

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Vzdělávání dětí
s ukončenou povinnou školní docházkou
jako dilema praxe kurátora pro děti a mládež
diplomová práce**

Autor práce: Bc. Šárka Pelová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Šárka Pelová
Studium:	P18K0358
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou jako dilema praxe kurátora pro děti a mládež
Název diplomové práce AJ:	Education of children with completed compulsory schooling as a dilemma for the curator's practice for children and youth

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce bude zaměřena na problematiku dětí, které jsou v péči kurátora pro mládež. Jedná se o skupinu dětí, které ukončily povinnou školní docházku, odmítají další vzdělávání, skupinu, kde absentuje motivace, chybí společenský tlak, někdy i rodičovské vzory. Tato skupina mladých lidí většinou nemá jasné představy o své další budoucnosti a o svém uplatnění. Práce by měla upozornit na dilemata, která řeší kurátor pro mládež při práci s touto marginální skupinou dětí, ve vztahu k právním dokumentům, ale i dalším dopadům tohoto společenského jevu. Empirické šetření bude realizováno formou kvalitativně orientovaného výzkumu, proběhne metodou polostrukturovaných rozhovorů.

HRUŠÁKOVÁ, Milana, KRÁLÍČKOVÁ, Zdeňka, WESTPHALOVÁ, Lenka a kol. Rodinné právo. 1. vydání. Praha: C. H. Beck, 2015. 366 s. ŠÍNOVÁ, Renáta, WESTPHALOVÁ, Lenka, KRÁLÍČKOVÁ, Zdeňka a kol. Rodičovská odpovědnost. 1. vydání. Praha: Leges, 2016. 352 s. KOVÁŘOVÁ, Daniela. Participační práva dětí. Rodinné listy, 2015, roč. 4, č. 9, s. 1-10. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. In: ASPI [právní informační systém]. BAROŠ, J. Právo nebo lidská práva? Ke kořenům lidských práv. Jurisprudence, 2010, roč. 19, č. 2, s. 24-31, ISSN 1802-3843. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR. MŠMT. Statistické ročenky školství. Online. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> MŠMT. Strategie vzdělávání 2020. Online. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 21. 6. 2020

.....
Šárka Pelová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří nějakým způsobem přispěli ke vzniku této diplomové práce. Zejména vedoucí práce Mgr. Leoně Stašové, Ph.D., za projevenou podporu, cenné připomínky, konzultace a vstřícný přístup.

Anotace

PELOVÁ, Šárka. *Vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou jako dilema praxe kurátora pro děti a mládež*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 113 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou dětí s ukončenou povinnou školní docházkou, které spolupracují s kurátorem pro děti a mládež a nachází se na rozhraní, kdy zvažují nebo se již rozhodly, že další vzdělávání pro ně není důležité. Téma se dotýká práv a povinností dětí ve vztahu ke svému vzdělávání a pracovnímu uplatnění a vlivu prostředí, které sehrává důležitou úlohu ve formování a hodnotovém ukotvení těchto mladých dospívajících jedinců. Rozhodnutí dospívající mládeže mohou mít další následky, což kurátorovi pro děti a mládež působí různá dilemata, se kterými se určitým způsobem vypořádává.

V rámci empirické části bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření, jehož výstupem je hodnocení situace předčasně ukončeného vzdělávání mladých dospívajících z pohledu kurátorů pro děti a mládež. Za metodu sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Hlavním cílem této práce je získat a analyzovat dosavadní poznatky z oblasti spolupráce kurátora pro děti a mládež s dospívající mládeží zvažující předčasné ukončení vzdělávání a ve vztahu k dilematům, se kterými se kurátor pro mládež v rámci své praxe setkává, pak hledat a nalézt odpověď na stanovenou otázku: „Co všechno by kurátorovi pro děti a mládež mohlo pomoci a co by měl vědět, aby se v problematice dalšího vzdělávání dospívajících dokázal rozhodovat správně?“

Klíčová slova: vzdělávání, povinná školní docházka, kurátor pro děti a mládež, dilemata, mládež

Annotation

PELOVÁ, Šárka. *Education of children with completed compulsory schooling as a dilemma for the curator's practice for children and youth*. Hradec Králové: Faculty of Education at the University of Hradec Králové, 2020. 113 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the issue of children with completed compulsory schooling, who cooperate with the curator for children and youth and is located at the interface where they are considering or have decided that further education is not already important for them. The topic touches on the rights and obligations of children in relation to their education and employment and the influence of the surroundings, which plays an important role in the formation and anchoring of these young adolescents. Adolescent decisions can have other consequences, which cause the child and youth curator various dilemmas to deal with in some way.

Within the empirical part, a qualitative research survey was carried out, the output of which is an evaluation of the situation of early school leaving of young adolescents from the perspective of curators for children and youth. A semi-structured interview was chosen as the method of data collection. The main goal of this work is to obtain and analyze the existing knowledge in the field of cooperation of the curator for children and adolescents with adolescents considering early school leaving and in relation to the dilemmas encountered by the youth curator in their practice, then seek and find an answer to the question: "What could help a curator for children and young people and what should he know in order to be able to make the right decisions in the field of further education of adolescents?"

Key words: education, compulsory school attendance, curator for children and youth, dilemmas, youth

Obsah

Úvod	9
1. Kurátor pro děti a mládež a jeho kompetence.....	11
1.1 Kurátor pro děti a mládež.....	11
1.2 Metody a formy práce kurátora pro děti a mládež	14
1.3 Klienti kurátora pro děti a mládež.....	16
1.4 Kompetence kurátora pro děti a mládež.....	18
2. Děti s ukončenou povinnou školní docházkou	21
2.1 Vymezení cílové skupiny	21
2.2 Práva a povinnosti dětí ve vztahu ke vzdělávání	23
2.2.1 Právo na vzdělání.....	24
2.2.2 Povinná školní docházka	25
2.2.3 Právo na práci	26
2.2.4 Pracovní uplatnění	26
3. Vzdělávání ve vztahu k prostředí a společnosti	30
3.1 Prostor ovlivňující přístup ke vzdělávání dítěte	30
3.1.1 Rodina.....	31
3.1.2 Škola	34
3.1.3 Vrstevníci.....	35
3.1.4 Děti ohrožené sociálním vyloučením	37
3.2 Společenské klima ve vztahu k vzdělávání	39
3.2.1 Normy společnosti	40
3.2.2 Vzdělávací politika státu a úloha školy	41
3.2.3 Aktuálnost tématu v současnosti.....	43
3.2.4 Možnosti preventivních opatření na půdě školy a rodiny.....	43
4. Dilemata praxe kurátora pro děti a mládež	49
4.1 Dilemata v sociální práci.....	49

4.2	Dilemata z pohledu kurátora pro děti a mládež	50
4.3	Děti z praxe kurátora, kazuistiky	52
4.4	Projekty na podporu vzdělávání a pracovního uplatnění mládeže	55
5.	Metodologie výzkumného šetření	57
5.1	Výzkumné šetření a cíle výzkumu	57
5.2	Výzkumné metody	59
5.3	Konceptuální rámec	60
5.4	Metoda sběru dat	61
5.5	Výzkumný soubor a výběr vzorku	61
5.6	Charakteristika respondentů	62
5.7	Analýza a interpretace výsledků výzkumu	64
5.7.1	Otevřené kódování	64
5.7.2	Axiální kódování	91
5.8	Diskuze	95
	Závěr	102
	Seznam použité literatury	104
	Seznam použitých zkratk	111
	Seznam tabulek a obrázků	112
	Seznam příloh	113

Úvod

Téma diplomové práce je věnované problematice spolupráce kurátora pro děti a mládež s dětmi po ukončení povinné školní docházky a lze ho vnímat jako příležitost, jak více nahlédnout na způsob jednání skupiny mladých dospívajících a hledání relevantních odpovědí na dilemata, se kterými se pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí může potkávat. V pozici kurátora pro děti a mládež jsem působila na oddělení sociálně-právní ochrany dětí dlouhou řadu let, a za tu dobu jsem se mnohokrát setkala s mladými lidmi, kteří po ukončení povinné školní docházky (a někdy i to bylo složité zvládnout) zůstávali bez dalších ambicí po vzdělávání, měli zkrácené představy o své další budoucnosti a svém uplatnění, nenacházeli oporu v rodině, byli ovlivněni různými vzory či u nich absentovalo dostatečné sebevědomí či motivace k další seberealizaci. Při běžném výkonu sociální kurately chyběl potřebný prostor důkladněji se zabývat četností a důvody tohoto jevu, ač by to bylo zajisté žádoucí. Jak uvedu dále, klienti kurátora pro děti a mládež tvoří poměrně malé zastoupení v populaci, a z toho jen někteří řeší problémy týkající se jejich dalšího vzdělávání po ukončení základní školy. Přesto se domnívám, že je potřebné poukázat na existující fenomén a s ohledem na nejistou budoucnost takové skupiny dospívající mládeže a s přesahem na predikci, „jak bude pokračovat v životě“, hledat jiné možnosti a cesty v současném nastavení uvažování mladých jedinců.

V roce 2018, kdy došlo k zadávání tématu kvalifikační práce, jsem vnímala tento jev z pohledu vlastní praxe a zvažovala jsem nad možnými perspektivami mladých dospívajících, např. i z důvodu krize ekonomiky, jejíž nástup byl dlouhodobě avizován. Diplomová práce byla dopracovaná v době „koronavirové pandemie“, tedy v době, kdy dochází z důvodu vážných obav o zdraví lidí v naší společnosti k nouzovému stavu, k opatřením na jejich ochranu, včetně zmrazení celé ekonomiky. Přijatá opatření budou mít vážné následky, mj. jednoznačně svými ekonomickými dopady pro trh práce. A právě v návazné souvislosti nelze opomenout, že důsledky se nejhůře projeví právě u lidí nejvíce zranitelných, lidí, kteří jsou ekonomicky a sociálně závislí na sociálním systému. Z takového pohledu vnímám ještě větší společenskou naléhavost a aktuálnost tématu diplomové práce zaměřené na cílovou skupinu dětí,

kteřé dosáhly určité fáze životního cyklu – končí nebo zakončily povinné školní vzdělávání a zároveň jsou z nějakého důvodu v péči kurátora pro děti a mládež. Jedná se o skupinu dětí v blízkém věku mladistvých či pozdějších, mládež, která je určitým způsobem charakteristická společným rysem svého rozhodování o dalším vzdělávání a budoucím uplatnění.

Diplomová práce se zabývá problematikou dětí s ukončenou povinnou školní docházkou, které spolupracují s kurátorem pro děti a mládež a nachází se na rozhraní, kdy zvažují nebo se již rozhodly, že další vzdělávání pro ně není důležité. Cílem této teoreticko-empirické práce je získat a analyzovat poznatky z oblasti spolupráce kurátora pro děti a mládež s dospívající mládeží, která předčasně končí své vzdělávání a ve vztahu k dilematům, se kterými se kurátor pro mládež v rámci své praxe setkává, pak hledat a nalézt odpověď na stanovenou otázku: **„Co všechno by kurátorovi pro děti a mládež mohlo pomoci a co by měl vědět, aby se v problematice dalšího vzdělávání dospívajících dokázal rozhodovat správně?“** a pomocí empirického šetření odpovědět na výzkumnou otázku: **„Jak hodnotí kurátoři pro děti a mládež v rámci výkonu své praxe situaci dalšího vzdělávání dětí po ukončení povinné školní docházky a jaká dilemata v této souvislosti řeší?“** Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím rozhovorů s kurátory pro děti a mládež, analýzou dat, získaných metodou zakotvené teorie.

