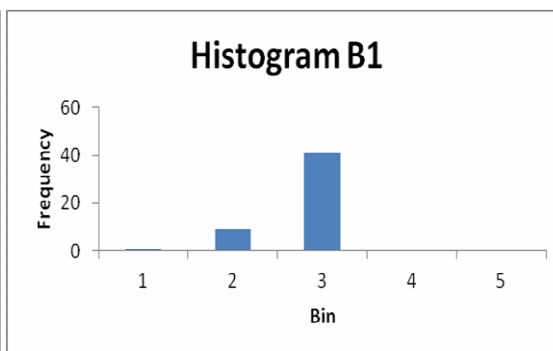
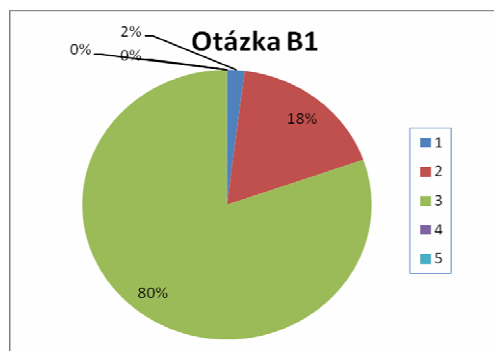
- 1 - úplná rodina (oba rodiče vlastní)
- 2 - doplněná (nový rodič nebo partner jednoho z rodičů)
- 3 - neúplná (chybějící jeden z rodičů)
- 4 - pěstounská péče
- 5 - péče třetí osoby

Tabulka č. 18 – vyhodnocení odpovědí B 1

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuálně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B1	1	9	41	0	0		2	18	80	0	0		3	3	3

Graf č. 31 – vyhodnocení B 1 v %

Graf č. 32 – frekvence odpovědí B 1



Z nabídky typů rodinného prostředí, které vede k problematice záškoláctví, vybralo na základě vlastních zkušeností 80%, tj. 41 respondentů neúplnou rodinu, kdy modus i median jsou 3, shodné. 18% respondentů vybralo rodinu doplněnou

B2: Nejčastější ekonomická situace rodiny klienta, kterého vedete pro problematiku záškoláctví:

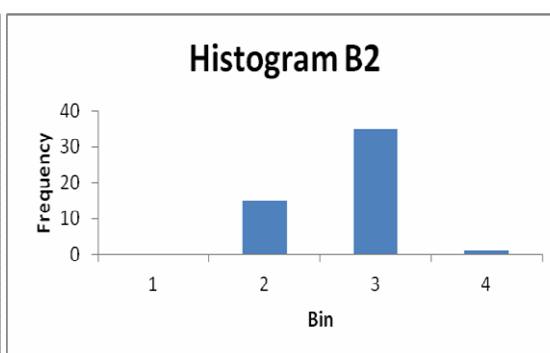
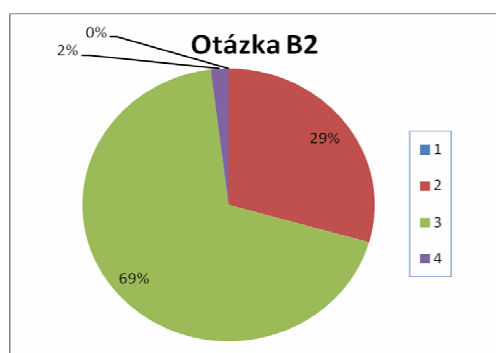
- 1 - nadprůměrná
- 2 - průměrná
- 3 - sociálně slabá (dávky HN, SSP, nezaměstnaní)
- 4 - hranice chudoby

Tabulka č. 19 – vyhodnocení odpovědí B 2

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuálně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B2	0	15	35	1			0	29	69	2			3	3	3

Graf č. 33 – vyhodnocení B 2 v %

Graf č. 34 – frekvence odpovědí B2



Co se týče ekonomické situace rodiny klienta, který je veden pro záškoláctví, 69%, tj. 35 respondentů, se domnívá, že je sociálně slabá, tzn., že pobírá dávky hmotné nouze, dávky Státní sociální podpory, dávky v nezaměstnanosti, apod. Modus a median jsou 3, ve shodě. 29% respondentů zvolilo průměrnou ekonomickou situaci.

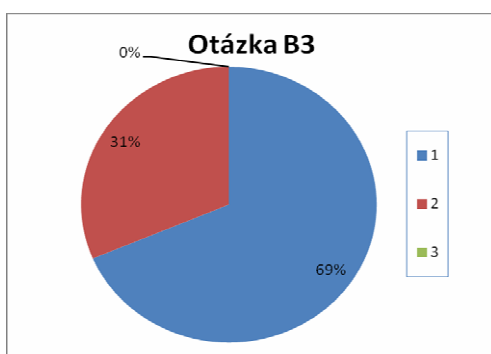
B3: Z jakého výchovného prostředí nejčastěji pocházejí klienti, které vedete pro problematiku záškoláctví?

- 1 - slabé výchovné prostředí
- 2 - rozporuplné výchovné prostředí
- 3 - silné výchovné prostředí

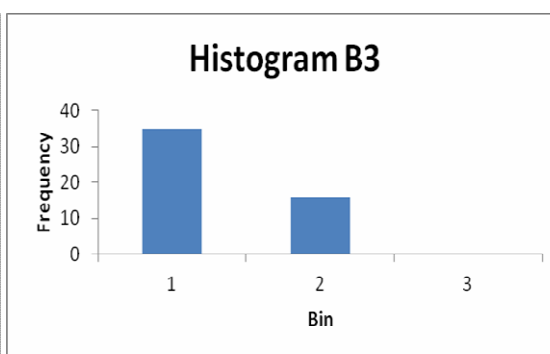
Tabulka č. 20 – vyhodnocení odpovědí B 3

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuelně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B3	35	16	0				69	31	0				1	1	1

Graf č.34 – vyhodnocení B3 v %



Graf č. 35 – frekvence odpovědí B3



Co se týče výchovného prostředí, z jakého klienti se záškoláctvím pocházejí, 69%, tj. 35 respondentů zvolilo slabé výchovné prostředí, modus je 1, ve shodě s medianem. 31% respondentů zvolilo rozporuplné výchovné prostředí, kde je výchovné prostředí nestabilní.

B4: Pokud jako OSPOD vstoupíte do řešení problematiky záškoláctví, změní se nějak situace?

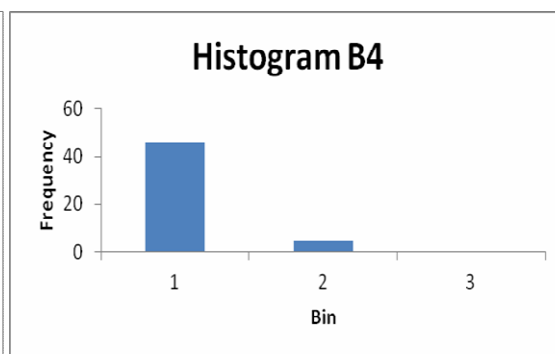
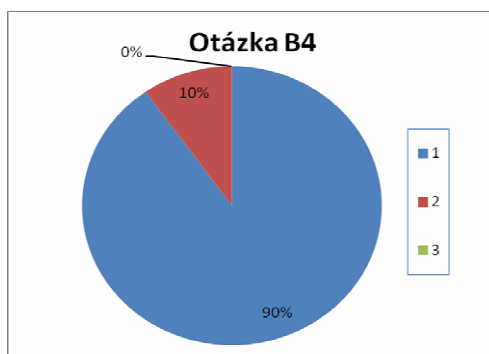
- 1 - ano, změní se pozitivně
- 2 - zůstává stejná a nijak se nemění
- 3 - situace se zhoršuje

Tabulka č. 21 – vyhodnocení odpovědí B4

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuálně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B4	46	5	0				90	10	0				1	1	1

Graf č. 36 - vyhodnocení B4 v %

Graf č. 37 – frekvence odpovědí B4



K otázce, zda se po vstupu OSPOD do řešení problematiky změní situace záškoláka, 90%, tj. 46 respondentů uvedlo, že se změní pozitivně, modus je 1, ve shodě s medianem jen 10% respondentů uvedlo, že zůstává stejná a nijak se nemění. Možnost, že by se situace zhoršila, ne zvolil nikdo.

B5: Jaký nejčastější přístup k dítěti mají rodiče klientů, které vedete pro problematiku záškoláctví?

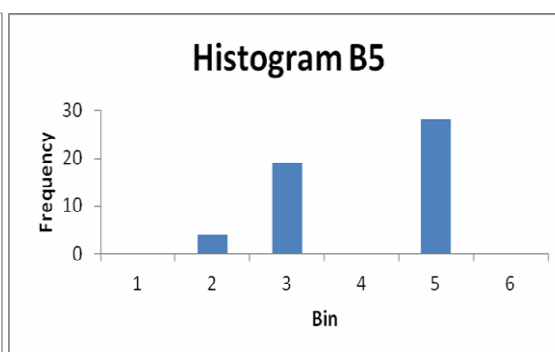
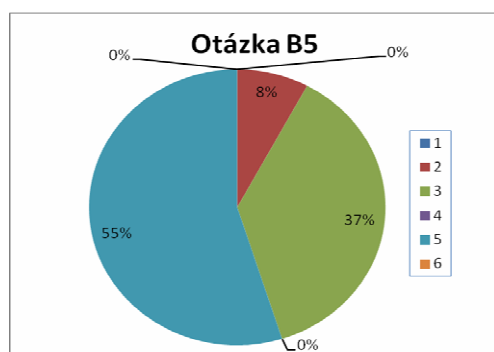
- 1 - opravdový a emočně sytící
- 2 - formální bez emočního podkladu
- 3 - ochraňující a protektivní
- 4 - přetěžující
- 5 - nedostatečný s nezájmem o dítě
- 6- emočně negativní s odporem

Tabulka č. 22 – vyhodnocení odpovědí B5

	výskyt odpovědí												mean	modus	median
	absolutně						procentuálně								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6			
B5	0	4	19	0	28	0	0	8	37	0	55	0	4	5	5

Graf č. 37 – vyhodnocení B5 v %

Graf č. 38 – frekvence odpovědí B5

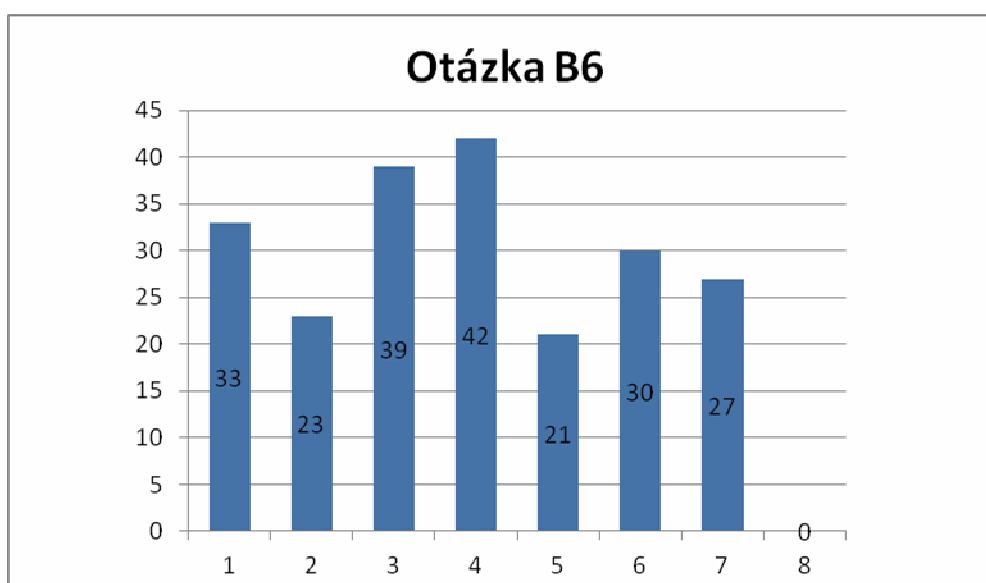


K otázce výchovného přístupu k dítěti se záškoláctvím, si 55%, t.j. 28 respondentů myslí, že nejčastější je nedostatečný s nezájmem o dítě, modus je 5, shodný s medianem. 37% se domnívá, že je to ochraňující a protektivní přístup a 8% si myslí, že je to formální přístup bez emočního podkladu. Je zajímavé, že se zde vyskytují 2 opačné póly, kdy rodiče se absolutně o děti nezajímají, o jeho činnosti a výkony nebo naopak je ochraňují natolik, že jim vyjdou ve všem vstříc, snaží se dítěti vyhovět a dát mu za pravdu, udělat to, co dítě chce, jsou přehnaně starostliví až úzkostliví.