Dilemata, které prostupují sociální prací, byla zpracována různými českými autory jako Musil (2004), Matoušek (2007, 2013), Glumbíková (2019), aj. Na etická dilemata v sociální práci jsou zaměřené některé diplomové a bakalářské práce. Dilemata kurátora pro děti a mládež, která vycházejí z praxe s mládeží, která předčasně ukončuje své vzdělání, s tímto specifickým zaměřením dosud zpracována nebyla, jedná se o téma spíše ojedinělé. V tomto ohledu lze vnímat přínos nových poznatků specifických svým zaměřením na činnost kurátora pro děti a mládež a možnost využití diplomové práce v další praxi těchto profesionálů.

1. Kurátor pro děti a mládež a jeho kompetence

První kapitola je věnována profesi kurátora pro děti a mládež. Nejprve jsou vymezena specifika činnosti kurátora pro děti a mládež vycházející ze zákonné úpravy, jeho pracovní zařazení a obsah výkonu sociální kurately. Následně jsou popsány metody a formy práce kurátora pro děti a mládež, včetně možností opatření, ke kterým lze přistupovat. Další část se týká objasnění pojmu klient a vymezení, ke kterým klientům se vztahuje práce kurátora pro děti a mládež. Závěr stručně charakterizuje, jakými kompetencemi by měl kurátor pro děti a mládež disponovat při výkonu sociální kurately.

1.1 Kurátor pro děti a mládež

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „ZSPOD“) v úseku nazvaném „*Péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost*“ v ustanovení § 31 blíže specifikuje kurátora pro děti a mládež jako zaměstnance obce s rozšířenou působností, který je součástí orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“) a vykonává sociální kuratelu.

Sociální kuratela spočívá zejména v péči o děti uvedené v § 6 písm. c) a d) ZSPOD, tedy o děti ohrožené, jinak řečeno děti vyžadující zvláštní ochranu, na které se zaměřuje sociálně-právní ochrana. Jedná se o děti, které „*vedou zahálčivý nebo nemravný život*“¹, zejména zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo jiné návykové látky, jsou ohroženi závislostí, žijí se prostitutí, spáchaly trestný čin nebo v případě dětí mladších patnácti let čin jinak trestný, opakovaně nebo soustavně se dopouští přestupkového jednání či jinak ohrožují občanské soužití, opakovaně se dopouští útěků od rodičů či osob odpovědných za jejich výchovu. Klienty kurátorů pro děti a mládež tvoří převážně děti v období puberty a předpubertální děti (ve věku cca od 10 let a mladiství), často se

¹ Pojem „zahálčivý a nemravný život“ vychází z dřívější terminologie. Macela a kol. kritizují užití zastaralého pojmu ve svém komentáři k zákonu o sociálně-právní ochraně dětí, přesto pojem nemá platný jiný ekvivalent, v zákoně je stále uvedený v této formulaci.

jedná o děti s poruchami chování či vykazujícími potíže s chováním, které nedokáže škola nebo rodina zvládnout sama vlastními prostředky. § 31, odst. 1 ZSPOD specifikuje poskytování pomoci ohroženým dětem „při překonávání nepříznivých sociálních podmínek a výchovných vlivů, s cílem umožnit jim začlenění do společnosti, včetně začlenění pracovního“.

Způsob vyhodnocení orgánu sociálně-právní ochrany, zda se jedná o **ohrožené dítě**, upravuje ZSPOD a další právní normy a závazné postupy (např. Směrnice MPSV č.j. 2013/26780-21 o stanovení rozsahu evidence dětí a obsahu spisové dokumentace o dětech vedené orgány sociálně-právní ochrany dětí a o stanovení rozsahu evidence a obsahu spisové dokumentace v oblasti náhradní rodinné péče). Ohrožení dítěte je vnímáno jako nepříznivá sociální situace, která zakládá nárok na poskytování sociálně-právní ochrany jako formy sociálního zabezpečení (Macela a kol., 2019, s. 96).

Kurátoři pro děti a mládež jsou zpravidla pracovně zařazeni na sociálních odborech obecních úřadů s rozšířenou působností. Zjednodušeně lze konstatovat, že do jejich kompetence patří zejména:

- péče o děti mladší 15 let, které se dopustily činu, jenž by byl u trestně zodpovědného člověka klasifikován jako trestný;
- péče o mladistvé, kteří se dopustili přestupku či trestného činu a bylo zahájeno jejich trestní stíhání;
- péče o děti a mladistvé, kteří mají opakované vážné poruchy chování.

Následující tabulka znázorňuje počty kurátorů pro děti a mládež v České republice v roce 2018. Z celkového počtu zaměstnanců OSPOD se jedná o téměř čtvrtinové zastoupení.

Tabulka 1 - Počet zaměstnanců orgánu SPOD v roce 2018

Celkem zaměstnanců OSPOD v ČR	Kurátoři pro děti a mládež	Zaměstnanci pro náhradní rodinnou péči	Zaměstnanci péče o rodinu a děti
2 682	600	303	1 779

Zdroj dat: Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2018, 2019

Vaculíková (in Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 37-38) upozorňuje na respektování a zabezpečení práv dětí, ke kterému se zavázala Česká republika ratifikací Úmluvy o právech dítěte a uvádí hlavní zásady Národní strategie ochrany práv dětí „Právo na dětství“, která byla přijata v roce 2012 na podporu systémových změn. Mezi nejvýznamnější jsou řazena opatření na posílení schopnosti rodiny řešit problémy vlastními silami. Posouzení situace ohroženého dítěte a rodiny je nutné za součinnosti multidisciplinární spolupráce orgánu sociálně-právní ochrany se školskými a zdravotnickými zařízeními, odbornými pracovníky z řad psychologů, psychiatrů, speciálních pedagogů, logopedů, pediatriů, nestátních neziskových organizací poskytujících sociální služby, policie, soudů, probační a mediační služby aj.

Matoušek a Matoušková (2011, s. 149-150) uvádí informace o intervenci státních orgánů v případě, kdy je podstatný zájem jednotlivců nebo skupin obyvatel vážně ohrožen natolik, že by mohli utrpět vážnou újmu, která by mohla v konečném důsledku až destabilizovat společnost. V případě ohrožených a společnost ohrožujících dětí a mládeže stát vyvíjí snahu o eliminaci těchto jevů a cílí na zmírnění či odvrácení nepříznivého působení rodičovské výchovy, případně i jiných osob a nabízí podporu rodině. *„Správní činnosti státu ve sféře sociální péče uskutečňují pracovníci městských úřadů a obcí s rozšířenou působností, sociální kurátoři pro dospělé a kurátoři pro mládež.“* (tamtéž, s. 149).

Pemová a Ptáček (2012, s. 28) definují ohrožení dítěte jako důsledek selhání jedné nebo více funkcí rodiny ve vztahu k dítěti. *„Nejčastějším důvodem bývá částečná nebo úplná absence základních rodičovských schopností a dovedností, špatná sociální situace rodiny, která rodičům neumožňuje poskytnout vhodnou péči odpovídající potřebám zdravého vývoje dítěte a fyzické nebo psychické problémy rodičů. Ať už jsou důvody jakékoliv, dítě se ocitá ve stavu ohrožení od osob nejbližších a pomoc, kterou potřebuje, musí přijít zvenčí. Je potřeba vždy zohledňovat, že případy ohrožení dětí, které vyžadují okamžitou a razantní intervenci státu v jejich prospěch, jsou spíše výjimečné. Většina dětí, které jsou zaevidovány v systému ochrany dětí, jsou děti, o jejichž setrvání v původní rodině není pochyb, ale zároveň je zjevné, že je naprosto nezbytné jejich rodině poskytnout účinnou pomoc a podporu.“* Stejní autoři dále k otázce poskytování sociálně-právní ochrany uvádí, že většina států v současnosti směřuje spíše k podpůrným a ochranným aktivitám. Kontrolní, případně represivní

činnost, přenechává v pravomoci občansko-právního nebo trestně-právního soudního systému, který se zabývá nejzávažnějšími projevy ohrožení dítěte (Pemová a Ptáček, 2012, s. 37).

Kurátor pro děti a mládež je řazen mezi sociální pracovníky, konkrétněji lze upřesnit mezi sociální pracovníky sociální prevence. Sociální pracovník je v České republice definován Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Kurátor pro děti a mládež provádí analytickou a koncepční činnost v sociálních oblastech, odborné činnosti v zařízeních služeb spadající pod sociální prevenci či depistážní činnost. Poskytuje krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitaci (Matoušek, 2003, s. 201).

1.2 Metody a formy práce kurátora pro děti a mládež

Zákonná úprava týkající se výkonu kurately pro děti a mládež definuje v § 31, odst. 2) a v § 32 ZSPOD způsoby péče o děti vyžadující zvýšenou pozornost. Kurátor pro děti a mládež vykonává „*opatření směřující k odstranění, zmírnění nebo zamezení prohlubování anebo opakování poruch psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte.*“ Jeho činnost zejména spočívá v poskytování poradenství dětem a rodičům a pomoci překonat problémy, které mohou vést k negativním projevům v chování dětí, v analyzování situace v oblasti sociálně patologických jevů, navrhování preventivních opatření, v účasti na přestupkovém a trestním řízení vedeném proti mladistvému či u dětí mladších 15 let, v realizaci návštěv dětí s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou a případně mladistvých umístěných do výkonu trestního opatření odnětí svobody a v poskytování návazné pomoci po propuštění z těchto zařízení (někdy i po zletilosti dítěte).

Činnost kurátora pro děti a mládež je zaměřena na děti vyžadující zvýšenou pozornost a je založena na bezprostředním kontaktu a spolupráci s dítětem, s jeho rodinou a spolupracujícími subjekty. Jeho povinností je sledovat nepříznivé vlivy působící na děti, zjišťovat příčiny jejich vzniku a činit opatření k jejich snížení. Kurátor pro děti a mládež po vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny volí opatření, která jsou využívána dle závažnosti zjištěných problémů formou podpory a pomoci za účelem eliminace ohrožení dítěte a stabilizace rodinné situace **od tzv. “měkkých opatření“ až po opatření donucovací povahy.** Při využívání nástrojů obecně platí princip subsidiarity, kdy nástroje donucovací povahy musí být v činnosti kurátora využívány jako poslední

varianta po prokazatelném vyčerpání ostatních nástrojů mírnější povahy. Nezastupitelnou úlohu v činnosti kurátora pro děti a mládež zastává výchovné působení a prevence (Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež, MPSV, 2016).

Kurátor pro děti a mládež má klíčovou roli při hodnocení ohrožení dítěte a stanovení následné intervence. Odpovědnost za ochranu dětí vyjma OSPOD nesou především rodiče, příp. jiní zákonní zástupci, ale také všichni odborníci, kteří s dětmi pracují a setkávají se s nimi v rámci výkonu profese. Nelze také opomenout odpovědnost celé veřejnosti a s tím související oznamovací povinnost definovanou v § 10 a § 10a ZSPOD.

Zvolená opatření kurátora pro děti a mládež při výkonu sociální kurately lze rozdělit dle jejich intenzity a způsobu využití následovně (viz tabulka 2):

Tabulka 2 – Opatření při výkonu sociální kurately

Měkká opatření	Opatření donucovací povahy
odborné poradenství	povinnost využití odborné pomoci (dle § 12 ZSPOD)
případové konference	uložení výchovného opatření (dle § 13 ZSPOD): <ul style="list-style-type: none"> - napomenutí; - dohled; - omezení bránící působení škodlivým vlivům na výchovu dítěte
sociální šetření v přirozeném prostředí klienta	návrhy k soudu (dle § 14 a § 16 ZSPOD) zejména na nařízení: <ul style="list-style-type: none"> - předběžného opatření; - ústavní výchovy; - svěření dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc; - na pobytu ve středisku výchovné péče
rodinné konference	
motivační rozhovory	

Zdroj dat: Upraveno podle Metodické příručky pro kurátory pro děti a mládež, 2016

1.3 Klienti kurátora pro děti a mládež

Kurátor pro děti a mládež je profesionál, který pomáhá dětem a jejich rodinám při řešení obtíží, do kterých se dostávají. Měl by jednat výlučně v nejlepším zájmu dítěte. Klient je označení, které souvisí s poskytováním sociální služby ve smyslu vztahu výkonu sociální práce mezi specializovaným odborníkem a člověkem, který se ocitl v nepříznivé sociální situaci. V náplni práce kurátora pro děti a mládež jsou ve větší či menší míře stanovené činnosti, kterými je sociální pracovník definován. Zákonné předpoklady pro výkon práce kurátora pro děti a mládež jsou úzce propojeny s výkonem práce sociálního pracovníka podle § 109 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendu, pomáhá při řešení sociálně-právních problémů, poskytuje sociální poradenství, provádí analytickou a koncepční činnost včetně depistážní činnosti v sociální oblasti, poskytuje krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.

Tabulka 3 – Klienti kurátora pro děti a mládež rok 2018

Počet klientů kurátora pro děti a mládež v poměru k populaci za rok 2018							
	Celkem dětí	z toho					
		děti do 15 let			mladiství		
		Celkem	z toho chlapci	z toho dívky	Celkem	z toho chlapci	z toho dívky
Počet dětí v ČR (0-18 let včetně)	2 068 307	1 693 060	867 710	825 350	375 247	193 049	182 198
Počet evidovaných klientů kurátora pro děti a mládež	26 897	12 455	8 154	4 301	14 442	9 897	4 545
Poměr klientů kurátora pro děti a mládež k populaci	1,30 %	0,74 %	0,94 %	0,52 %	3,85 %	5,13 %	2,49 %

Zdroj dat: Český statistický úřad a Roční výkaz o výkonu sociálně-právní ochrany dětí za rok 2018

Téma diplomové práce je věnováno mládeži, zejména dospívajícím jedincům, při řešení otázky jejího vzdělávání z pohledu praxe kurátora pro děti a mládež. Klientem kurátora pro děti a mládež je tedy tento mladý dospívající, který má obtíže, pro které je mu poskytována sociálně-právní ochrana. Klientem jsou stejně tak rodiče (resp. osoby odpovědné za jeho výchovu), kteří se snaží, někdy ale i naopak, o zapojení

do řešení problémového chování jejího člena. Kdo je klientem kurátora pro děti a mládež vymezuje zákonná norma (blíže v kapitole 1.1. Kurátor pro děti a mládež). V případě dospívající mládeže se jedná o skupinu, která se projevuje společensky nežádoucím chováním, lze ji vnímat jako mládež „rizikovou“.

Matoušek (2013, s. 347) za rizikovou mládež označuje problémové (ohrožené) skupiny mládeže, „...u kterých jsou v období dospívání souběhem biologických, psychických, sociálních a kulturních předpokladů a vlivů vytvořeny podmínky pro chování, jež tyto osoby z dlouhodobější perspektivy ohrožuje ve zdravém psychickém vývoji a zároveň je sociálním prostředím toto chování spatřováno jako ohrožující.“

Hoferková (2015) ve svém sborníkovém příspěvku objasňuje terminologickou nejednotnost nekonformního chování mládeže, neboť problematika respektování společenských norem stojí v zájmu vícera vědních disciplín. Porovnává a představuje multidisciplinární přístup některých vědních oborů, které užívají různou terminologii pro vymezení a definici takového chování:

- sociální patologie – sociálně patologické jevy, sociální deviace;
- etopedie – poruchy chování;
- psychologie – syndrom rizikového chování v adolescenci;
- resort školství – rizikové chování (Hoferková, 2015, s. 34-47).

Matoušek a Matoušková (2011, s. 314) definují rizikovou mládež jako: „...mládež se zvýšeným rizikem sociálního selhání, tj. disponovaná k delikventnímu chování, drogové závislosti, alkoholismu, patologickému hráčství, k členství v extremistických skupinách a v náboženských sektách“. Riziko sociálního selhání autoři spatřují zejména v kriminálním chování, sebevražedném jednání, předčasném ukončení povinného vzdělávání, nezaměstnanosti, těhotenství před zletilostí.

Pokud se rizikové chování vyskytuje ve více formách současně a vzájemně provázaně, hovoří se o tzv. syndromu rizikového chování. Jeho problematiku dlouhodobě zkoumal americký autor R. Jessor, který prokázal, že různé projevy rizikového chování se kombinují, mnohdy jsou vzájemně propojeny a jejich příčiny jsou analogické (Jessor, 2014, s. 245).

Velmi často se užívá terminologicky nepřesné označení, že klientem kurátora pro děti a mládež je problémové dítě. Průcha a kol. (2013, s. 221) objasňují tento pojem následovně: „*Zpravidla se jím rozumí dítě, které se svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty ocitá „mimo normu.“*“ (Průcha a kol., 2013, s. 221).

Poruchám chování v dětském věku a dospívání se věnuje Vágnerová (2012, s. 779) a definuje je jako: „...*odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.*“ Schopnost dodržovat normy je součástí psychických kompetencí jedince, dítě musí dospět do stádia, kdy je natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné pochopit význam a podstatu pravidel a jejich dodržování, zároveň by mělo zvládnout určitou autoregulaci (schopnost odložit své aktuální uspokojení z důvodu jiného prospěchu). Poruchy chování jsou definovány jako nerespektování sociálních norem, delikventní chování je v rozporu s právními normami společnosti. U poruch chování je vždy potřeba hledat příčinu a souvislosti, které vedly k jejich vzniku. Často se jedná o multifaktoriální podmínění, přičemž faktory mohou být biologické i sociální a vzájemně se ovlivňují (Vágnerová, 2012, s. 780–792).

Dle Gullone a Moore jsou potenciální negativní dopady rizikového chování do jisté míry kompenzovány vnímanými pozitivními důsledky, respektive výhodami. Z teorie autorek vyplývá, že dospívající jedinec se rozhodne jednat rizikově, protože mu z tohoto chování, a to v určité míře, plyne pozitivní následek nebo zisk (Gullone a Moore, 2000, s. 393).

1.4 Kompetence kurátora pro děti a mládež

Kurátor pro děti a mládež je specializovaným sociálním pracovníkem OSPOD, jeho kompetence by měly být odborné, komplexní a způsobilé pro práci s ohroženými dětmi a rodinami. Jeho hlavním úkolem je koordinace pomoci a vyhodnocení potřeb dítěte a příčin jeho chování. Kurátor pro děti a mládež by měl při práci s dětmi a mládeží disponovat vzděláním, schopnostmi, vědomostmi a vlastnostmi, které by měly umožnit spolupráci založenou na důvěře a porozumění.

Matoušek (2016) charakterizuje kompetence sociálního pracovníka jako způsobilost:

- určit vlivy vyvolávající sociální problémy jednotlivých lidí a dalších subjektů;
- komunikovat;
- poskytovat služby za účelem řešení náročné životní situace;
- kooperovat s jinými pracovníky, být partnerem i pro jiné specialisty;
- orientovat se v organizačních a komunitních vazbách;
- orientovat se v právním a ekonomickém rámci profese;
- hodnotit průběh a výsledky programů;
- řešit etická a další dilemata (Matoušek a Pazlarová, 2016, s. 45-46).

S ohledem na práci s ohroženými dětmi a rodinami rozšiřuje stejný autor kompetence sociálního pracovníka OSPOD o způsobilost:

- hodnotit míru ohrožení dítěte;
- hodnotit fungování rodiny vůči dítěti;
- rozpoznat zájem rodiče o dítě;
- podporovat rodiče v oprávněných nárocích;
- hodnotit vliv výchovného prostředí na dítě;
- intervenovat v rodině;
- zprostředkovat dítěti optimální náhradní péči;
- ovlivnit nepříznivé dopady rozvodu na dítě;
- rozpoznat zneužívání systému dávek a služeb;
- pomoci rodinám při řešení problémů s ohledem na jejich prioritní potřeby;
- podporovat vlastní zdroje rodin při řešení problémů;
- zprostředkovat využití jiných zdrojů a služeb (Matoušek a Pazlarová, 2016, s. 45-46).

Kurátor pro děti a mládež je profesionál, který pomáhá dětem a jejich rodinám při řešení obtíží, do kterých se dostávají, jeho rozsah činností je legislativně vymezen. Kurátor pro děti a mládež je zaměstnancem obce s rozšířenou působností, kde vykonává sociální kuratelu ve vztahu zejména k ohroženým dětem. Zároveň je specializovaným sociálním pracovníkem orgánu sociálně-právní ochrany, který při své práci využívá metody a formy práce spojené s cílovou skupinou mladých dospívajících klientů. Specifickou skupinou, kterou také řeší v rámci výkonu sociální kurately, jsou

děti, které končí povinnou školní docházkou a zvažují ukončit vzdělávání či odejít ze školy. Dětem s ukončenou povinnou školní docházkou, a s tím souvisejícími právy a povinnostmi, je věnována následující kapitola.

2. Děti s ukončenou povinnou školní docházkou

Kurátor pro děti a mládež se v rámci své praxe běžně setkává s dětmi již od prvního stupně školní docházky. Z důvodu upřesnění terminologie je v úvodu této kapitoly zařazeno vysvětlení pojmů dítě, adolescent, mládež. Téma práce se úzce dotýká některých základních sociálních práv, jako je právo na vzdělání a právo na práci. Těmto aspektům ve vztahu k právům a povinnostem dítěte a k plnění povinné školní docházky je věnována další část této kapitoly. Závěr se zabývá otázkou možných pracovních příležitostí pro dospívající mládež, která se nevzdělává.

2.1 Vymezení cílové skupiny

Kurátor pro děti a mládež se v rámci sociální kurately setkává s cílovou skupinou dětí a mládeže, která je zákonem o sociálně-právní ochraně dětí ohraničena věkem zletilosti dítěte. Z hlediska tématu diplomové práce zaměřeného na otázku vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou se jeví vhodné užívání pojmů mládež, mladý dospívající či dospívající klient. Vždy se ale jedná o nezletilé dítě, které je objektem činnosti kurátora pro děti a mládež. Vzhledem k tomu, že definice dítěte a mládeže se v různých pojetích autorů i zákonných předpisů liší, následuje jejich stručný výčet a případné vyjasnění terminologie užití v této diplomové práci.

V roce 1989 byl Valným shromážděním OSN přijat mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte. V roce 1991 Česká a Slovenská Federativní republika (později Česká republika) tento dokument ratifikovala, stal se závazným. Podle čl. 1 Úmluvy o právech dítěte se jako „**dítě**“ označuje „*každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud se na ni nevztahuje zákon, podle kterého by osoba nabyla plnoletosti dříve.*“

Matoušek (2003, s. 53) vymezuje dítě jako nedospělou osobu, která je dle norem a konvencí mezinárodních organizací jako je OSN, UNESCO stanovena jako osoba mladší 18 let. Zájmy dítěte jsou chráněny zákony a dalšími předpisy.