B6: Jaké další závadové chování se nejčastěji objevuje ve spojení se záškoláctvím?

- 1 - užívání návykových látek
- 2 - trestná činnost
- 3 - závadová parta
- 4 - nerespektování autorit
- 5 - útěky z domova
- 6 – toulky
- 7- nečinnost, pasivita
- 8 – jiné

Graf č. 39 - vyhodnocení počtu odpovědí B6

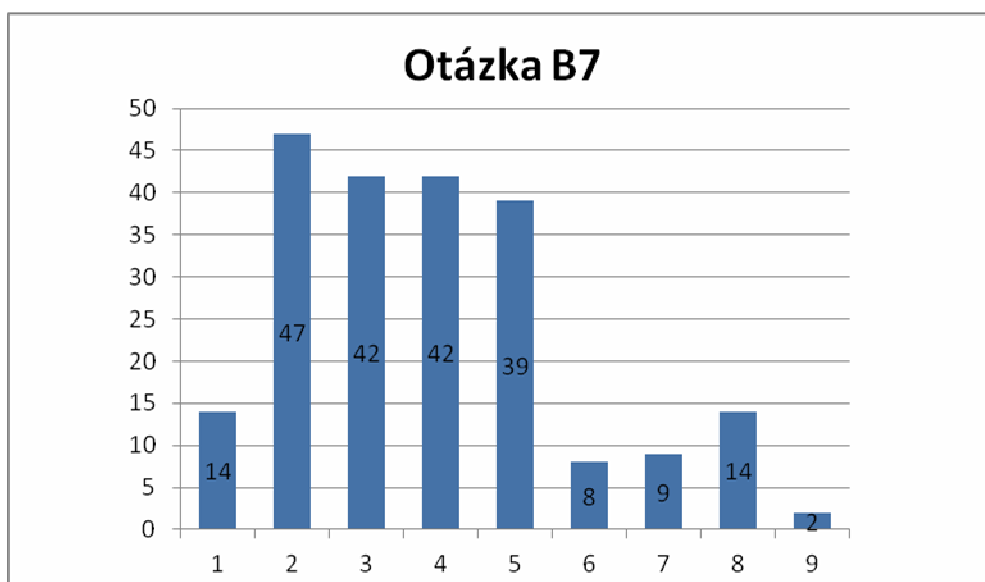


Co se týče vyhodnocení otázky B6, z odpovědí kurátorů, kteří vycházeli ze své praxe vyplynulo, že se domnívají, že záškoláctví je nejčastěji spojeno s obecným **nerespektováním autorit (42)**, dále se **závadovou partou (39)**, **užíváním návykových látek (33)**, **toulkami (30)**, **trestnou činností (23)**, s **útěky z domova (21)**, **ale také s nečinností a pasivitou (27)**. Na jedné straně tedy různé druhy rizikového chování, na druhé straně trávení velkého množství času v domácím prostředí pasivní formou (spánek, sledování TV, trávení času u PC- hraní her, aj.). Obojí poškozuje vývoj dětí v bio-psycho-sociální oblasti. Někteří kurátoři vyznačili všechny možnosti. Záškoláctví je tedy výrazně rizikový jev, který vždy přináší negativa, bez ohledu na příčiny vzniku.

B7: Jaký používáte nejčastěji prostředek pro řešení záškoláctví?

- 1- jednorázový výchovný pohovor s dítětem a rodiči
- 2 - opakovaný výchovný pohovor s dítětem a rodiči
- 3 - účast na výchovné komisi ve škole
- 4 - spolupráce s ostatními institucemi
- 5 - zprostředkování odborné pomoci
- 6 - uložení opatření dle Z. 359/1999
- 7 - podání návrhů soudu na uložení výchovného opatření
- 8 - podání podnětů na trestní stíhání rodičů
- 9 – jiné

Graf č. 40 – vyhodnocení počtu odpovědí B7

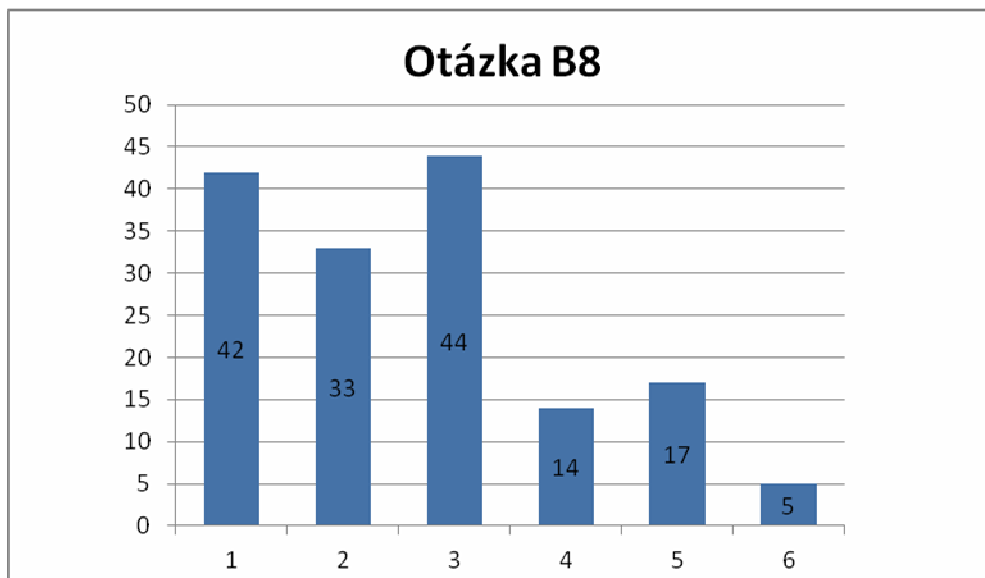


Otázkou B7 bylo zjišťováno, jakým způsobem pracují kurátoři a jaký prostředek či nástroj používají k řešení záškoláctví, kdy z jejich odpovědí vyplynulo, že nejčastějším prostředkem je **opakovaný výchovný pohovor s dítětem a rodiči** (47), dále **účast na výchovné komisi ve škole** (42), stejně tak **spolupráce s ostatními institucemi** (42) a **zprostředkování odborné pomoci** (39). Co se týče represivních opatření, těchto využívají kurátoři méně, přistupují k nim až v opravdu závažných, dlouho neřešených případech, předtím se snaží využít spíše rodinné poradenství a intervenci s využitím edukativních prvků jak směrem k dítěti, tak také k vychovateli, v indikovaných případech s nasměrováním do odborného zařízení. Z odpovědí je patrné, že kurátoři **metody kombinují pro dosažení co největší efektivity práce.**

B8: Jaké faktory na straně dítěte ve školním prostředí přispívají ke vzniku záškoláctví?

- 1 - školní neúspěšnost
- 2 - malá motivace ke školní práci
- 3 - problémy se začleněním do kolektivu
- 4 - nepřiměřené nároky ze strany školy
- 5 - negativní emoční vztah k učiteli
- 6 – jiné

Graf č. 41 – vyhodnocení počtu odpovědí B8



Ze zkušenosti s klienty s problematikou záškoláctví kurátoři považují za nejčastější důvod, který vede ke vzniku záškoláctví **problém klienta se zařazením do kolektivu** (44). Tento problém jistě souvisí se **školní neúspěšností**, a to obousměrně (42), jejímž důsledkem (ale i příčinou) může být **malá motivace ke školní práci** (33). Rovněž jako podstatný se jeví **vztah žáka k učiteli**, kdy pokud je negativní, může toto rovněž přispívat ke vzniku záškoláctví (17). I zde kurátoři zaškrtovali více faktorů, které spolu navzájem souvisí. Pod bodem „jiné“ uváděli např. únik od problému, nerespektování specifik dítěte učitelem, nedostatečná péče rodičů, nezáměr o dítě.

3.5.4 Sumární vyhodnocení části B

Co se týče celkového vyhodnocení části B, z otázek B1 – B5, které se vztahovaly k rodinnému prostředí vyplynulo, že kurátoři zvolili téměř ve $\frac{3}{4}$ neúplnou rodinu, z které pochází klient se záškoláctvím. O neúplné rodině hovoříme tehdy, když chybí otec nebo matka. Asi z jedné čtvrtiny zvolili rodinu doplněnou, kde je nový partner matky či otce, což může být, zvláště pro dospívající dítě, často velmi problematické. Po ekonomické stránce asi ve $\frac{3}{4}$ zvolili sociálně slabou rodinu, asi v jedné čtvrtině se přiklonili k rodině ekonomicky průměrné. Rodiče s nízkou socio-ekonomickou úrovní často nedokážou svým dětem zajistit přiměřenou podnětnost prostředí, což se může negativně projevit ve škole, následkem mohou být výchovné problémy. Slabé výchovné prostředí zvolily opět asi $\frac{3}{4}$ kurátorů, přibližně jedna čtvrtina se přiklonila k rozporuplnému výchovnému prostředí. Obě tato výchovná prostředí spojuje fakt, že dítě nemá jasně určené hranice, je „zmatené“, často neví, co může očekávat, jde si tedy svou cestou, často spojenou s problémy. Co se týče nejčastějšího přístupu rodičů k dítěti, které záškolovalo, více než polovina jich zvolila nedostatečný s nezájmem o dítě. V tomto případě se dítě snaží jakýmkoliv způsobem na sebe upozornit, např. přestane chodit do školy, někdy rezignuje. Jako druhý nejčastější uvedli přístup ochraňující a protektivní, jehož důsledkem je často skryté záškoláctví. Tento přístup vidáme často v rodině s jedním rodičem, který se snaží vykompenzovat absenci rodiče druhého a dítě rozmazluje. Obraz rodiny se záškolákem se podle kurátorů vyprofiloval tedy takto: **neúplná rodina, socio-ekonomicky slabá se slabým výchovným prostředím a nedostatečným zájmem o dítě.**

Pokud jde o vstup orgánu SPOD do řešení záškoláctví, téměř všichni **hodnotí tento vstup pozitivně**, kdy vidí konkrétní výsledky a efekt svých intervencí. Jen malé množství kurátorů nevidí zlepšení situace. V tomto případě se nabízí otázka, zda využili všech svých možností, které mají k dispozici, event. zda byli dostatečně důslední ve vymáhání povinností. S touto otázkou souvisí to, jaké metody a prostředky kurátoři ke zlepšení situace dítěte používají. Výsledky ukazují, že jednoznačně převažují spíše preventivní, poradenské a edukační metody práce s důrazem na spolupráci s ostatními institucemi nad restriktivními (omezujícími) a represivními (trestajícími). Pokud jde o faktory školního prostředí, jako nejčastější příčinu vzniku záškoláctví vidí kurátoři

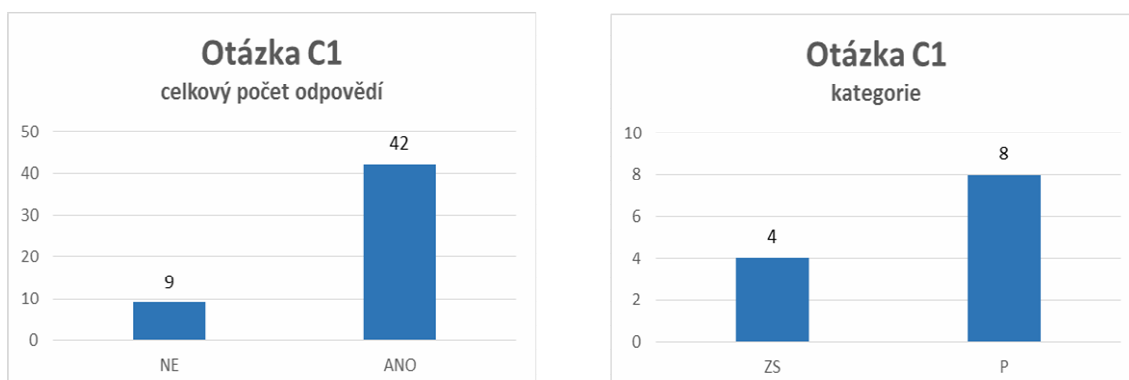
u svých klientů **problémy se začleněním do kolektivu a to nejružnějšího rázu, od nepřijetí do kolektivu, vyčleňování, zesměšňování až po šikanu**. Pokud jde o školní neúspěšnost, její příčiny jsou různé a vždy je potřeba po nich pátrat, protože v důsledku se pojí s problémovým chováním žáka, nedokončením povinné školní docházky a nepřijetím na další stupeň vzdělávání. Problémy v kolektivu i školní neúspěšnost vedou k nízkému sebevědomí a pocitům selhávání a následně i k malé motivaci ke školní práci, kterou u svých klientů kurátoři zařadili na třetí místo.

3.5.5 Statistické vyhodnocení části C

Co se týče části C, respondentům byly položeny dvě uzavřené dichotomické otázky s následným rozvětvením při výběru jedné z variant do otázky otevřené. Rozvětvením byla dána možnost konkretizace odpovědi a vlastních názorů, bylo zvoleno pro hlubší analýzu problému. Celkové odpovědi A i B byly sečteny, výsledek byl graficky znázorněn ve sloupcovém grafu. Následně bylo přistoupeno ke zpracování otevřených odpovědí, a to formou seskupování podobných odpovědí do obecnějších kategorií, s výběrem toho podstatného. Výsledné kategorie pak dostaly název a byly následně okódovány zkratkou názvu.

C1: Je současná zákonná úprava dostačující pro efektivní řešení záškoláctví?

Graf č.42 – vyhodnocení celkového počtu odpovědí C1 Graf č.43 – vyhodnocení počtu odpovědí C1 – kategorie



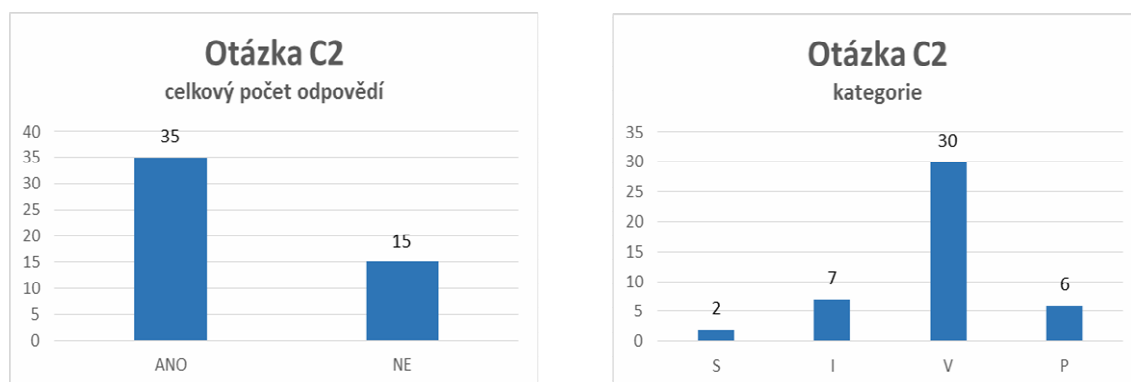
Tab. č.23 – vyhodnocení volných odpovědí C1

Kategorie volných odpovědí pro otázku "C1":
...pokud ne, co byste potřebovali pro efektivnější řešení?
„zpřesnění a sjednocení“ - kód ZS
sjednocené postupy
specializované metodiky
koordinace jednotlivých složek
vyšší zapojení škol
„možnost lepší vymahatelnosti“ - kód P (postihy)
delší školní docházka
přísnější zákony pro děti
důraznější postihy pro dítě i rodiče
nutnost řešit skryté záškoláctví
kratší termíny přestupkového řízení
žádost o potvrzení od lékaře zdarma

Touto otázkou bylo zjišťováno, zda je vyčerpávajícím způsobem z hlediska kurátorů pokryta zákonná úprava, tj. zákony a metodická doporučení, z kterých lze vycházet v postupu při řešení zanedbávání školní docházky, a to z hlediska prevence i represe. **42 kurátorů je se současnou zákonnou úpravou spokojeno**, 9 kurátorů nikoliv. Tito měli možnost uvést, co by pro efektivnější řešení potřebovali. Z tabulky č. 23 vyplývá, že by 4 z nich uvítali sjednocené postupy a koordinaci jednotlivých složek, specializované metodiky a vyšší zapojení škol. 8 kurátorů je pro lepší a rychlejší vymahatelnost povinností, kam zařazují přísnější zákony pro děti, důraznější postihy pro dítě a rodiče, rychlejší projednávání při přestupkovém řízení s nutností řešit důsledně skryté záškoláctví, objevil se i návrh na delší povinnou školní docházku.

C2: Při řešení vnímám nedostatky ve spolupráci se školami

Graf č.44 – vyhodnocení celkového počtu odpovědí C2 Graf č.45 – vyhodnocení počtu kódovaných odpovědí C2



Tabulka č. 24 – vyhodnocení volných odpovědí C2

Kategorie volných odpovědí pro otázku "C2":
...pokud ano, v čem?
„spolupráce“ - kód S
nedostatečná spolupráce
neúčast na výchovné komisi
„informace“ - kód I
neúplné informace
nutnost výměny informací
nulové předávání informací (nečinnost školy)
„včasnost“ - kód V
pozdní hlášení
„připuštění si problému“ - kód P
ochota připustit si problém

Vzhledem k tomu, že na problému záškoláctví spolupracují kurátoři především se školami, bylo zajímavé zjišťovat i v této části dotazníku, zda vidí nedostatky v této spolupráci, a pokud ano, tak jaké. Z výsledků vyplynulo, že 35 kurátorů z celkového počtu 51 je se spoluprací se školami spokojeno, 15 odpovědělo, že nikoliv. Z otevřených odpovědí vyplynulo, že na této spolupráci jim vadí především to, že školy neoznamují záškoláctví dětí včas. Rezervy ve spolupráci se školami vidí dále ve výměně informací, a sice zda jsou vůbec informace školami poskytovány, zda jsou úplné a zda si škola vůbec připustí problém. Kurátoři by se ve všech případech, tak jak ukládá metodický pokyn, chtěli zúčastňovat výchovných komisí.

3.5.6 Sumární vyhodnocení části C

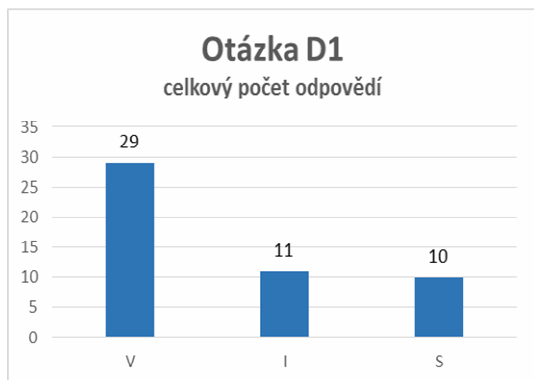
Co se týče shrnujících výsledků části C, legislativní úprava vzhledem k řešení záškoláctví je podle většiny kurátorů dostatečná, rezervy vidí spíše v dodržování zákonů a metodických pokynů všemi zúčastněnými složkami, aby bylo dosaženo co největší efektivity. Pokud bude zákon či metodický pokyn fungovat jen formálně, stává se z něj jen bezcenný nástroj, přičemž problém narůstá až do masivní formy, kdy je již vývoj dítěte výrazně narušen. Rovněž rychlost řízení represivních orgánů, jako je přestupkové či trestní řízení, je velmi podstatná, současně také koordinace a spolupráce všech složek. Se spoluprací se školami je spokojena více než polovina kurátorů, negativně však hodnotí pozdní hlášení záškoláctví, což koresponduje s výsledky z části A, kde tento fakt byl rovněž velmi výrazný. Velmi významným faktem, který zaznamenali i kurátoři je to, že některé školy si problém nechtějí vůbec připustit, buď ho neřeší vůbec a nepodložené absence omlouvají nebo ho řeší svými silami a počet absencí žáka narůstá, což někdy bývá zřetelné u skrytého záškoláctví.

3.5.7 Statistické vyhodnocení části D

V části D byl kurátorům ponechán prostor k vyjádření názorů na otevřené otázky. Byly jim položeny 4 otázky, které se týkaly rezerv ve zlepšení spolupráce se školami a větší efektivity v řešení záškoláctví. Další otázka byla zacílena na vliv faktorů školního prostředí na problematiku záškoláctví a dále, co navrhnou kurátoři změnit ve školách, aby bylo méně záškolujících žáků. Obecně se měli vyjádřit k tomu, v jakých oblastech vnímají ohrožení záškolujícího klienta.

D1: Co by vám pomohlo ze strany škol ke zlepšení spolupráce a efektivnějšímu řešení záškoláctví?

Graf č.46 – vyhodnocení počtu kódovaných odpovědí D1



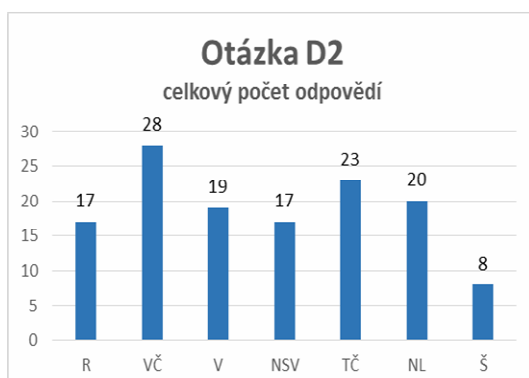
Tab. č.25 – vyhodnocení odpovědí D1

Kategorie volných odpovědí pro otázku "D1":
„včasné předávání informací“ - kód V
včasné předávání informací
„předání informací“ - kód I
předání informací
„nutnost spolupráce“ - kód S
nutnost spolupráce

Z vyhodnocených výsledků této otázky vyplývá, že by ke zlepšení spolupráce pomohlo **včasné hlášení záškoláctví, poskytování dostatečného množství informací a celkově lepší spolupráce škol a OSPOD**. Někteří kurátoři navrhovali důsledné dodržování školního řádu, účast na výchovných komisích, dodržování metodického pokynu, vzájemné respektování kompetencí, aj.