Dítě je „...*lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence*“ (Průcha a kol., 2013, s. 55).

V pedagogickém slovníku je „adolescence“ vymezena věkovým obdobím označovaným jako dospívání. „V pedagogickém a sociologickém pojetí se jedinci v období adolescence označují rovněž nejednoznačně jako mládež“. „**Adolescent**“ je mladý dospívající jedinec, který se nachází v období, které je specifikováno uvolňováním vazeb s rodiči, preferencí vrstevníků, rozvíjením se emocionálních pocitů. Dospívání je také provázené hledáním jistot, projevováním nedůvěry k autoritám, tendencemi k většímu riskování. Mladý člověk v tomto vývojovém období dokončuje svůj vývoj fyzicky i psychicky, sociálně a mravně je ale stále ještě nevyzrálý (Průcha a kol., 2013, s. 12).

Matoušek a Matoušková (2011, s. 81) odkazují na dílo psychoanalytika Erika Eriksona, který vnímá vytváření osobní identity dospívajících během vývojového období dospívání jako formu dramatických střetů s rodiči, případně s jinými představiteli „světa dospělých“. Dospívající si hledá své vlastní já zejména prostřednictvím vrstevnické skupiny, která se tak stává „referenční skupinou“. Zmenšuje se vliv rodiny na děti, které tráví mnohem více času ve formálních (školy, zájmové organizace) i v neformálních skupinách (party, v místě bydliště). Dítě se tak dostává na dlouhou dobu do intenzivní interakce se svými vrstevníky.

V současnosti neexistuje jednotná definice mládeže, pohledy autorů se různí. Odlišnost lze spatřovat z různých sociologických i psychologických pohledů, dále též z pohledu pedagogiky, práva, kriminologie či dalších příbuzných věd.

Průcha a kol. (2013) definují „**mládež**“ jako sociální skupinu tvořenou lidmi v přibližném věku mezi 15-25 lety, kteří již ve společnosti neplní role dětí, ale zatím ještě ani role dospělých (Průcha a kol., 2013, s. 157).

Dle sociologického pojetí pojem mládeže souvisí s určitým historickým obdobím, jeho podobou a proměnami, často je spojován s určitou životní etapou, jako fáze životního cyklu, která se během historického vývoje „vklínila“ mezi dětství a dospělost a prochází jí každý jedinec (Velký sociologický slovník, 1996, s. 635).

Dle Krause (2015) lze v životě člověka rozlišit čtyři základní stádia: dětství, mládí, dospělost a stáří. Dětství je vymezeno obdobím od narození přibližně do patnácti let, kdy se v této etapě budují základy života jedince, postupně dochází k jeho

socializačnímu procesu, který je ovlivněn vztahy s rodiči, výchovou, nástupem do školy, procesem osamostatňování. „**Mládí**“ Kraus (2015) popisuje jako velmi složité období, které je náročné svými rozpory, opouštěním hodnot dětství a zároveň vstupem do dospělosti se současným odporem k některým znakům dospělosti. V případě mládeže se tedy jedná o vnitřně diferenciovanou skupinu (studenti, učňové, pracující, nezaměstnaní), která zaujímá ve společnosti významné místo. V této etapě dochází k završení profesionální přípravy, uplatnění v zaměstnání a adaptaci v něm a zařazení do života dospělých (Kraus, 2015, s. 50-60).

Vágnerová (2012) konstatuje, že období „**dospívání**“ je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí, jedná se o období od 10 do 20 let věku člověka, kdy dochází k celkové proměně osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. Jedná se o určitou životní etapu, období hledání a přehodnocování, zrání a formování vlastní identity, jež vedou k dosažení určitého sociálního postavení (Vágnerová, 2012, s. 367).

Orgány sociálně-právní ochrany dětí mají důležitou roli v systému soudnictví ve věcech mládeže, který je upraven zákonem č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže, a který pod pojem mládež v § 2, odst. 1) zahrnuje dvě skupiny: děti mladší patnácti let a mladistvé. Toto rozdělení souvisí se stanovením trestní odpovědnosti, která je vymezena věkovou hranicí 15 let. Dítětem mladším patnácti let se rozumí osoba, která v době spáchání činu jinak trestného nedovršila patnáctý rok věku. Mladistvým se rozumí ten, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok a nepřekročil osmnáctý rok svého věku.

2.2 Práva a povinnosti dětí ve vztahu ke vzdělávání

Vzdělání je jednou ze základních hodnot každého jedince. Jedná se o kapitál, se kterým disponuje člověk v moderní společnosti. *„Lidský kapitál představuje znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti jedince, které usnadňují vytváření osobního, sociálního a ekonomického blaha a stávají se stále důležitějšími pro prosperitu celé postindustriální společnosti. Příspěvek tuto skutečnost dokazuje na příkladech vyspělých zemí světa. Současně dokládá, že velmi významnou součástí lidského kapitálu je vzdělávání, které disponuje tou výhodou, že je měřitelné“* (Hübelová, 2013).

2.2.1 Právo na vzdělání

Právo na vzdělání je “...zaručeno všem občanům zemí, které přijaly Listinu základních práv a svobod. V České republice je součástí Ústavy České republiky.” (Průcha a kol., 2013, s. 217).

Článek 33 odst. 1 Listiny základních práv a svobod uvádí, že **každý má právo na vzdělání**. Stát musí jednotlivcům nejen umožnit realizaci práva na vzdělání, ale též poskytnout náležitou právní ochranu, pokud by došlo k ohrožení či porušení chráněného práva. Vzdělání je garantováno státem prostřednictvím jím zřízené soustavy škol a školských zařízení. Školní docházka je povinná po dobu, jakou stanoví zákon. Článek 41 odst. 1 Listiny základních práv a svobod stanovuje, že tohoto práva se lze domáhat pouze v mezích zákonů, které toto ustanovení provádějí.

Tomeš a kol. (2015, s. 50-51) vnímá vzdělání jako nástroj sociální ochrany, pomocí kterého se lidé sociálně začleňují. Právo na vzdělání patří mezi základní sociální práva. Vzdělání je důležitým předpokladem socializace dítěte, které získává v rámci své přípravy pro budoucí život. Bez vzdělání by člověk nedisponoval znalostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné pro získání kvalifikace a následné pracovní uplatnění. Každý člověk má právo na základní vzdělání, stát a rodiče mají povinnost dítěti realizaci tohoto práva zabezpečit. Různé možnosti vzdělávání v České republice na úrovni základního a středního vzdělávání upravuje školský zákon.

Moravec (in Šimíček, 2014) k otázce práva na vzdělání shrnuje, že se jedná o ústavně zaručené základní právo, které je chráněno Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod. Právo na vzdělání je zařazeno mezi hospodářská, sociální a kulturní práva. Poskytování vzdělání je dle školského zákona **veřejnou službou** (Šimíček, 2014 s. 43-45).

Matoušek a Matoušková (2011, s. 67-69) deklarují zájem státu, aby se přiměřeného vzdělání dostalo všem lidem, s tím, že dobrá vzdělávací politika musí být v rovnováze zájmů jednotlivců a zájmů společnosti. Stát má zájem na podpoře vzdělávání odborníků, stejně tak jako na vzdělávání lidí sociálně či jinak handicapovaných. Autoři upozorňují na propojení nezaměstnanosti, nemajetnosti, nedostatečného vzdělání a nízké motivace k práci s kriminalitou mládeže, a to i v bohatých západních

společnostech. Pokud člověk sociálně selhává, lze příčiny hledat jak u rodiny, tak i ve vzdělávacím systému společnosti. Dítě, které má lepší **sociální kapitál** ve smyslu na svém osudu zainteresované rodiče a příbuzné, po dokončení povinné školní docházky nastupuje na střední školy a učební obory, s nimiž má mnohem větší šanci na pracovní uplatnění v lépe placených a prestižních profesích. Dítě, které má tuto podporu menší, častěji absolvuje školy a učební obory s kvalifikací pro méně prestižní profese. Nejhuře jsou na tom děti bez podpory rodiny, které nejsou schopny obstát ve standardním vzdělávacím systému. Měly by být považovány za prioritu vzdělávací politiky.

2.2.2 Povinná školní docházka

V České republice je v § 36, odst. 1) školského zákona stanovena povinnost školní docházky, a to po dobu devíti školních let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

Průcha a kol. (2013, s. 211) konstatují: *„Povinná školní docházka trvá 9 let a odklad nemá vliv na její zákonem stanovenou délku. Žáci ji plní buď pouze na základní škole, nebo základní škole a v počátečních ročnících škol sekundárního cyklu, nebo ve speciální základní škole.“*

Dítě, které dovršilo 15. rok věku a dokončilo povinnou školní docházku, již disponuje plnou pracovně-právní způsobilostí. Základní vzdělání získá žák, který úspěšně dokončí 9. ročník základní školy. Střední vzdělání dítěte je jeho právem, svobodnou volbou, nikoliv povinností. Dítě s ukončenou povinnou školní docházkou má tak právo vlastního rozhodnutí, zda bude dále studovat či nikoliv. Takové dítě nabylo schopnost samostatně se živit, je jeho volbou, zda bude pracovat, evidovat se na úřadu práce či zůstane bez dalšího zajištění. Rodičům takového dítěte končí vyživovací povinnost. Rodičovská odpovědnost ale nezaniká, neboť nabytí schopnosti dítěte samostatně se živit nemá vliv na jeho svéprávnost ani trvání rodičovské odpovědnosti.

V dnešní době nezíská základní vzdělání každoročně přibližně 6 % dětí z celkového počtu žáků končících základní školu. Ze školy pak odchází pouze s ukončenou povinnou školní docházkou, velká část z nich vychází převážně z osmých a sedmých tříd nebo ojediněle i dříve. Základní vzdělání si pak tyto žáci mohou doplnit ve

speciálních kurzech. Mezi tuto skupinu dětí jsou započteny i žáci speciálních škol, kteří po jejich úspěšném absolvování dosáhnou tzv. základy vzdělání. (Povinná školní docházka? 6 % dětí u nás ji vůbec nedokončí, 2019).

2.2.3 Právo na práci

Právo na práci je řazeno mezi základní sociální právo člověka, jehož realizace umožňuje zajištění vlastní nezávislé existence a uspokojení základních životních potřeb. Listina základní práv a svobod v článku 26 uvádí, že „každý má právo na svobodnou volbu povolání a přípravu k němu, jakož i právo podnikat a provozovat jinou hospodářskou činnost“. (Tomeš a kol., 2015, s. 106).

Další z dokumentů OSN vydaný Výborem pro práva dítěte ve svém Obecném komentáři č. 20 k Úmluvě o právech dítěte o implementaci práv dítěte během dospívání se věnuje řešení otázky dětské práce a ochrany dětí před hospodářským vykořisťováním a nejhoršími formami dětské práce, dále přechodu od vzdělávání k přípravě na povolání nebo důstojné práci. „*Jakmile dospívající jednou dosáhnou vnitrostátně ukotvené věkové hranice pro výkon práce, která by měla být nastavena tak, aby byla v souladu s mezinárodními standardy a s povinným vzděláváním, pak mají právo vykonávat lehkou práci v odpovídajících podmínkách, s důsledným respektem přiznaným jejich právu na vzdělání a na odpočinek, volný čas, hru, volnočasové aktivity, kulturní život a umění*“ (Výbor pro práva dítěte, 2016, s. 19).