D2: V jakých oblastech vnímáte ohrožení dítěte, pokud řešíte jeho záškoláctví?

Graf č.47 – vyhodnocení počtu kódovaných odpovědí D2 Tabulka č.26 – vyhodnocení volných odpovědí D2



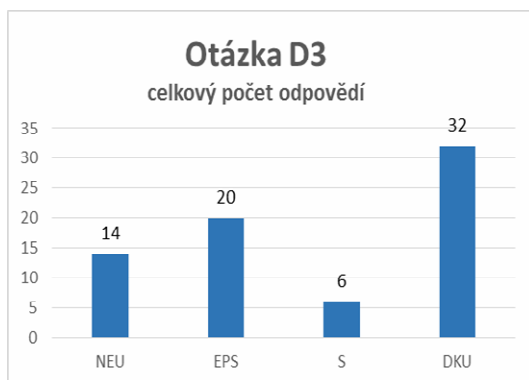
Kategorie volných odpovědí pro otázku "D2":
„rodinné faktory“ - kód R
nulová spolupráce ze strany rodiny
nemotivovanost rodiny
nezájem o dítě
negativní rodinné prostředí
„volný čas“ - kód VČ
party
závadové chování
útěky, toulky
„vzdělání“ - kód V
absence vzdělání
„nevhodný sociální vývoj“ - kód NSV
nerespektování pravidel
sociální izolace
ohrožení vývoje
negativní sociální vývoj
„trestná činnost“ - kód TČ
trestná činnost
„návykové látky“ - kód NL
návykové látky
„negativní prostředí školy“ - kód Š
negativní prostředí školy

Otázka D2 byla cíleně zaměřena na oblasti ohrožení dítěte, které záškoluje, a to z pohledu zkušeností kurátorů, kteří s těmito dětmi pracují. Tato otázka je významná i z hlediska důsledků, které se promítají do vývoje dětí a dospívajících. Jako jedno z největších ohnisek ohrožení dětí vnímají kurátoři **oblast nestrukturovaného volného času**, kdy se děti systematicky nevěnují žádné zájmové činnosti, jejich volný čas nemají rodiče absolutně pod kontrolou, děti jen tak „bloumají“ venku, setkávají se s různými partami, jejichž členové nechodí do školy, nepracují, dopouštějí se různého závadového chování. Často demotivují ostatní od chození do škol a plnění jakýchkoliv povinností. Děti se pak začínají toulat, dochází k útěkům z domova, stávají se z nich „děti ulice“, na kterých může být páchána trestná činnost. Jsou zde výrazná zdravotní rizika, jako je špatná životospráva, poškozování zdraví zneužíváním návykových látek, ohrožení pohlavně přenosnými i jinými infekčními nemocemi, trávení času v nevhodném

prostředí, aj. Toto chování se týká především dětí z rodin, kde je **negativní rodinné prostředí, kde rodiče zanedbávají výchovu, o děti se nezajímají, často jsou to rodiny sociálně slabé**, kde nejsou finanční prostředky, ani na zájmovou činnost. Značný problém mohou představovat i rodiče, kteří sami nemají pozitivní vztah ke škole a institucím, vzdělání není pro ně prioritou. S nestrukturovaným volným časem souvisí inklinace **k užívání návykových látek a jinému rizikovému chování, trestné činnosti, nerespektování pravidel a autorit**, čímž se narušuje psychický, sociální a morální vývoj dítěte. Tento je výrazně narušen i u dětí, které místo docházky do školy tráví čas doma, postupně se omezují jejich sociální kontakty, kontakty s ostatními vrstevníky, dostávají se do **sociální izolace**, ztrácejí sociální dovednosti, naopak si pěstují návyk na život bez režimu a pravidel, tzv. zahálčivý život. Mnohdy si v domácím prostředí vypěstují závislost na počítači či sociálních sítích. Ohniskem ohrožení je i **negativní prostředí školy**, kdy kurátoři uváděli např. špatné vztahy se spolužáky, vyčleňování dětí z kolektivu, malá motivace k učení, nezvládnutí učiva, nepochopení problémů a chování dítěte ze strany školy. To vše vede ve svém důsledku k **absenci vzdělání**, kterou vnímají kurátoři velmi významně, kdy může docházet k nedokončení základního a středního vzdělání, což má následně vliv na budoucnost dítěte. V závěru vyhodnocení této otázky lze konstatovat, že jedinec, který záškoluje, je ohrožen prakticky ve všech oblastech svého vývoje, je ohrožen všemi sociálně-patologickými jevy ve společnosti.

D3: Jak podle vás ovlivňuje školní prostředí, event. faktory na straně školy problematiku záškoláctví?

Graf č.48 – vyhodnocení počtu odpovědí D3



Tab. č.27 – vyhodnocení volných odpovědí D3

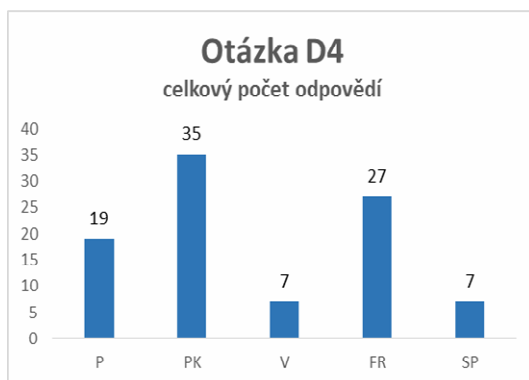
Kategorie volných odpovědí pro otázku "D3":
„negativní emoce učitele“ - kód NEU
ohrožení ze strany učitele
bezpečné prostředí
důvěra
„emoční prostředí spolužáků“ - kód EPS
šikana
neřešení problémů učitelem
„spolupráce“ - kód S
špatná spolupráce
„didaktické kompetence učitele“ - kód D
prevence
nároky školy
negativní prostředí ve škole
nálepkování

V teoretické části bylo rozebráno, jakým způsobem mohou faktory školního prostředí ovlivňovat fakt, že žák začne záškolovat. Otázka vlivu školního prostředí byla položena i kurátorům, aby se z vlastní praxe s klienty pokusili tyto faktory na straně školy pojmenovat. Odpovědi byly opět seskupeny do kategorií, zobecněny a okódovány. Nejvíce odpovědí bylo zahrnuto do kategorie, která byla nazvána didaktické kompetence učitele. Do této kategorie spadá např. **nezajímavý styl výkladu učiva učitelem, nepřiměřené nároky učitele na žáky, negativní prostředí ve třídě, nálepkování žáků** (např. , že je “grázl”), malé preventivní působení, aj. Významnou roli přikládají **osobnosti učitele a jeho emočnímu nastavení směrem k žákům**, kdy učitel by měl vytvářet ve třídě bezpečné prostředí, ve kterém by měla panovat vzájemná důvěra, kdy by neměl svým chováním a přístupem negativně ovlivňovat a ohrožovat žáky. Měl by zaujímat **pozitivní a transparentní postoj**, který by byl jasný i v řešení problémů, měl by se snažit pochopit žáka, projevovat o něj opravdový zájem. Učitelé by měli být otevření a vstřícní v komunikaci se žáky. V žádném případě by neměli

tolerovat ostrakismus a šikany žáků a řešit problémy. S žáky by měli více pracovat, více je vychovávat. Učitel by měl spolupracovat s rodičem, škola by se měla rodičům více otevřít, mít mezi sebou spíše partnerský vztah.

D4: Co by se podle vás mělo změnit ve škole, aby ubylo dětí, které zanedbávají školní docházku?

Graf č.49 – vyhodnocení počtu kódovaných odpovědí D4 Tab. č.28 – vyhodnocení odpovědí D4



Kategorie volných odpovědí pro otázku "D4":
„prevence“ - kód P
prevence
nabídka volnočasových aktivit
znalost příčin
„emoční faktory školy“ - kód EFŠ
změna učitele
osobní přístup
změna výchovného stylu
transparentnost
odbornost
styl výuky
pocit bezpečí
požadavky na dítě
„včasnost“ - kód V
včasnost
postup dle MP
„faktory rodiny“ - kód FR
spolupráce s rodinou
„speciální požadavky“ - kód SP
psycholog ve škole
diagnostika potřeb dítěte
sociální pedagog

Touto poslední otázkou byl dán respondentům prostor k vyjádření jejich názorů na to, co by navrhovali, aby se změnilo ve školách, co by bylo přínosem ke snížení počtu dětí, které záškolují. Nejvíce odpovědí bylo zahrnuto pod tzv. pedagogické kompetence, kam lze zařadit **změnu přístupu učitele k žákovi od neosobního k více osobnímu, změnu výchovného stylu a stylu výuky**. Dále byl kladen důraz na transparentnost v chování učitele, který by měl současně **zohledňovat specifické požadavky na dítě , vytvářet pro něj pocit bezpečí, motivovat ho, zvyšovat sebevědomí a vlastní hodnotu.**

Současně by měl být kladen velký důraz na odbornost učitele. Negativně byl vnímán fakt častého střídání učitelů. Velký důraz kladli respondenti také na úzkou spolupráci se zákonnými zástupci, kteří mají zodpovědnost za jeho výchovu. Z odpovědí lze dále interpretovat nutnost **preventivního působení na žáky a zařazování preventivních programů, včetně hledání příčin problémového chování dětí a nabídky volnočasových aktivit v areálu školy.** Školy by se měly řídit metodickým pokynem a dodržovat postup, tak jak je v tomto pokynu popsán. Výchovní poradci by měli včas hlásit orgánu sociálně-právní ochrany už první signály zanedbávání školní docházky u dětí, ale i jiného problémového chování, jako je např. agresivita, šikana, sebepoškozování, užívání návykových látek, apod., které nejsou schopni zvládat běžnými kázeňskými prostředky a zvláště u dětí, jejichž rodiče se školou nespolupracují. Respondenti také navrhuji, aby na každé škole byl přítomen psycholog nebo sociální pedagog a aby byly respektovány diagnostické potřeby dětí. Rovněž by měl být zajištěn větší dohled pedagogů nad dětmi, i o přestávkách, přehled o dětech a jejich činnostech. Výchovní poradci by měli mít odborné vedení a nebrat svojí funkci jen formálně nebo jako zátěž.

3.5.8 Sumární vyhodnocení části D

Co se týče shrnujících výsledků části D, v odpovědích se opět opakovala potřeba včasného hlášení záškoláctví orgánům SPOD a dodržování metodického pokynu MŠMT. Pracovníci OSPOD by tak mohli ihned začít pracovat s dítětem či dospívajícím a jeho rodinou, být v úzké spolupráci se školou a dalšími institucemi, včetně toho, že by byli přítomni na výchovných komisích. Praxe ukazuje, že **už pouhá přítomnost pracovníka OSPOD dodává výchovné komisi větší váhu a budí respekt u rodičů, kteří pak následně lépe spolupracují. Pokud dají školy orgánům SPOD co nejvíce informací ohledně konkrétního dítěte a jeho rodiny, je toto velký přínos pro urychlení řešení problému, celkově se tak zlepšuje vzájemná spolupráce a výměna informací.** U rizikového chování záškoláctví je vždy nutné si uvědomit, že jde většinou o druhotný signál, který ukazuje na nějaký jiný problém u dítěte, proto je vždy nutné pátrat po příčinách, a to vzhledem k velké rizikovitosti tohoto jednání. Pokud dobu vyučování tráví dítě či dospívající venku s jinými kamarády, je vystaveno riziku zneužívání návykových látek, někdy hraní na automatech, páchání trestné činnosti či je

vystaveno trestné činnosti, která já páchána na tomto jedinci, který je zvýšeně ohrožený. **Ohrožení se týká všech složek zdraví, t.j. biologické, psychické, sociální i mravní,** a to i v případech, kdy záškolující jedinci tráví čas doma, tomuto způsobu života přivyknou, dostávají se do sociální izolace, oslabují se volní vlastnosti a přivykají zahálčivému způsobu života, který se následně odráží v budoucím životě a přístupu k plnění povinností, zvláště co se týče získání kvalitního vzdělání a následného profesního uplatnění v životě. Při pátrání po příčinách všech typů rizikového chování je nutno zjistit, proč se dítě či dospívající takto chová, **jaké faktory na straně jeho rodiny, školy či sociálního prostředí, hrají v tomto roli.** Vždy je velmi alarmující, když rodiče dlouhodobě neprojevují zájem o vývoj a vzdělávání svého dítěte, jeho zájmovou oblast a trávení volného času, a zanedbávají péči v celém kontextu. Často se jedná o rodiny sociálně slabé, které jsou přetíženy problémy, které pramení z jejich socio-ekonomické situace, nevěnují pak vývoji svých dětí náležitou pozornost. Každé dítě či dospívající jedinec tráví ve škole značné množství času, proto je velmi důležité, aby se zde cítilo dobře, aby zde vládla pozitivní atmosféra a vztahy, jak mezi spolužáky navzájem, tak mezi žákem a vyučujícím. Osobnost učitele je velmi podstatná v celém výchovně-vzdělávacím procesu, proto by měl být učitel odborně erudovaný, měl by být empatický k žákům, ve svém chování transparentní, měl by používat zajímavé vyučovací metod a přihlížet ke specifickým žáků, naopak by neměl přehlížet negativní vztahy mezi spolužáky, které mohou vést až k nejtěžším formám šikany. Pracovníci škol by se měli s "důvěrou" obracet na orgány SPOD, které jim mohou pomoci při řešení problémového chování žáků, neměli by se snažit za každou cenu vyřešit problémy sami a čekat, až se nakupí se další výchovné problémy. Funkce orgánu SPOD by měla být především preventivní, nikoliv represivní. Pokud však školy nahlásí např. záškoláctví ve výši stovek hodin, nezbyvá orgánu SPOD než přijmout represivní opatření jak vůči dítěti, tak vůči rodiči.

3.5.9 Shrnutí výsledků

Co se týče shrnutí výsledků ze všech částí dotazníku, tzn. částí A, B, C a D, lze konstatovat, že se otázky a výroky z těchto částí vzájemně doplňovaly a prolínaly. Respondentům tak byla dána možnost vybírat buď variantu odpovědi z pořadové škálové stupnice (část A), nebo bylo nabídnuto několik variant či výběr jedné

z možností na uzavřené či polouzavřené otázky (část B), dále mohli respondenti zvolit odpověď na uzavřenou otázku s následným rozvětvením do otevřené odpovědi (část C) a nakonec mohli volně odpovídat na otevřenou otázku (část D). Touto strukturou měla být dosažena konzistence dotazníku a kontrola výsledků z jednotlivých částí.

Ze všech částí dotazníku vyplývá potřeba hlásit záškoláctví orgánům SPOD včas. Kriticky hodnotí včasnost hlášení 55 % respondentů, nutnost včasného oznamování se objevuje prakticky ve všech částech dotazníku. Tyto výsledky lze interpretovat tak, že pokud se školy budou držet Metodického pokynu MŠMT a budou oznamovat neomluvené hodiny ve výši nad dosažených 10 hodin Orgánu sociálně právní ochrany, může tento orgán okamžitě činit kroky k nápravě a zamezení dalšího narůstání neomluvených hodin, může tak tedy působit spíše preventivně. Praxe ukazuje, že hlášení i menšího počtu neomluvených hodin je přínosné. Pokud je svolána výchovná komise, na kterou jsou pozváni pracovníci SPOD, potencuje se tím výchovný účinek nejen na dítě, ale i na jeho rodiče, kteří vnímají přítomnost pracovníka OSPOD jako závažnou okolnost a mají pocit, že se již „něco děje“. V opačném případě, kdy škola neomluvené hodiny důsledně neřeší, jejich množství narůstá a někdy dosahuje i stovek hodin, což potvrzuje i praxe kurátorů. V této fázi již v žádném případě nestačí provést výchovný pohovor a je nutné volit restriktivní a represivní opatření. Vůči dítěti to pak může být nejpřísnější opatření, jakým je nařízení ústavní výchovy a vůči rodičům podnět na trestní stíhání. V této fázi se škola obrací na orgány OSPOD již jako na vykonavatele těchto nepříznivých opatření, v jejichž kompetenci je takto postupovat, přitom bylo možné těmto postihům předejít včasným oznámením. Důvody včasného neohlašování mohou být různé. Jedním z důvodů může být určitý laxní přístup jak třídních učitelů tak výchovných poradců k důsledné evidenci neomluvených hodin, někdy to může být strach razantně zakročit a řešit neomluvené hodiny s rodičem dítěte a striktně požadovat řádné omluvenky i od lékaře. Z praxe víme, že někteří pediatři se školami příliš nespolupracují, naopak jsou velmi vstřícní až benevolentní vůči rodičům, kterým je zpětně dodáno potvrzení o zdravotních problémech dítěte. Dalším možným důvodem neoznamování neomluvených absencí, může být i snaha řešit záškoláctví žáků vlastní cestou, která může vycházet z určité nedůvěry vůči kompetentnosti pracovníků SPOD. Včasné oznamování se týká i skrytého záškoláctví, kdy v případě, že škola má na toto podezření, je žádoucí podat oznámení pracovníkům OSPOD, kteří mohou udělat

sociální šetření jak v místě bydliště, tak jeho okolí, obrátit se na příslušného pediatra se žádostí o sdělení, jak často je dítě nemocné, kdy naposledy bylo nemocné, apod. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že kurátoři velmi pozitivně vnímají podávání potřebných informací o dítěti i o jeho rodině ze strany školy, což je velmi důležité k rychlému posouzení situace a provedení výběru cílených intervencí. Pokud tedy školy záškoláctví oznámí, následná spolupráce se školami se jeví kurátorům jako dostatečná a efektivní. Tento výsledek lze interpretovat v tom smyslu, že výměna informací a kroky, na kterých se obě strany dohodnou, probíhá bez větších problémů. Kurátoři rovněž velmi pozitivně hodnotí častost výchovných komisí, na které jsou zváni, a kterých se obvykle zúčastňuje výchovný poradce, třídní učitel, člen vedení školy (ředitel, zástupce), někdy školní metodik prevence, dále zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí a zákonný zástupce dítěte. Cílem je vyslechnout všechny strany a pokusit se domluvit na společném postupu. V závěru výchovné komise může být přizván i žák samotný, který se může k celé věci vyjádřit a současně je seznámen se závěry výchovné komise. Z vlastní praktické zkušenosti považují přizvání dítěte za velmi přínosné a výchovné, kdy žák na takto oficiálním setkání již vidí, že „jde do tuhého“. Výchovné komise jsou pořádány i z důvodu jiných výchovných problémů, než je záškoláctví. Praxe však ukazuje, že problémy s docházkou často souvisí s dalšími rizikovými faktory, které je třeba znát a podle toho volit příslušný postup. Co se týče další spolupráce školy s OSPOD po oznámení záškoláctví, z výzkumu vyplynulo, že tato je hodnocena kurátory velmi pozitivně. Tento výsledek lze interpretovat tak, že pokud školy vidí, že pracovníci OSPOD nejsou nečinní, naopak se snaží co nejrychleji všemi prostředky a metodami dospět k účinnému vyřešení problému s docházkou žáka do školy, snaží se pracovníci škol maximálně spolupracovat a podávat konkrétní informace v průběhu řešení. V praxi slyšíme od výchovných poradců, že jim vadí, že nejsou průběžně konkrétně seznamováni se všemi kroky, které činí pracovníci OSPOD. Ti jsou však vázáni mlčenlivostí, která vychází ze zákona O sociálně-právní ochraně dětí, v němž je zakotveno, že informace ve spisu jsou důvěrné. Vždy jsou však ochotni škole sdělit, že na případu dítěte pracují a činí kroky k tomu, aby se problém co nejrychleji vyřešil. O svých postupech a sankcích rovněž nemohou podávat informace orgány přestupkového či trestního řízení. Z pohledu tohoto „informačního vakua“ je spolupráce škol s orgány SPOD hodnocena velmi dobře. K dosažení co největší

efektivitu intervenčních zásahů kombinují kurátoři různé metody své práce. Toto tvrzení lze interpretovat tak, že poté, kdy kurátor získá potřebné informace z různých stran, vyhodnotí je a zorientuje se v nastalé situaci dítěte či dospívajícího, zvolí následně takové metody práce, aby zvrátil pokračování rizikového chování klienta a motivoval jeho rodinu ke spolupráci. Kurátor může poskytovat základní poradenství, sociální oporu, aktivně nasměrovat klienta k odborníkovi, ale také spolupracovat s odborníky, průběžně vyhodnocovat intervence a jejich dopady, stanovovat následné cíle a úkoly pro klienta, z jejich neplnění vyvozovat závěry, a další. Vždy se tedy jedná o kombinaci metod a nástrojů práce. Pokud se měli kurátoři vyjadřovat k tomu, zda se domnívají, že nestabilní rodinné prostředí je jednou z příčin záškoláctví, nadpoloviční většina se vyjádřila v tom smyslu, že ano. Možná interpretace tohoto tvrzení je, že toto rizikové chování se mnohem více objevuje u klientů z prostředí, které neskýtá dostatečnou stabilitu pro vývoj dítěte. V této nestabilitě může hrát roli více faktorů, jako např. řešení určitých problémů, krizí či konfliktů, které mohou vzniknout např. v důsledku špatných bytových poměrů, finanční nouze, nezaměstnanosti, nezralosti rodičů nebo specifických osobnostních složek rodičů, nepřiměřeného zasahování prarodičů do výchovy a mnoho dalších destabilizujících vlivů. Pokud rodina není schopna konstruktivně řešit problémy a těžkosti, toto se následně promítá do toho, že není schopna plnit své základní funkce, jako je např. funkce socializační, sociálně-ekonomická, výchovná nebo ochranná. Jako příklad může být rodina s větším počtem dětí, která se v důsledku toho ocitá ve finančních problémech, nemá již pak kapacitu řešit výchovné a výukové potíže dětí. Pokud jsou v rodinách funkce narušeny dlouhodobě a závažně, potřebují již tyto rodiny pomoc a zásah od institucí, jako je např. Orgán sociálně-právní ochrany dětí, protože je zde nebezpečí ohrožení, ale i narušení vývoje dětí. Příkladem mohou být rodiče závislí na alkoholu či jiných návykových látkách, kteří jsou natolik paralyzováni svými problémy, že nejsou schopni fungovat jako kvalitní rodiče. Rodina se stává již afunkční a v těchto případech je nutné řádný vývoj zajistit umístěním dítěte mimo tuto rodinu. Jako nejčastější rodiny, kde se vyskytuje zanedbávání školní docházky u dětí, označili kurátoři rodiny neúplné se sociálně slabou ekonomickou situací, kde je slabé výchovné prostředí či rozporuplné, tudíž nestabilní s nedostatečným zájmem o dítě. Většina kurátorů je přesvědčena o tom, že v situaci, kdy OSPOD vstoupí svými intervencemi do případů zanedbávání školní docházky dítěte do školy, dochází ke zlepšení této