2.2.4 Pracovní uplatnění

V případě, že dospívající jedinec ukončí povinnou školní docházku a rozhodne se dále již nevzdělávat, se jako možnost řešení jeho situace nabízí **pracovní uplatnění**. Pokud se tedy dospívající rozhodne, že již nechce dále studovat, má pracovně-právní způsobilost a je schopen samostatně se živit, má možnost svoji situaci řešit nástupem do zaměstnání. V mnoha případech je ale konfrontován se svým věkem a možnostmi, kdy nabídka trhu práce není ve shodě s tím, jakou práci by si přál. Do situace vstupuje ochrana mladistvých ve smyslu nepřípustnosti zaměstnání ve směnném provozu, některé práce je možné vykonávat až od 16 let, v některém případě je zaměstnán jako brigádník, uzavírá pracovně-právní vztah na podkladě dohody o provedení práce aj. Podle § 34 a § 35 nového občanského zákoníku č. 89/2012 Sb. se ukončení povinné

školní docházky vedle dosažení věku 15 let stalo podmínkou nejen k možnému nástupu do práce, ale i k možnosti uzavírat pracovní smlouvu nebo dohodu o práci konané mimo pracovní poměr. Toto opatření bylo přijato na ochranu mladistvého před neuváženým uzavřením pracovní smlouvy. Pracovní podmínky mladistvých zaměstnanců jsou podrobněji upraveny v § 243 - § 247 zákoníku práce č. 262/2006 Sb.

Hůlová a Matoušek (In Matoušek a Pazlarová, 2014) se ve svém manuálu určeném pomáhajícím profesím věnují tématu podpory rodiny. Zabývají se mimo jiné důležitostmi zaměstnání pro dnešní západní společnost, ve které **ubývá pracovních příležitostí pro lidi s nedokončeným vzděláním, s nízkou kvalitací**. Pokud už tito lidé pracují, často se jedná o pracovní příležitosti mající charakter krátkodobých prací mimo běžný pracovní poměr. Takové pracovní uplatnění pak přináší obtíže ve smyslu absence garantování práv zaměstnanců, tak jak jsou zabezpečena v rámci pracovně-právních vztahů. Často se stává, že jde i o práci nelegální „načerno“, kterou někteří lidé volí z důvodů zadluženosti a obav z exekuce příjmů i s riziky, že nebudou realizovány odvody na zdravotní a sociální pojištění, že výplatu nemusí obdržet aj. Autoři konstatují, že pokud dítě v raném věku nevidí u svých rodičů pozitivní vztah ke vzdělání a zaměstnání (např. dlouhodobě žijí jen z dávkových podpor), je pak velmi obtížné je během dospívání motivovat k jejich vlastní pracovní kariéře. Škole připisují důležitou preventivní úlohu ve vývojovém usměřování těchto dětí. Ve vztahu k poskytování poradenství klientům, kterých se týká problematika nelegálního zaměstnání, autoři doporučují poskytovat co nejpřesnější a reálné informace o možnostech, ale i o rizicích plynoucích z této situace. Dále je potřeba poskytnout podporu a asistenci při hledání pracovního uplatnění, včetně případného doprovodu. Jako možnost zaměstnání lze využít institutu veřejně prospěšných prací a rekvalifikační kurzy, které zajišťují úřady práce. Novou příležitostí v ČR je projekt „**Stáže ve firmách**“, který zprostředkovává státní příspěvková organizace Fond dalšího vzdělávání. (Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 49-52).

Někteří dospívající po ukončení povinné školní docházky mohou, v případě, že nemají zajištěnu práci, volit **možnost evidence na úřadu práce**. Po registraci jsou zařazeni do evidence mladistvých uchazečů o zaměstnání. Úřad práce poskytuje poradenství spojené se zaměstnáním, s volbou povolání, zprostředkováním zaměstnání a

rekvalifikační kurzy, za účelem doplnění potřebné kvalifikace. Úřady práce nabízí projekty určené cílové skupině mládeže, která nestuduje ani nepracuje jako: **Program Šance, projekt MOST** (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 276-277).

V případě, že mladý člověk ukončil povinnou školní docházku, dále **nestuduje, řádně nepracuje, ani není evidován na úřadu práce** (nelze ho dále řadit mezi nezaopatřené dítě), vzniká mu dle § 5, písm. c) zákona č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění, povinnost odvodů pojistného na zdravotní pojištění, jehož výše je stanovena z aktuální minimální mzdy. Tato povinnost je tedy na vrub nezletilé osoby (nikoli zákonných zástupců) a její neplnění může vést k vymáhání až k exekuci majetku povinného.

V jiném případě bohužel dospívající volí **nelegální formu uplatnění**, a to práce „na černo“ bez uzavření smluvního pracovně-právního vztahu.

V roce 2006 byly publikovány **výsledky šetření mladistvých, kteří byli po ukončení základní školy evidováni na úřadech práce jako uchazeči o zaměstnání**. (Trhlíková a kol., 2006). Cílem šetření bylo porozumět důvodům a motivům, proč část mladých lidí nepokračuje po ukončení povinné školní docházky ve vzdělávání a končí v dlouhodobé evidenci mladistvých uchazečů o zaměstnání na úřadech práce. Výsledky potvrdily, že rodiče nezaměstnaných s minimálním vzděláním mají relativně nízké vzdělanostní aspirace vůči dětem, čemuž odpovídá i pasivní přístup ke školní přípravě dítěte a jeho minimální podpora. Nezájem pokračovat ve vzdělávání po základní škole je spojen s nechutí a negativním vztahem ke škole, s problémy s pravidelnou docházkou do školy a plněním školních povinností, se špatnými studijními výsledky, lhostejností, nízkou osobní motivací, neschopností postarat se o sebe a řešit problémy, plánovat budoucnost.

Jako hlavní důvody neúspěchu na střední škole byly zjištěny:

- nezvládnutí učiva;
- nedostatek motivace;
- problematické rodinné vztahy;
- špatná finanční situace rodiny;
- zdravotní potíže;
- sociálně-patologické jevy;

- negativní vliv vrstevníků (Trhlíková a kol., 2006, s. 64-65).

Šetření potvrdilo negativní vliv problematického rodinného zázemí (tj. nízká úroveň vzdělání, nezaměstnanost rodičů, nízké vzdělanostní aspirace, nezáměr o vzdělávání dítěte, neúspěšnost a selhávání dítěte) a poukázalo na nutnou spolupráci se specifickou skupinou žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (Trhlíková a kol., 2006, s. 66-67).

Druhá kapitola v úvodní části vymezuje pojmovou terminologii vztahující se k cílové skupině, se kterou se setkává kurátor pro děti a mládež ve své praxi. V rámci tématu diplomové práce zaměřeného na otázku vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou, se tedy jeví vhodné užívání pojmů **mládež**, **mladý dospívající** či **dospívající klient**. Zároveň se v práci objevuje pojem **dítě**, a to ve smyslu dítěte, které může být stále ještě školou povinné. Zákon o sociálně-právní ochraně stanovuje, že sociálně-právní ochrana je poskytována dětem od narození až do jejich zletilosti (resp. plné svéprávnosti). Další část seznamuje s právy a povinnostmi dětí ve vztahu k povinnosti školní docházky a s obsahem sociálních práv, jako je právo na vzdělání a právo na práci. Tento výklad umožňuje upřesnit informace k problematice povinností dítěte (resp. rodičů či osob zodpovědných za výchovu), které jsou vymahatelné pouze v případě povinné školní docházky. Závěr kapitoly nastiňuje orientační přehled vztahující se k pracovně-právní problematice dospívající mládeže a možnosti řešení, pokud se rozhodne pro předčasný odchod ze vzdělávání.

3. Vzdělávání ve vztahu k prostředí a společnosti

Průcha a kol. (2013) poukazují na terminologickou nejasnost pojmu vzdělání a vzdělávání v pedagogické teorii a praxi a rozlišné významy pojmů, které se částečně překrývají a zaměňují. Rozdílnost významů pak přibližují (Janiš a kol., 2008, s. 25) následovně: „*Vzdělání je možno chápat jako určitý stav (úroveň), kterého žák v procesu vzdělávání dosáhl, je jakýmsi finálním produktem procesu vzdělávání.*“ Naopak **vzdělávání**, lze spatřovat jako proces v rovině činnosti vzdělavatele a vzdělávaného, v podobě vyučování či sebevzdělávání (tamtéž, s. 24).

3.1 Prostředí ovlivňující přístup ke vzdělávání dítěte

Prostředí, ve kterém vyrůstá dítě, kde dochází k jeho primární i následné socializaci, ovlivňuje vztah dítěte (později dospívajícího) ke svému vzdělávání. Nejzásadnější je **rodinné prostředí** a dalším velkým aktérem je **škola** a její vliv. Nemalou úlohu v přístupu ke vzdělávání také sehrává **vliv vrstevnické skupiny**. O těchto významných činitelích, které podstatně ovlivňují přístup dítěte, resp. dospívajícího ke svému vzdělávání a v konečném důsledku i výsledkům vzdělání, je pojednáno v následující kapitole.

Typologii prostředí rozlišenému podle řady kritérií se podrobně věnuje Kraus (2014). Prostředí rozlišuje podle: velikosti prostoru, povahy realizované činnosti, podílu člověka na podobě prostředí, charakteru, povahy teritoria a působících podnětů. Pro účel této práce bude využito **členění prostředí z hlediska velikosti prostoru a působících podnětů**, které autor rozlišuje následovně:

Dle velikosti prostoru:

- makroprostředí – prostor, vytvářející podmínky pro existenci společnosti jako celku;
- regionální prostředí – prostor v životě širší sociální skupiny (obce, města, venkov);
- lokální prostředí – prostor, spojený s bydlištěm (čtvrť nebo obec);
- mikroprostředí – prostor nejdůležitější pro člověka, jde o bezprostřední prostor, kde pobývá.

Dle působících podnětů:

- prostředí, které je chudé, přesycené, optimální;
- prostředí, které je jednostranné, mnohostranné;
- prostředí, které je zdravé, závadné, deviační (Kraus, 2014, s. 68-72).

Je nesporné, že na jednání každého jedince má vliv prostředí, ve kterém žije, které ho obklopuje. Z hlediska výchovy dítěte je právě **prostředí rodiny** výchozím elementem, které společně s genetickou predispozicí zásadně formuje osobnost dítěte.

3.1.1 Rodina

Rodinu lze chápat jako malou skupinu osob, které jsou navzájem spojeny nejen manželskými a příbuzenskými, ale i jinými obdobnými vztahy, a zvláště společným způsobem života. Základní rodinu tvoří zpravidla dvojice rodičů a jejich děti, rozšířená rodina zahrnuje i další příbuzné.

Nakonečný (2009, s. 386) ve své publikaci charakterizuje společenství neboli soubory osob, jako skupiny, které jsou charakteristické svojí velikostí a určitou vzájemností. „*Skupinová příslušnost je životní nutností, člověk se rodí do určité rodiny, která jej vypravuje do života, učí se zde nacházet ochranné zázemí, učí se zde seznamovat se svým životním prostředím, vyznat se v něm a dostává se mu zde první výbavy pro život vůbec*“. Rodinu dále charakterizuje jako primární malou skupinu, společenskou instituci, která plní významné společenské funkce, včetně primární socializace dítěte (Nakonečný, 2009, s. 425).

Rodina je sociální skupina. „*Jedná se o skupinu malou, primární, poloformální a referenční. Rodiny můžeme kategorizovat z různých hledisek. Nejčastěji je rozlišována rodina úplná, neúplná, doplněná, náhradní, dvougenerační a vícegenerační. Z jiného hlediska rozlišujeme rodinu orientační a prokreační.*“ (Vacek, 2017, s. 80).

Stašová (in Kraus a kol., 2001, s. 78-85) definuje rodinu je nejdůležitějšího výchovného a socializačního činitele. Rodina zajišťuje mnoho činností a ve vztahu k výchově dítěte plní nezastupitelné funkce. Z pohledu plnění funkcí rozlišuje rodiny

funkční, afunkční a dysfunkční. Hlavní úlohu socializace probíhající v rodině spatřuje v přípravě dětí a mladistvých na jejich vstup do dalšího života.

Rodinné právo z důvodu ochrany dětí, které nejsou z biologického vývojového hlediska schopny vůbec nebo později jen částečně pečovat o svá práva, svěřuje zákon tuto pravomoc jejich rodičům. S tímto souvisí **rodičovská odpovědnost**, kterou lze definovat jako soubor práv a povinností mezi rodiči a dětmi. Rodičovská odpovědnost náleží oběma rodičům (výjimkou je, pokud by byl rodič soudem zbaven rodičovské odpovědnosti), zaniká nabytím plné svéprávnosti dítěte. Jedná se o komplex vztahů rodičů k dítěti, při uznání součinnosti dítěte „participačních práv“, tzn. práva dítěte vyjádřit svůj názor a právo na to, aby při rozhodování byl jeho názor brán v potaz (Šínová a kol., 2016, s. 72-74).

O obsahu rodičovské odpovědnosti blíže pojednává Šmíd a kol. (2017), kteří s odkazem na občanský zákoník vymezují, že se jedná o práva a povinnosti:

- péči o dítě,
- ochranu dítěte,
- udržování osobního styku s dítětem,
- zajišťování výchovy a vzdělání,
- určení místa bydliště,
- zastupování dítěte,
- správu jmění dítěte (Šmíd a kol., 2017, s. 70-71).

Součástí rodičovské odpovědnosti je tedy i **zajištění vzdělání dítěti**, ve smyslu volby vhodné vzdělávací instituce (od předškolních let) až do pozdějších let dítěte, zejména se zaměřením vzdělávání na volbu budoucího povolání. Zajištění vzdělávání na základní škole se váže k povinnosti povinné školní docházky dítěte.

Proměna společensko-politické situace, ke které došlo po sametové revoluci, přinesla dopady v různých sférách a promítla se do celkového života rodin. Do té doby nastavená pravidla (povinnost být zaměstnaný, školní docházka, za kterou zodpovídají rodiče) se změnila. Objevuje se nezaměstnanost, rozpadají se rodiny, na společnost dopadají demografické vlivy, mění se postavení žen v rodině i v kariéře. Dochází k demokratizaci rodinného života, a to nejen z důvodu emancipačních snah žen, posunu v rolích, poklesu autority otců, ale i ve vztahu rodičů a dětí, kteří se chovají

spíše partnersky a více tolerantně než v minulosti. Mění se sociálně ekonomická situace rodiny. Lidé v rodinách žijí spíše vedle sebe než pospolu, dochází k dezintegraci rodinného života, jejich izolovanosti, ke změnám v životním stylu v současnosti. Mění se hodnoty, v popředí jsou spíše hodnoty materiálního charakteru (Kraus, 2014, s. 127-132).

Otázkou patologického rodinného prostředí a rizika vzniku sociálních deviací či přímo delikvence se dále zabývá Kraus (2014) v monografii zaměřené na současnou společnost, společenskou situaci, stav rodiny v souvislosti se sociálními deviacemi (jednání, odchylující se od normálu) jako sociálními problémy, které vznikají. **Rodina prochází značnými proměnami**, které souvisí s celkovými změnami společnosti v průběhu několika desetiletí zpět. „*Rodinné prostředí patří mezi nejdůležitější činitele v oblasti vývoje či socializace jedince, proto představuje patologické rodinné prostředí velké riziko pro vznik sociálních deviací či přímo delikvence.*“ (Kraus, 2014, s. 139).

Pazlarová (2014) rozděluje **výchovné problémy vyvolané rodiči** do následujících kategorií:

- Výchova ohrožující zdárný vývoj, zdraví či život dítěte. Jedná se o případy zanedbávání péče, psychického či fyzického týrání, sexuálního zneužívání.
- Nedostupnost rodičů. Ve smyslu nedostatku společně tráveného času rodičů a dětí.
- Nestálost, nečitelnost reakcí rodičů. Může se jednat o nevhodné výchovné působení, které dítě mate, znejišťuje (rodič s psychiatrickou diagnózou, užívání návykových látek rodiči).
- Nedostatečné sledování činností dětí. Jedná se o absenci monitoringu činnosti dětí, např. v důsledku užívání moderních komunikačních technologií dětmi, nekontrolovaný volný čas a pohyb dětí mimo rodinu.
- Protichůdné výchovné působení. Jde o výchovný nesoulad rodičů, který má negativní důsledky na výchovu dětí, které toho mohou využívat.
- Výchova v rodině v nesouladu se společenskými normami. Společnost vnímá takovou výchovu jako nebezpečnou. Z důvodu sociální ochrany postihuje ohrožení výchovy dítěte, v závažných situacích i v rovině trestně právní. (Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 81-83).

3.1.2 Škola

„Zkušenosti dětství a školní základní vzdělání nepřipravují člověka plně na požadavky dospělosti.“ Na **socializaci**, která probíhá nejprve v rodině, nastupuje tzv. sekundární socializace, která probíhá ve škole, v dalších vzdělávacích institucích, ale též prostřednictvím médií, dalších zkušeností ze sociálních interakcí aj. Socializaci autor vymezuje jako osvojování si sociálních rolí, tedy způsobů chování, které sociální okolí od jedince očekává (Nakonečný, 2009, s. 106).

Otázkou **rozdílu výchovy v rodině a v instituci** (škola a další zařízení) se zabývá Vacek (2017) v Pedagogické psychologii. Rozdíly jsou v různých rovinách – výchova a vzdělávání ve škole jsou realizovány profesionálními pedagogy, zatímco rodiče vychovávají své děti laicky, bez žádné potřebné průpravy a cílené přípravy. Rodinná výchova je nezastupitelná, a to především v emoční rovině, rodiče působí na své děti od nejranějšího období, většinou se jedná o dlouhodobé působení stejných vychovatelů. Výchova v rodině je založena na silných emočních vazbách, je více intuitivní, méně soustavná a racionální. **Výchova a vzdělávání dítěte ve škole** (a dalších výchovných institucích) probíhá plánovaně, systematicky, cílí zejména na kognitivní stránky osobnosti dětí, ale také většinou s přesahem na sociální, morální, volní rovinu. Základem žádoucího vývoje dítěte je, aby obě formy edukací spolu kooperovaly, spolupráce mezi školou a rodinou je v tomto ohledu velmi důležitá a potřebná (Vacek, 2017 s. 78-79).

Sociální klima školní třídy, osobnost pedagoga, zapojení žáka do třídního kolektivu, sociální vztahy v kolektivu spolužáků, tj. další výčet faktorů, které mohou ovlivnit **přístup žáka ke škole** a ke svému vzdělávání. Čáp (2011) uvádí, že učitel představuje ve třídě nositele norem v mezilidských vztazích, měl by posilovat sounáležitost žáků se školou a podporovat jejich vzájemnou toleranci. Žáci napodobují chování, mezilidské vztahy, které pozorují u učitele. „Vyučující, který respektuje ostatní i s jejich odlišnostmi, podporuje a oceňuje každého a váží si jejich názoru, předává svým žákům model chování, který eliminuje rozvoj agresivního a nepřátelského chování“. Zejména tedy na respektu a podpoře žáků, kteří například nevynikají skvělým prospěchem, pracovat ve smyslu hledání jiných příležitostí, talentu

a schopností z důvodu jejich šance vyniknout a zažít pocit úspěšnosti (Čáp a kol., 2011, s. 29).

Vacek (2017, s. 130-133) ve své publikaci v části věnované psychologii žáka **popisuje náročné situace, které souvisí se školní docházkou** dítěte. Mezi stresory, které mohou vyvolávat řadu nepříjemných problémů a prožitků dítěte ve škole řadí: učivo (jeho přiměřenost a nároky), osobnost učitele (respekt, tlak), školní hodnocení a jeho způsoby, vliv spolužáků, rodiče (jejich očekávání, nároky, spolupráci). Právě školní úspěšnost a neúspěšnost žáka může být často důležitým faktorem jeho celkového vztahu ke škole a k plnění školních povinností.

3.1.3 Vrstevníci

Vrstevnické party a skupiny ovlivňují, především v období adolescence, celkový vývoj jedince. Formují jeho názory, postoje, hodnoty ve chvílích, kdy rodina i škola ztrácejí svůj zásadní vliv.“ (Kraus, 2014, s. 106).

Dle Krause (2014) vrstevnické skupiny charakterizuje nejen věková blízkost jejich členů, ale též i blízkost názorová a s ní související souhlasné jednání. Vrstevnické skupiny, které splňují kritéria silného pocitu příslušnosti ke skupině, se objevují většinou v průběhu školní docházky, když s přibývajícím věkem dítěte se celkově jejich význam a role zvětšuje. Odlišnost pak nastává mezi dětskými vrstevnickými skupinami a skupinami mládeže, které v sobě již obsahují prvky manifestace snahy po samostatnosti a dospělosti. Ve vztahu k členění formálních a neformálních skupin autor upozorňuje na rozlišení, které plynou ze skutečností, zda je členství ve skupinách spontánní, dobrovolné, či určené, zda jsou vztahy založené na osobních sympatiích, či dané organizačně, jakým způsobem je struktura a hierarchie skupiny stanovena, zda jsou cíle a normy dány, či vychází od jednotlivých členů respektující individuální zájmy, jakým způsobem je skupina řízena a jak funguje systém kontroly (Kraus, 2014, s. 100–102).

Vacek (2017, s. 106-107) **vrstevnické skupiny** rozlišuje podle různých kritérií, dle velikosti, homogenity, pohlaví, formální a neformální, dle zaměření činnosti. Začlenění v těchto skupinách hraje v životě dětí a mládeže zásadní socializační roli. Identifikace se skupinou umožňuje někam patřit, s někým sdílet a nalézat

prostřednictvím dalších vrstevníků cestu sám k sobě, vlastní identitu. Hned po vlivu rodiny, jako významnou formální skupinu autor vnímá školní třídu.