docházky, tento vstup tedy hodnotí jako pozitivní. Ve své praxi řeší více záškoláků II.stupně než I.stupně základních škol, nevidí zásadní rozdíly mezi výskytem záškoláctví u dívek a chlapců. Z výsledků dále vyplynulo, že ačkoliv veřejností jsou pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany vnímáni většinou jako represivní složky, kurátoři se ve své práci snaží používat takové metody a způsoby práce, které by měly vést spíše k prevenci než represii. Velký důraz kladou na pohovory se samotným klientem a jeho rodinnými příslušníky, spolupráci s ostatními odborníky, účast na výchovných komisích, apod. Kurátor se tedy snaží využít všech metod a možností, aby předešel nejpřísnějšímu výchovnému opatření, kterým je odejmutí dítěte z rodiny. Pokud však klient i po vyčerpání všech opatření pokračuje v nedocházce do školy, s kterou se velmi často pojí další závadové chování, nezbyvá než zajistit povinnou školní docházku v ústavním školském zařízení. Jako nejčastější závadové chování spojené se záškoláctvím uvedli kurátoři ze zkušenosti se svými klienty nerespektování autorit obecně, dále užívání návykových látek, kontakt se závadovou partou, s kterou často páchají trestnou činnost, dopouštějí se toulání a útěků z domova. Na druhé straně však praxe ukazuje, že děti zanedbávající školní docházku, bývají často doma, kde jsou pasivní, nečinní a dostávají se do sociální izolace. Velmi významným příčinným faktorem záškoláctví může být negativní školní prostředí, kde dítě či dospívající tráví většinu všedního dne. Opět ze zkušeností s klienty, které řešili kurátoři pro záškoláctví, označili jako nejvýznamnější problémy se začleněním do kolektivu. Tento údaj lze interpretovat tak, že interakce se spolužáky byla většinou negativní, klienti byli vyčleňováni z kolektivu, byli ignorováni nebo naopak zesměšňováni, velmi často se setkali s šikanou od ostatních spolužáků, která nebyla nijak řešena. Praxe ukazuje, že šikana se děje nejen přímo ve školách, ale i v blízkosti škol, rozšířeným jevem se stává kyberšikana. Vyčleněné nebo pronásledované dítě či dospívající zažívá následně negativní psychické stavy, např. strach, úzkost, deprese, které ho demotivují nejen od školní docházky, ale mají i malou motivaci ke školní práci. Následkem toho mohou být neúspěšní, přestávají tak stačit nárokům školy. Z tohoto pohledu se jeví jako velmi podstatné, aby byl učitel vnímavý k individuálním zvláštnostem a vlastnostem jednotlivých žáků, aby byl schopen zachytit signály v třídním kolektivu dětí, naznačující narušené vztahy a následně je řešit. Velmi významným se jeví však také samotný vztah mezi žákem a učitelem a jejich vzájemná interakce, kdy žák velmi citlivě

vnímá negativní či nespravedlivé reakce vůči němu. Učitel by měl naopak žáky povzbuzovat a posilovat jejich sebedůvěru, motivovat je ke školní práci. Učitelé a rodiče by měli vzájemně spolupracovat, měl by mezi nimi vládnout spíše partnerský vztah a bezproblémová výměna informací o dítěti. To vše přispívá k pozitivnímu klimatu školy. Za velmi podstatnou považují kurátoři oblast trávení volného času, jako prevenci vzniku rizikového chování.

3.6 Odpovědi na výzkumné otázky

VO 1) Jak vnímají kurátoři pro děti a mládež spolupráci se školami při řešení záškoláctví?

Kurátoři pro děti a mládež vnímají spolupráci se školami na řešení záškoláctví jako velmi dobrou, zvláště pozitivně oceňují podávání dostatečného množství informací o dítěti orgánům SPOD, pozitivně hodnotí i oznamování podezření školy na skryté záškoláctví. Rovněž spolupráce škol po oznámení záškoláctví s pracovníky OSPOD je velmi dobrá, také svolávání výchovných komisí za účasti OSPOD funguje velmi dobře. Velmi negativně však hodnotí včasnost oznamování záškoláctví. Vzhledem k počtu neomluvených hodin, které jsou hlášeny pracovníkům OSPOD, nutno konstatovat, že školy nepostupují podle Metodického pokynu MŠMT. Jak výsledky ukazují, kurátoři by vnímali efektivnější spolupráci, pokud by se pracovníci škol řídili Metodickým pokynem MŠMT.

VO 2) Jaké faktory na straně rodiny vnímají kurátoři pro děti a mládež jako rizikové?

Kurátoři pro děti a mládež vnímají jako velmi rizikové faktory na straně rodiny sociálně slabou ekonomickou situaci rodiny, slabé výchovné prostředí či rozporuplné výchovné prostředí, které je nestabilní. Dalším rizikovým faktorem je neúplné rodinné prostředí a nedostatečný přístup k dítěti s nezájmem o něj. S tím souvisí i nezájem o školní výsledky, řádnou docházku do školy, spolupráci se školou, trávení volného času dítěte. Rizikovým faktorem je také ochraňující, hyperprotektivní přístup rodičů k dítěti, který se může projevit i neoprávněným omlouváním absencí ve škole.

VO 3) Jaké faktory na straně školního prostředí vnímají kurátoři pro děti a mládež jako rizikové?

Kurátoři pro děti a mládež vnímají jako rizikové faktory na straně školního prostředí především problémy se začleněním do kolektivu, které mohou vést až k záškoláctví dítěte. V souvislosti se začleněním dítěte do kolektivu bylo často zmiňováno vyčleňování, zesměšňování a šikana. Jako další nejčastější rizikový faktor byla uvedena školní neúspěšnost, dále malá motivace ke školní práci. Jako rizikový se jeví kurátorům i vzájemný negativní vztah mezi učitelem a žákem. K tomuto negativnímu vztahu mezi

učitelem a žákem přiřazovali kurátoři často termíny jako nedostatek vzájemné důvěry a bezpečného prostředí, ve kterém by se žák mohl svěřit se svými problémy.

VO 4) Považují kurátoři pro děti a mládež současnou zákonnou a metodickou úpravu za dostačující?

Většina kurátorů pro děti a mládež považuje současnou zákonnou a metodickou úpravu za dostačující. Kriticky hodnotí spíše koordinaci jednotlivých složek a institucí, a také rychlost a důslednost při vymáhání zákonných povinností. Uvítali by sjednocení postupů a vyšší zapojení škol při dodržování metodických pokynů.

4 Diskuze

Tato diplomová práce v první části obsahuje teoretickou přípravu k celé problematice rizikového chování dětí a dospívajících. Téma rizikového chování dětí a dospívajících je dosti široké a zahrnuje rozmanité formy chování, které se vzájemně prolínají, kombinují a potencují. V této diplomové práci jsem se snažila systematicky a pyramidově postupovat od širších základů k zúženému vrcholu, který reprezentovali kurátoři, jako aktéři intervenčního systému. Jak bylo popsáno v teoretické části, společným znakem všech typů rizikového chování je zdravotní, sociální a psychické ohrožení jedince samotného nebo jeho okolí. Jsem si vědoma toho, že mohl být věnován větší prostor pro oblast zdraví, ale tím by byla narušena linie, kterou jsem se snažila dodržet. Naopak jsem se snažila zdůraznit, že mezi různými formami rizikového chování existují vzájemné vazby a málokdy se jednotlivé formy objevují izolovaně. U dětí a dospívajících je však podstatné zachytit varovné signály rizikového chování včas a umět s nimi pracovat tak, aby se předešlo k další zvýšené inklinaci tohoto chování. Rizikové chování všech možných forem řeší často kurátoři pro děti a mládež, kteří jsou pracovníky Orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Vzhledem k širokému tématu rizikového chování byl vybrán jeden typ, a sice záškoláctví, na kterém chtěla autorka ilustrovat možnosti intervencí pracovníků OSPOD a možnosti spolupráce jednotlivých složek. Právě v tomto ohledu bylo zajímavé zjistit, jak kurátoři pro děti a mládež spolupracují se školami na tomto závadovém chování dětí, jehož rizikost je velmi vysoká. Jak jsem v úvodu práce zmínila, já sama pracuji už řadu let jako kurátorka a proto mě zajímalo, jaké konkrétní zkušenosti mají kolegové z ostatních úřadů městských částí se spoluprací se školami při řešení tohoto jevu a co by přispělo k event. zlepšení této spolupráce. Skutečnost, že jsem ve funkci kurátorky a pracuji s dětmi a mládeží s problémovým chováním, byla však i nevýhodou, protože z praxe vím, že existuje velmi mnoho příčinných faktorů, které se navzájem kombinují, souvisejí spolu a navazují na sebe. Z tohoto důvodu jsem se snažila teoretickou část zpracovat a uvést podrobně všechny faktory, které ovlivňují chování dětí a uvědomuji si že tato část je dosti obsáhlá. Co se týče praktické části, vzhledem k tomu, že se jednalo o soubor 51 respondentů, byl zvolen kvantitativní výzkum, kterým by bylo možné pokrýt celý soubor a zjistit jednotný pohled expertů. Kvalitativním výzkumem by toto možné nebylo, ale na druhou stranu by kvalitativní výzkum mohl poskytnout větší vhled do

hloubky problému, avšak u menšího počtu respondentů. Po vyhodnocení výsledků bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Téma záškoláctví bylo teoreticky již zpracováno, avšak z pohledu zásahu orgánu SPOD lze tento výzkum považovat za nový. Výhodou výzkumu bylo, že respondenti byli motivováni k výzkumu s tím, že projevíli zájem o vyhodnocené výsledky. Nevýhodou byla malá osobní interakce s respondenty. Přínosem praktické části tedy mělo být zjištění, jaká vnímají kurátoři pozitiva, ale i negativa ve spolupráci se školami, jaké jsou rezervy v této spolupráci, co by bylo možné zlepšit pro dosažení co největší efektivity řešení. Přínosem bylo i označení faktorů na straně školy, které mají vliv na vznik záškoláctví, kdy kurátoři vycházeli ze svých zkušeností s jednotlivými klienty. Jsem si vědoma toho, že pohled na vzájemnou spolupráci je podáván jen z jedné strany, avšak provedení výzkumu ve školách, by přesáhl možnosti této diplomové práce. Proto ponechávám tuto práci otevřenou dalším přístupům a zkoumáním. Já sama jsem v každodenním kontaktu s pracovníky škol, učiteli, výchovnými pracovníky i s vedením škol, kdy dochází k předávání informací, vyjasňování kompetencí, možnostmi řešení, metodami práce i s legislativní úpravou. Z iniciativy pracovníků OSPOD městské části, v které pracuji, jsou pořádány 2x ročně pravidelná setkání, kterých se zúčastňují pedagogové, výchovní poradci, metodici školní prevence, ředitelé škol a sociální pracovníci a kurátoři pro děti a mládež. Velkým přínosem těchto setkání, kromě jiného je, že pedagogičtí pracovníci se pak mohou adresně obracet na příslušného sociálního pracovníka a kurátora, což napomáhá efektivnější vzájemné spolupráci.