Vrstevnické skupiny jsou v některých případech útočištěm pro mladé dospívající lidi, kteří vyrůstají bez rodičovského zájmu, bez jasných pravidel, v ohrožení např. neadekvátním trestáním rodičů apod. Pro mládež představuje začlenění do vrstevnické skupiny nároky, které je třeba splnit. Matoušek a Matoušková (2011) uvádí že, kromě toho, že je třeba plně sdílet hodnoty skupiny, je nutné splňovat též určitou konformitu „*způsob vyjadřování, úpravy zevnějšku, druh preferované hudby, způsob chování k opačnému pohlaví, postoj ke škole, případně k práci, k rodičům, k penězům, k sexualitě, ke kouření, k drogám, k alkoholu atd.*“ U dětí a mladých dospívajících, kteří postrádají podporu rodiny je vysoká pravděpodobnost, že potřeba kladného přijetí vrstevnickou skupinou bude mnohem větší než u těch, kteří mají dobré rodinné zázemí. Je zde velké riziko vzniku delikventní party, která se vymyká „*běžným mechanismům sociální kontroly*“, tím, že její členové přestanou chodit do školy, do práce, dopouští se kriminální činnosti aj. Tyto skupiny jsou nejvýznamnější referenční skupinou, která zastihuje všechny skupiny ostatní, včetně rodiny a jsou větší, v mnohém vlivnější než rodina a případný vliv učitelů. Stejní autoři konstatují, že velikosti vlivu vrstevnických skupin na jejich jedince záleží na tom, z jaké rodiny pochází, zda se jedná o rodinu funkční. V případě rizikové mládeže z dysfunkčních rodin jí vrstevnická skupina poskytuje podporu a absentující rodičovský zájem (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 82-83).

Tento názor sdílí Esiri (2016, s. 10), který zdůrazňuje, že tlak ze strany vrstevníků na dospívajícího jedince se stává více problematickým zejména v těch rodinách, ve kterých je nedostatečně utvořený nebo oslabený citový vztah mezi rodiči a dětmi. Autor zároveň definuje faktory, které mohou působit proti negativnímu vrstevnickému tlaku a řadí mezi ně: přiměřené reakce na straně rodičů, respektive moudré a trpělivé řešení problémů; připravenost rodičů a jejich schopnost uspokojovat; schopnost rodičů používat efektivně a přiměřeně kontrolu a trest; silné rodičovské/rodinné citové pouto a v neposlední řadě stabilní manželství a domov (Esiri, 2016, s. 11-12).

3.1.4 Děti ohrožené sociálním vyloučením

Kovalčík (in Čáp, 2011) se zabývá specifiky **vzdělávání dětí, které vyrůstají v sociálně vyloučeném prostředí**. Upozorňuje na to, že životní podmínky těchto dětí jsou naprosto odlišné než u vrstevníků, kteří nežijí tak, jako oni. Jejich startovací čára je na základní škole odlišná a přináší velká úskalí. Co se týká samotného sociálního vyloučení, vysvětluje tento pojem jako nahrazení termínu chudoba (přibližně v 70. letech), s tím, že se nejedná pouze o materiální nedostatek, ale stav určité skupiny obyvatel, která nemá přístup k základním, běžně dostupným zdrojům, jako jsou: práce, bydlení, sociální ochrana, zdravotní péče a vzdělávání. Sociální vyloučení se může projevit v několika rovinách (ekonomické, prostorové, kulturní). Právě kulturní vyloučení, v sobě zahrnuje i omezený přístup ke vzdělávání, který může být ovlivněn jak vnitřními (motivace k plnění povinností, nedostatek pozitivních vzorů), tak i vnějšími příčinami (nastavení vzdělávacího systému, častý neúspěch). Dítě, které žije dlouhodobě v prostředí sociálně vyloučené lokality, se adaptuje na podmínky, postrádá pozitivní vzory a osvojuje si vzorce chování působícího prostředí. Podmínky, kde vyrůstá tak zásadně ovlivňují úspěšnost jeho cesty ke vzdělání (Čáp a kol., 2011, s. 70-73).

Zíková (2011) označuje jako specifické **výchovné strategie rodin ohrožených sociálním vyloučením**. Výchova dětí probíhá spíše intuitivně, se zaměřením na praktický život, rodiče mají většinou základní vzdělání (často jde o vzdělání z tzv. zvláštních škol), nedisponují tedy potřebnými vědomostmi a znalostmi. Zkušenost v rodině ohrožené sociálním vyloučením je taková, že vzdělání není významnou hodnotou, která by zkvalitnila jejich život. Absentuje motivace ke změně výchovné strategie (Zíková a kol., 2011, s. 52).

*„Za **sociální znevýhodnění** je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu“* (Zíková a kol., 2011, s. 14). Jedná se o stav, který pramení z dlouhodobého a silného vlivu prostředí a genetické výbavy dítěte. Autorka vymezuje faktory sociálního znevýhodnění, které se váží

k materiálnímu zázemí (socioekonomická situace rodiny) a hodnotové a kulturní oblasti (zejména nízká úroveň vzdělanosti rodičů, dalších členů rodiny, vrstevníků, hodnotové nastavení rodiny). Mezi další činitele způsobující sociální znevýhodnění dítěte řadí výskyt různých druhů patologií v rodině (psychické poruchy dítěte, rodičů, zdravotní problémy, týrání, zanedbávání či zneužívání dítěte, různé druhy závislostí). Jako jeden z nezávažnějších problémů sociálního znevýhodnění dětí uvádí chudobu a život dětí v prostředí tzv. sociálně vyloučených lokalit.

Dlouhodobé sociální znevýhodnění, někdy i mezigeneračně předávané, pak často způsobuje izolaci a segregaci rodin, často též přináší společenskou stigmatizaci. Vzdělávání dítěte, které je takto „nálepkované“ prochází složitým psychickým vývojem, zatíženým handicapem jeho rodiny. Takové děti jsou v nerovném postavení vůči zbytku společnosti, v jejich prospěch je nutné včas, systematicky a dlouhodobě intervenovat. Významný podíl v této intervenci náleží školám, které by měly **reagovat a řešit situaci nejen formou pedagogické práce, ale i za využití dalších sociálních a vzdělávacích služeb** (Zíková a kol., 2011, s. 14-17).

Sociokulturní handicap pak blíže specifikuje Vágnerová (2004, s. 140-141) ve smyslu, že se jedná o omezení v oblasti zkušeností, kterou jsou v tomto případě odlišné či nedostatečné. Jedná se o děti z jiného etnika, emigranty, děti sociálně zanedbané, pro které školní docházka představuje velkou zátěž, protože ve většině případů nedokáží zvládat větší nároky na ně kladené. Ty plynou zejména ve smyslu jazyka, přizpůsobení se novým sociálním normám a jiným způsobům chování apod. Takový handicap může tyto děti v konečném důsledku stigmatizovat a velmi znevýhodňovat. V českém školství mezi nejvíce zastoupené děti se sociokulturním handicapem patří děti z romského etnika a v poslední době i děti emigrantů (rodiny uprchlíků) a cizích státních příslušníků.

Život ohrožených rodin sociálním vyloučením je determinován **existenčními problémy**, které zažívají, ať se jedná o řešení složité bytové situace, finanční podmínky, exekuce. Rodiče těchto dětí otázce docházky do školy a úspěšného vzdělávání potomků nepřipisují zásadní význam v porovnání s jejich situací. Dle Kovalčíka (in Čáp, 2011) rodiče uvažují ve smyslu, že škola jejich děti nevybaví prakticky ničím, co by mohlo změnit jejich celkovou situaci. Děti mají rodiče, kteří

jsou sami dlouhodobě nezaměstnaní nebo neuplatňují dovednosti, které v minulosti získali (např. vyučením) a šíří určitou skepsi ohledně potřeby vzdělání. O to horší je pak nástup dětí do školských zařízení, kde jsou uplatňovány jiné požadavky a předpoklady, které nejsou schopny splnit ani přes své individuální schopnosti (Čáp a kol., 2011, s. 70-73).

Na **nerovnosti a určitou sociální výběrovost** ve školách upozorňuje zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice, která „...*deklaruje znepokojení v souvislosti s velkou mírou sociální selektivity a nerovnostmi ve vzdělávacím systému. Je prokázáno, že školní výsledky i volbu vzdělávací cesty silně ovlivňuje rodinné zázemí žáka.*“ (Santiago a kol, 2012, s. 7).

Vágnerová (2004) ve své publikaci Psychologie problémového dítěte školního věku zaměřuje pozornost vůči psychologickým aspektům vývoje žáka, který svým chováním vybočuje. Publikace je věnována postupům učitelů a problematice dětí s problémy školního neprospěchu. Dětem hyperaktivním, dětem s problémovým chováním, s poruchami chování, dětem s citovými a komunikačními problémy a dětem handicapovaným ze zdravotních nebo sociokulturních důvodů. **Problémové dítě** je definováno jako dítě, které je svými projevy odlišné od aktuálně přijímané normy (sociokulturní normy stávající), často se dostává do rozporu se školským řádem. Projevy dítěte od učitele vyžadují nestandardní přístup, který je náročnější, a někdy v konečném výsledku méně uspokojující. „*Označení dítěte jako problémového lze akceptovat jako signál učitele, že dítě nelze běžnými pedagogickými metodami ovlivňovat natolik, aby se jeho projevy nelišily od normy. Je to zároveň jakýsi signál potřeby odborné pomoci a vzdání se části pravomoci i zodpovědnosti za prosperitu dítěte.*“ (Vágnerová, 2004, s. 9).

3.2 Společenské klima ve vztahu k vzdělávání

Normy a sociální kontrola, vzdělávací politika státu, úloha škol a podpůrných opatření, prevence, činnost školských zařízení a neziskových organizací, to vše lze shrnout pod pojem **společenské klima**, které jako další významný činitel vstupuje a ovlivňuje vzdělávání dětí jako takové.

3.2.1 Normy společnosti

„*Existence norem ve společnosti je nutným předpokladem soužití a výrazem určitého řádu.*“ Normy mohou být zjevné a skryté, manifestní a latentní, formální a neformální, více či méně závazné. Jejich dodržování je zpravidla vynucováno prostřednictvím kontroly a regulace, které slouží k udržování řádu a předcházení chaosu (Mucha, 2015, s. 127).

„*Před zákonem, normami, konvencemi, zvyky jsou všichni ve stejném postavení, všichni jsou vedeni k tomu se jim přizpůsobit*“. Posuzování jejich fungování a dodržování lze jednoduše na bázi, co je dovoleno a co není, co je zvykové a co nezvyklé, co je konvenční a co se již vymyká, co je podle normy a co mimo normu, co je zákonné a co je protizákonné. Přesto konvence, normy a zákony se stále více kriticky posuzují. Právě kritické myšlení v době modernizace a racionalizace obsahuje také posuzování vztahu institucí a idejí, reálného stavu společnosti (Mucha, 2015, s.129-130).

O vytvoření systému sociální kontroly, který slouží k zabezpečení stability a pořádku ve společnosti jako mechanismu sociální regulace pak blíže pojednává Kraus (2014, s. 8-14). Autor se vyjadřuje k selhávání této kontroly a potřebě společnosti vytvářet jistý systém nátlaku, někdy i s pomocí různých sankcí s cílem udržet společenský řád, bezpečí a pocitu jistoty.

Sociální práce někdy balancuje mezi poskytováním pomoci a kontroly. Na jedné straně jsou sociální pracovníci vázání vztahem ke klientům, (poskytují pomoc), na druhé straně jsou součástí společenské instituce, jejímž posláním je **prosazování společenských norem a hodnot** (výkon kontroly). Důležitým momentem poskytování sociální práce je, odkud přichází zakázka, zda ze strany klienta či společnosti. Pomoc i kontrola pak vyžadují jiné způsoby profesionální práce (Matoušek, 2013, s. 207).

V případě činnosti kurátora pro děti a mládež je vyvažování mezi oběma přístupy pomoci a kontroly jeho „denním chlebem“ a nutností, když zvažuje, jakým způsobem a jakými prostředky bude nutné intervenovat.