Dále jsem si vědoma toho, že metod a dotazníků ve výzkumné části mohlo být více. Struktura dotazníku však byla sestavena tak, aby se získaná data co nejvíce doplňovala a kontrolovala, otevřené odpovědi byly kódovány a kategorizovány, aby bylo možné je statisticky vyhodnotit. U některých kódů bylo obtížné najít správné pojmenování a někdy byla použita v prvním kroku terminologie související s terminologií školní či sociální. Také si uvědomuji, že ačkoliv jsem vyhodnocením dotazníku dospěla k určitým závěrům (např. že školy podle kurátorů neoznamují záškoláctví včas) nelze opominout význam rozdílu mezi jednotlivými školami a jednotlivými výchovnými poradci nebo řediteli škol. Uvědomuji si, že dotazník byl obsáhlý, pokrýval mnoho témat a bylo z něj získáno mnoho dat. Vzhledem ke specifické struktuře dotazníku, který byl rozdělen na 4 části, jej nebylo možné jednotně interpretovat. Z důvodu jednoduššího vyhodnocení

bylo možné respondentům zadat jen škálové druhy otázek, ale z důvodu získání širšího pohledu na jednotlivé obsahy výzkumných otázek a zajímavých dat, byla zvolena právě tato struktura. Příprava samotného dotazníku byla dosti náročná. Pozornost v jednotlivých částech dotazníku byla věnována především oblasti školních faktorů a faktorů na straně rodiny. Výzkum oblasti faktorů sociálního prostředí by mohl být námětem pro rozšíření této práce do budoucna.

Vzhledem k šíři a náročnosti tématu diplomové práce, ve které jsem se snažila podívat na rizikové chování z úhlu všech působících faktorů a rozebrat i oblast sociálně-právní ochrany dětí, je práce podrobnější a obsáhlejší.

5 Závěr

V této diplomové práci jsem se věnovala rizikovému chování dětí a dospívajících, které je často řešeno pracovníky OSPOD. K podrobnějšímu popisu a nástinu možných intervencí jsem si vybrala záškoláctví, jako jednoho z typů rizikového chování. V teoretické části byla z vývojového hlediska rozebrána období mladšího školního věku a období dospívání. Byly rozebrány i cíle a úkoly těchto období. Dále byla podrobně popsána pubescence, jako první fáze dospívání, která končí prakticky ukončením povinné školní docházky. Dospívání bylo popsáno z pohledu možných rizikových faktorů, byl definován a rozebrán syndrom rizikového chování v dospívání, a dále systém prevence rizikového chování v rámci škol. Dále byl vymezen pojem záškoláctví, jeho definice, kategorie, formy, jeho příčiny vzniku a právní úprava. V poslední kapitole teoretické části byla vymezena sociálně - právní ochrana dětí, její legislativní úprava, nástroje a metody, spolupráce s institucemi, vymezení pojmu kurátor pro děti a mládež. Diplomovou práci uzavírá praktická část, ve které byl prezentován výzkum využívající kvantitativní metodologii, konkrétně s využitím deskriptivní statistiky. Vyhodnocené výsledky byly podrobně analyzovány, shrnuty, byly zodpovězeny výzkumné otázky. Tyto závěry by však byly samoučelné, pokud by nedošlo k jejich reflexi. Hlavní ambicí této práce bylo zjistit, jak posílit a zefektivnit spolupráci všech složek nejen na řešení, ale hlavně na prevenci vzniku rizikového chování dětí a dospívajících. Pozornost byla zaměřena především na problematiku rodin a oblast školního prostředí, oblast sociálního prostředí a vrstevníků nebyla obsahem výzkumných otázek. Rodina, jako první sociální prostředí v kterém dítě vyrůstá, je nejdůležitějším faktorem ve vývoji dítěte. Výsledky praktické části jednoznačně vypovídají o tom, že klienti kurátorů pro děti a mládež vykazující rizikové chování záškoláctví, pocházejí většinou z neúplného rodinného prostředí, které je typické slabým výchovným či rozporuplným výchovným vedením, nestabilní prostředí je jednou z příčin záškoláctví. Tyto rodiny jsou charakteristické nedostatečným přístupem nebo přímo nezájmem o dítě či dospívajícího. Tento nezájem se týká všech oblastí, jako je trávení volného času dítěte, školních výsledků a docházky do školy, spolupráce se školou, osobních problémů dítěte, apod. Negativní vliv na vývoj dítěte má ale i hyperprotektivní přístup rodičů, kteří dítě nepřiměřeně ochraňují a nekriticky hájí, neoprávněně omlouvají absence dítěte a podporují u něj skryté záškoláctví. Pokud jde o ekonomickou situaci rodin těchto

klientů, podle kurátorů je většinou slabá. Rodina je tedy více hodnocena v negativním spektru a je vnímána jako činitel, který nedokáže dát dítěti jednoznačnou podporu. Chování dětí je vždy odrazem poměrů v rodině, životního stylu rodiny, výchovného stylu a přístupu rodičů k dítěti. Právě sociální pracovník Orgánu sociálně-právní ochrany dětí má možnost a povinnost intervenovat ve funkčně narušené rodině, kde je dítě nebo dospívající ohrožen ve vývoji. Situaci rodiny musí vnímat v celé její komplexnosti, tzn. zjistit jaká je socio-ekonomická a bytová situace, zaměstnanost rodičů, ale i vzájemná komunikace v rodině, výchovný styl, schopnost členů rodiny zvládat problémy a mnoho dalších faktorů. V práci s rodinou by měl využít všech způsobů i metod práce a nástrojů, které má ze své funkce k dispozici a intervence zaměřit nejen na vyřešení dílčích problémů, ale i na procesy, odehrávající se v rodině. Vždy je však důležité aktivní zapojení rodiny a posilování jejich kompetencí, spolupráce s dalšími institucemi a předávání vzájemných informací, využití všech dostupných sociálních služeb a také organizací, které realizují sanaci ohrožených rodin. Jako jedna z možností řešení se jeví rozšíření sociálně - poradenské a terapeutické péče pro děti a rodiny.

Škola je dalším významným sociálním prostorem v životě dětí, v kterém je formována jejich osobnost a kde jsou děti a mládež připravovány na budoucí život. Vzhledem k tomu, že záškoláctví je chápáno jako rizikové chování v kontextu školy, bylo zajímavé zjistit, jaké faktory na straně školy by mohly přispívat ke vzniku záškoláctví, a to z pohledu klientů kurátorů. Nejčastěji byly uváděny problémy se začleněním do kolektivu, školní neúspěšnost, malá motivace ke školní práci a negativní vztah k učiteli. Vzhledem k tomu, že učitelé se s rizikovým chováním žáků zákonitě setkávají a budou setkávat vždy, měl by být z tohoto důvodu kladen velký důraz na vzdělání a profesní přípravu pedagogických pracovníků, rovněž tak na jejich osobnostní předpoklady. Neměla by být opomíjena prevence syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Pedagog by měl být schopen navázat důvěrný vztah mezi ním a žákem, ke každému dítěti by měl přistupovat jako k jedinečné osobnosti, zohledňovat jeho individuální potřeby, znát jeho rodinnou a osobní situaci. V rámci prevence by měl pedagog umět zachytit první negativní signály v rámci dynamiky školní třídy, jako je např. vyčleňování či šikanu žáků, následně s těmito jevy pracovat, měl by se snažit upevňovat bezpečné prostředí ve třídě a podporovat otevřenou komunikaci. K tomuto by měl

příspěť i Minimální preventivní program každé školy, zařazování preventivních programů pro žáky, důležité je i klima školy. Učitelé by měli mít dostatečnou oporu ve vedení školy, náležité ohodnocení jejich práce a dostatek zdrojů pro výkon povolání.

V závěru práce bych ráda uvedla to nejpodstatnější, co vyplynulo z výsledků výzkumné části a co by mohlo být převedeno do praxe. Co se týče oznamování záškoláctví žáků ze strany škol Orgánu sociálně – právní ochrany dětí, bylo by přínosné, držet se striktně postupu dle Metodického pokynu MŠMT a neomluvené absence ohlašovat dle tohoto pokynu. V případě zanedbávání povinné školní docházky je třeba tento jev vnímat jako porušení zákona, které vždy znamená nějakou sankci, s kterou musí počítat jak dítě, tak také zákonný zástupce. Co se týče legislativní úpravy, tato je z pohledu kurátorů dostačující, je však důležité její důsledné dodržování. Pro maximální efektivitu řešení je podstatná větší koordinovanost jednotlivých složek a vzájemná informovanost (škola, OSPOD, lékař, PPP, SVP, PČR, aj), setkávání expertů na případových konferencích nebo kazuistických seminářích s možností supervizí. Při podávání oznámení pracovníkům OSPOD by měl být tento orgán chápán školami především jako preventivní, nikoli primárně jako represivní. Třídní učitelé a výchovní poradci by neměli podléhat občasnému tlaku a manipulaci ze strany rodičů a měli by se obracet ve všech odůvodněných případech na pracovníky OSPOD. Bylo by přínosné, kdyby pracovníci škol vnímali sociální pracovníky jako partnery, kteří mohou pomoci při řešení leckdy obtížné situace dítěte a v některých případech fungovat jako určitý „most“ mezi rodiči a školou.

6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: Sociální práce s dysfunkčními rodinami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-392-5.
2. BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 978-807-3676-704.
3. CAMPBELL, Ross. *Potřebuji tvou lásku: Co můžeš udělat pro své dítě*. Vyd. 3. Praha: Návrat domů, 2001, 119 s. ISBN 80-85495-63-5.
4. CARR – GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 144 s. ISBN 978-80-262-0062-8.
5. COLOROSOVÁ, Barbara. *Krizové situace v rodině*. Vyd. 1. Praha: Euromedia Group, 2008, 240 s. ISBN 978-80-249-1027-7.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 232 s. ISBN 80-7178-463-X.
7. ELLIOT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2002, 208 s. ISBN 80-247-0182- 0.
8. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2009, 224s. ISBN 978-80247-2781-3.
9. GJURIČOVÁ, Šárka a Jana KOCOURKOVÁ. *Podoby násilí v rodině*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2000, 101 1. ISBN 80-7021-416-3.
10. HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2001. 196 s. ISBN 80-7290-054-4.
11. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006, 583 s. ISBN 80-7367-123-9.
12. HOFBAUER, Henry. B. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 176s. ISBN 80-7178-927-5.
13. HORÁKOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: Silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2206-1.

14. HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 496 s. ISBN 80-7178-472-9.
15. HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: Vybraná témata*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2002, 25 s. ISBN 80-246-0436-1.
16. JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 169 s. ISBN 80-7184-555-8.
17. KALINA, Kamil a kol. *Základy klinické adiktologie*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, 392 s. ISBN 978-80-247-1411-0.
18. KOCOURKOVÁ, Jana. *Úzkostné poruchy u dětí – školní fóbie*. Prevence, 2013, květen, roč. 10, číslo 5. ISSN 1214-8717.
19. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
20. KOUDELKOVÁ, Anna. *Psychologické otázky delikvence*. Vyd. 1. Praha: Viktoria Publishing, 1995, 114 s. ISBN 80-7187-022-6.
21. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
22. KREJČÍ, Milada. *Výchova ke zdraví – strategie výuky duševní hygieny*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7394-262-5.
23. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
24. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 152s. ISBN 80-7178-945-3.
25. LABÁTH, Vladimír a kol. *Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2001, 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
26. LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Kotva, s. 387, ISBN 80-9000254-5-5.
27. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

28. MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-348-X.
29. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 171s. ISBN 978-80-247-2715-8.
30. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Grada Publishing, 2009, 152s. ISBN 978-80-247-2310-5.
31. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
32. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
33. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Vyd. 1. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
34. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 144 s. ISBN 80-7178-085-5
35. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
36. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
37. MATOUŠEK, Oldřich, Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ (ed). *Sociální práce v praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 352 s. ISBN 80-7367-002-X.
38. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0.
39. MKN - 10 (2008). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize, aktualizovaná verze k 1.1.2009*. Vyd. 2. aktualizované. Praha: ÚZIS, 860 s.
40. MOTEJL, Otakar a kol. *Rodina a dítě: Sborník stanovisek veřejného ochránce práv 2*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv, 2007, 215 s.
41. NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 160 s. ISBN 80-7178-515-6.

42. MIOVSKÝ, Michal a Lenka SKÁCELOVÁ. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: TOGGA, 2010, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
43. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.
44. POTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. Vyd. 1. Praha: G plus G, 1996, 137 s. ISBN 80-901896-5-2.
45. PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
46. ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994, 75 s. ISBN 80-85850-00-1.
47. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Vyd.2. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
48. ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: Psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 176 s. ISBN 262-0343-8.
49. PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK: *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2012, 187 s. ISBN 978-80-247-4317-2.
50. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 152 s. ISBN 80-247-1216-4.
51. PREKOPOVÁ, Jiřina a Christel SCHWEIZEROVÁ. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003, 151 s. ISBN 80-7178-854-6.
52. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
53. STUHLÍKOVÁ, Iva (editor). *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 176 s. ISBN 80-7178-534-2.
54. ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabití: Příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 200 s. ISBN 978-80-7367-981-1.
55. TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Vyd. 1. Praha: Knižnice psychologické literatury, 1987, 276 s. SPN 4-11-22/1.

56. TOPEL, Eva-Maria. *Die Psychoterapie mit Kindern*. Vyd. 1. Stuttgart: Kreuz, 2005. ISBN 37-831-2510-3.
57. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
58. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum UK, 1997, 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
59. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
60. VÁGNEROVÁ Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
61. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5, Praha: Portál, 2012, 872 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
62. VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Vyd. 1. Praha: SPK, 1972, 278 s.
63. VONDRÁČKOVÁ, Eliška. *Příčiny a prevence týrání dětí v rodině*. Prevence, 2009, roč. 6, č. 7, s. 5-6. ISSN 1214-8717.
64. VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 184 s. ISBN 80-7178-830-9.
65. VÝROST Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 384 s. ISBN 80-7178-269-6.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. KAPLÁNEK, Michal. *Nauka o volném čase: Studijní texty pro pedagogy volného času*. [online]. 2011, 47 s. [cit 2013-07-12]. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/617191935b911b6b>
2. KABÍČEK, P. aj. HAMANOVÁ. *Prevence rizikového chování v dospívání* [online]. 5. 4. 2005. [8-12-2013]. Dostupné z: <http://zdravi.e15.cz/clanek/postgradualni-medicina-priloha/prevence-rizikoveho-chovani-v-dospivani-166584>

3. Metodické doporučení č.j. 21291/2010-28 k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních [online]. 2010, 104 s. [cit 2013-7-12].
Dostupné z:
<http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/123/Metodicke%20doporučení%20k%20primární%20prevenci%20rizikoveho%20chovani.pdf>
4. Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. [online]. 2013 [2013-7-12].
Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0332.htm>
5. Trestní zákoník č. 40/2009 Sb. [online]. 2009 [2013-8/12]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>
6. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. [online]. 2004 [cit 2013-7-12].
Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
7. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. [online]. 2013.85 s. [cit 2013-7-12], Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359> + Novela zákona 401/2012 Sb., kterým se mění z. 359/1999 Sb. [online] 2013. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-401>.
8. Zákon o přestupcích č. 200/1990 Sb. [online]. 1990 [cit 2013-8/12]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-200>
9. Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. [online]. 2013 [cit 2013-8-12]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94>
10. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb. [online]. 2012 [cit 2013-8-12]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
11. ÚMČ Praha 13 [online]. 2014 [cit2014-8-12]. Dostupné z: <http://www.praha13.cz/Mestska-cast/O-Praze-13>

7 SEZNAM ZKRATEK

HL.M. PRAHA	Hlavní město Praha
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MKN – 10	Mezinárodní klasifikace nemocí
ADD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Hyperaktivita s poruchou pozornosti (Attention Deficit Hyperactivity disorder)
CAN (Child Abuse and Neglect)	Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Středisko výchovné péče
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
ÚMČ	Úřad městské části
PČR	Policie České republiky
ZŠ	Základní škola
WHO	Světová zdravotnická organizace (World Health Organisation)

8 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník pro kurátory

Řešení záškoláctví žáků ZŠ ze strany Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Vážený kolego/vážená kolegyně,

v rámci své diplomové práce na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, bych Vás chtěla požádat o laskavé vyplnění tohoto dotazníku. Tématem diplomové práce je role Orgánu sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémového a rizikového chování dětí a mládeže z pohledu zdravotně-edukačního zásahu. Uvedená práce by měla zmapovat, jak pracují kurátoři pro děti a mládež s rizikovým chováním, v tomto případě záškoláctvím a jak funguje v tomto směru spolupráce se základními školami. Dotazník je anonymní, údajů nebude použito k jiným než výzkumným účelům.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Zdeňka Wdowyczynová, Pedagogická fakulta JČU, České Budějovice

Pohlaví: muž žena

Věk: 18 – 25, 26 – 35, 36 – 45, 46 – 57, 59 – 65, 66 a výše.

Vzdělání: SŠ s maturitou VOŠ VŠ (titul)

Délka praxe na OSPOD:

0 - 5

6 – 10

11 – 15

16 – 20

21 – 30

31 a výše

Vlastní dotazník

A. Podtrhněte, prosím, odpověď, která nejlépe odpovídá Vaší zkušenosti.

Bodová škála: 1 – naprosto souhlasím, 2 – téměř souhlasím, 3 – nevím, 4 – téměř nesouhlasím, 5 – naprosto nesouhlasím

1/ Školy prakticky vždy oznamují orgánům SPOD problematiku záškoláctví.

1 2 3 4 5

2/ Školy oznamují dostatečně včas orgánům SPOD podezření na záškoláctví.

1 2 3 4 5

3/ Školy oznamují orgánům SPOD podezření na skryté záškoláctví.

1 2 3 4 5

4/ Školy poskytují orgánům SPOD dostatek informací pro další práci s rodinou, pokud oznámí podezření na záškoláctví dítěte.

1 2 3 4 5

5/ Spolupráce se školami při řešení záškoláctví je dostatečná a efektivní.

1 2 3 4 5

6/ Je běžnou praxí, že školy svolávají při řešení záškoláctví výchovnou komisi za účasti OSPOD

1 2 3 4 5

7/ Školy s OSPOD po oznámení záškoláctví spolupracují na řešení i nadále.

1 2 3 4 5

8/ Při řešení záškoláctví kombinuji jako kurátor pro děti a mládež různé metody práce.

1 2 3 4 5

9/ Nestabilní rodinné prostředí je jednou z příčin záškoláctví.

1 2 3 4 5

10/ Po intervenci OSPOD dochází ke zlepšení docházky dítěte do školy.

1 2 3 4 5

11/ Vstup OSPOD do řešení záškoláctví, považuji z hlediska dalšího vývoje dítěte za pozitivní.

1 2 3 4 5

12/ Záškoláctví se dopouštějí více chlapci než dívky.

1 2 3 4 5

13/ Záškoláctví se dopouštějí více děti na II. stupni než na I. stupni ZŠ.

1 2 3 4 5

B. Zaškrtněte, prosím, jednu variantu, která podle Vás odpovídá pravdě.

1/ Nejčastější rodinné prostředí vedoucí k problematice záškoláctví:

úplná rodina (oba rodiče vlastní)

doplněná (nový rodič nebo partner jednoho z rodičů)

neúplná (chybějící jeden z rodičů)

pěstounská péče

péče třetí osoby

2/ Nejčastější ekonomická situace rodiny klienta, kterého vedete pro problematiku záškoláctví:

nadprůměrná

průměrná

sociálně slabá (dávky HN, SSP, nezaměstnaní)

hranice chudoby

3/ Z jakého výchovného prostředí nejčastěji pocházejí klienti, které vedete pro problematiku záškoláctví?

slabé výchovné prostředí

rozporuplné výchovné prostředí

silné výchovné prostředí

4/ Pokud jako OSPOD vstoupíte do řešení problematiky záškoláctví, změní se nějak situace?

ano, změní se pozitivně

zůstává stejná a nijak se nemění

situace se zhoršuje

5/ Jaký nejčastější přístup k dítěti mají rodiče klientů, které vedete pro problematiku záškoláctví?

opravdový a emočně sytící

formální bez emočního podkladu

ochraňující a protektivní

přetěžující

nedostatečný s nezájmem o dítě

emočně negativní s odporem

U dalších otázek zaškrtněte, prosím, libovolný počet odpovědí

6/ Jaké další závadové chování se nejčastěji objevuje ve spojení se záškoláctvím?

užívání návykových látek

trestná činnost

závadová parta

nerespektování autorit

útěky z domova

toulky

nečinnost, pasivita

jiné.....

7/ Jaký používáte nejčastěji prostředek pro řešení záškoláctví?

jednorázový výchovný pohovor s dítětem a rodiči

opakovaný výchovný pohovor s dítětem a rodiči

účast na výchovné komisi ve škole

spolupráce s ostatními institucemi

zprostředkování odborné pomoci

uložení opatření dle Z. 359/1999

podání návrhů soudu na uložení výchovného opatření

podání podnětů na trestní stíhání rodičů

jiné.....

8/ Jaké faktory na straně dítěte ve školním prostředí přispívají ke vzniku záškoláctví?

školní neúspěšnost

malá motivace ke školní práci

problémy se začleněním do kolektivu

nepřiměřené nároky ze strany školy

negativní emoční vztah k učiteli

jiné.....

C. Zaškrtněte prosím jednu z variant a následně odpovězte ve stručnosti na uvedené doplňující otázky

1/Je podle Vás současná zákonná úprava dostačující pro efektivní řešení záškoláctví?

Ano

Ne

Pokud ne, co byste potřebovali pro efektivnější řešení ?.....

2/ Při řešení záškoláctví vnímám nedostatky ve spolupráci se školami.

Ano

Ne

Pokud ano, v čem.....

D. V této části doplňte, prosím, Váš názor na uvedené otázky.

1/ Co by Vám pomohlo ze strany škol ke zlepšení spolupráce a efektivnějšímu řešení záškoláctví?

2/ V jakých oblastech vnímáte ohrožení dítěte, pokud řešíte jeho záškoláctví?

3/ Jak podle Vás ovlivňuje školní prostředí, event. faktory na straně školy, problematiku záškoláctví?

4/ Co by se podle Vás mělo změnit ve škole, aby ubylo dětí, které zanedbávají školní docházku?

Děkuji za vyplnění dotazníku