3.2.2 Vzdělávací politika státu a úloha školy

Stát má zájem na tom, aby se přiměřeného vzdělávání dostalo všem, což je znakem stabilizované a prosperující společnosti. Pokud je jeho vzdělávací politika dobrá, měla by vyvažovat zájmy jednotlivců a společnosti (Matoušek a Matoušková, 2011. s. 68–69). Škola se stává velmi důležitým nositelem hodnoty vzdělanosti, což může vést i k přenášení rodičovské zodpovědnosti na tuto instituci. *„S tím, jak slábné vliv hlavní tradiční socializační instituce na děti – rodiny, doufají mnozí, že škola by ji mohla nahradit právě v posilování těch postojů a dovedností, jež jsou předpokladem prosociální, nekriminální dráhy...“* (tamtéž, 2011. s. 269)

Dokument OSN vydaný Výborem pro práva dítěte ve svém Obecném komentáři č. 21 k Úmluvě o právech dítěte, je věnovaný otázce „dětí ulice“, mj. také obrací pozornost na otázku vzdělávání dětí. Zavazuje státy k **poskytnutí přístupného, bezplatného, odpovídajícího a kvalitního vzdělávání pro účel naplňování práv dětí**. Státy by měly také poskytovat podporu rodičům, pečovatелům a rodinám, aby zajistily naplnění ochrany práva na kvalitní vzdělání všem dětem. *„Státy by měly přijmout opatření za účelem poskytování kvalitního, bezplatného vzdělávání v oblasti práv dítěte a životních dovedností obecně všem dětem, prostřednictvím vzdělávacích osnov a prostřednictvím neformálního a pouličního (terénního) vzdělávání s cílem zahrnout též děti, které nechodí do školy“*. (Výbor pro práva dítěte, 2017, s. 19)

Aktuální vzdělávací politika státu je směřována v rámci **„Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“**. Po zhodnocení současného vzdělávacího systému tato strategie stanovila základní rámec, určité množství priorit pro další rozvoj vzdělávací politiky ČR založeném na konceptu celoživotního učení. Jako nejdůležitější priority stanovila:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, s. 3)

Ve vztahu ke vzdělávání a podpoře jeho dostupnosti a vyšší kvality jsou plánována opatření s cílem vytváření informovaného prostředí stimulujícího poptávku po dalším vzdělávání především s ohledem na nízko-kvalifikované a sociálně znevýhodněné

občany. Je také plánována podpora a rozvoj práce škol, školských zařízení a dalších edukačních center, které nabízí vzdělávání zaměřené nejen na žáky, ale i na dospělou populaci. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, s. 23)

S ohledem na výše uvedené je patrné, že aktivity státu ve vztahu k vzdělávání dětí by měly být nápomocné a vedené v zájmu jeho naplnění. Kurátor pro děti a mládež se při práci řídí zákonnými předpisy, standardy kvality sociální práce, Etickým kodexem ale také metodikou. V tomto směru by neměl být opomenut počin Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, které v roce 2016 vydalo *Metodickou příručku pro kurátory pro děti a mládež* (dále jen „metodická příručka“), pro sjednocující praxi pracovníků orgánů sociálně-právní ochrany dětí při poskytování sociálně-právní ochrany dětem vyžadujícím zvýšenou pozornost. Metodická příručka byla prezentována jako závazné stanovení metod práce kurátorů pro děti a mládež, neboť dosud nebyly nikde uceleny a sjednoceny, obsahuje základní pojmy, principy, východiska, popisuje základní nástroje a postupy pro práci s touto skupinou ohrožených dětí.

Metodická příručka vzbudila velké emoce mezi veřejností a kurátory pro děti a mládež, kterým byla určena. I přes žádoucí fakt záměru sjednocení výkonu sociální kurately byla na podkladě intervence veřejnosti a zákonodárných orgánů stažena k jejímu přepracování MPSV. Důvody byly pro její kontroverznost a nepoužitelnost v praxi pro zjištěné rozpory s jinými normami a zkušeností vycházejících z praxe odborníků.

Metodická příručka byla vypracována s velkým apelem na práva dětí, jejich povinnostmi se téměř nezabývala. Bohužel právo dítěte po ukončení povinné školní docházky nestudovat a nepracovat nebo právo experimentovat s návykovými látkami, lze vnímat ve spolupráci kurátora pro děti a mládež s touto cílovou skupinou mládeže v určitém ohledu jako krajní až nevhodné, směřující k možnému nárůstu sociálně problematické generace mládeže s velmi nejistou budoucností. Metodická příručka vede k posuzování přijatelného přiměřeného rizika jako práva dítěte, které si samo určuje směr svého života a hledá životní štěstí, koná svobodná, autonomní rozhodnutí. V tomto ohledu např. přistupuje k práci s dětmi, které zneužívají návykové látky, u kterých by intervence kurátora měla vycházet z principu dobrovolnosti, za využití měkkých nástrojů, a nikoliv hrozbou využití donucovacích prostředků.

3.2.3 Aktuálnost tématu v současnosti

Otázkou situace jednoho z dalších dopadů pandemie koronaviru na „nevzdělanou generaci“ se zabývá článek Josefa Mačího ze dne 27. 4. 2020. Autor vychází z informací, které získal rozhovorem se sociologem Danielem Prokopem a upozorňuje na nezaměstnanost, hrozící mladým lidem bez kvalifikace. Opírá se o fakta sociologické studie, která poukazuje na tu skutečnost, že 6,2 % mladých lidí v České republice má jen základní nebo nedokončené vzdělání. Dlouhodobě tak přibývá lidí ve skupině nízkokvalifikované pracovní síly. Krize, která patrně brzy dolehne na země zasažené pandemií, se dotkne právě nejvíce těchto lidí. Reálně hrozí jejich propouštění ze stávajících pracovních pozic (pokud je mají, např. dosud formou brigády nebo dohody). V konečném důsledku dopad bude i na celou společnost, a s tím související nárůst finančních nákladů za každého nezaměstnaného člověka bez vzdělání (nárůst podpory, sociálních dávek, tyto nebudou platit daně, odvody na pojištění aj.), případně pak může dojít k růstu nechvalně proslulé šedé a černé ekonomiky. V této souvislosti je také zmíněn podstatný fakt řešení neodkladných sociálních problémů regionů s vyloučenými lokalitami (nejvíce postižený Karlovarský a Ústecký kraj), ale také potřeba přistoupit ke změnám ve školství, které má na vzdělávání žáků zásadní vliv. Jako varianta se nabízí inovace systému zavedením podpůrných profesí ve školství, jako např. sociálního pedagoga, který by komunikoval s rodinami a hledal řešení související se sociálními problémy některých žáků. Nelze opominout ani spolupráci s dalšími podpůrnými službami nabízejícími doučování, sociální podporu, poradenské a psychologické služby apod. (Mačí, 2020).

3.2.4 Možnosti preventivních opatření na půdě školy a rodiny

Na podporu vzdělávací politiky, aby se dařilo i dětem ze znevýhodněného prostředí, neúspěšným, bez potřebného zázemí a zájmu, lze využít podpůrných preventivních opatření. Ve vztahu ke klientům kurátora pro děti a mládež se jedná zejména o opatření na půdě školy a rodiny. Prevence je soustavou opatření, která by měla vést k předcházení nežádoucích jevů. V této podkapitole je stručně nastíněna potřeba profesionálů ve škole jako hlavních činitelů preventivních opatření na školách a v mimoškolním prostředí.

Bělík (2015) v rámci publikace Acta Sociopathologica II ve svém příspěvku shrnuje problematiku **prevence rizikového chování** v českém prostředí a konstatuje nárůst počtu a závažnosti problémů dětí s těmito projevy. Po rodině, co by klíčovým činitelem v prevenci rizikového chování, je právě škola dalším důležitým aktérem této nespécifické prevence. Škola by měla umět předcházet, zvládat a reagovat na vzniklé problémy žáků, komunikaci s dalšími institucemi, iniciovat a realizovat preventivní programy, měla by mít „firemní kulturu“, do které spadá také kvalitní pedagogické vzdělání pedagogů, kteří se budou umět prevenci věnovat. Škola by neměla ve smyslu výchovného působení pouze předávat vědomosti, ale měla by vést žáky k rozvoji osobnosti a formování charakteru. Autor příspěvku označuje tento celý proces jako sociálně-výchovné působení, které směřuje k: „...*utváření sociálních dovedností, které umožňují a usnadňují život člověka ve společnosti (sociální komunikace, adaptace, navazování kontaktů, utváření optimálních mezilidských vztahů)*“ (Bělík, 2015, s. 80).

Pro tento účel školy využívají v rámci školních vzdělávacích programů předmět Etická výchova, a okrajově se výchova k žádoucím hodnotám objevuje také v jiných výchovných předmětech. Autor dále poukazuje na nepřipravenost pedagogů, kteří byli dlouhodobě připravováni v oblasti oboru, své odbornosti. Co se týká prevence rizikového chování, v tomto ohledu pedagogové více spoléhají na jiné profesionály v českých školách, jsou to **školní metodik prevence, výchovných poradce, školní psycholog, speciální pedagog, vedení školy, případná spolupráce s externími subjekty**. Apeluje na dobrou přípravu pedagogů – učitelů, která by měla zahrnovat preventivní průpravu právě třídních učitelů a dalších pedagogů, kteří jsou v mnohem častějším a intenzivnějším kontaktu než výše uvedení profesionálové (Bělík, 2015, s. 75-82).

Bělík (2015) popisuje stav roztržité kompetencí mezi vyškolené profesionály (výčet viz výše), v některých případech se jedná o kumulativní funkce pedagogů, přičemž někteří jsou různě motivováni a připravováni, což vede k nepříznivým výsledkům vlastní prevence rizikového chování na školách. Při řešení lze hledat inspiraci u osvědčených modelů v zahraničí (např. Slovensko) – zavedení **profese sociálního pedagoga** (Bělík, 2015, s.83-84). Profese sociálního pedagoga není stále legislativně ukotvená.

České školství zatím v praxi nevyužívá sociálních pracovníků, tak jak je tomu například v jiných zemích (Spojené státy americké, Velká Británie, Německo). Tyto země reagují na potřebnost poskytování profesionální podpory a poradenství žákům a studentům, kterou poskytují odborní **školští zaměstnanci – sociální pracovníci**. V ČR není tato pozice legislativně daná. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve škole působí jiní odborní pracovníci (učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, aj.), kteří částečně nahrazují činnost odborného poradenství a podpory žákům. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách sociálního pracovníka ve školství nezmiňuje, ale také nevyklučuje. V případě, že by se škola stala poskytovatelem sociálních služeb (po registraci služby na krajském úřadě), se následně může zapojit do komunitního plánu dané obce a jako poskytovatel sociální služby dále žádat o dotace ze zdrojů MPSV, kraje a obce. Činnosti sociálního pracovníka ve škole by měly zahrnovat: poskytování konzultace a podpory žákům, intervence ve prospěch studentů, spolupráce s rodinami, zprostředkovávání dalších služeb v rámci komunity aj. (Tomeš a kol., 2015, s. 62-65).

Je otázkou, nakolik je reálné, aby školy žádaly o registraci sociální služby, když tento krok souvisí s dalšími náročnými podmínkami, které se váží k registraci a škola by je musela splňovat.

Havlíková (2018) se **aktuálnímu tématu školní sociální práce** v České republice věnuje ve zpracované studii, „Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice“. Dle výsledku této analýzy školní sociální práce může být významným přínosem při úsilí vzdělávacích systémů vyrovnávat šance na úspěch při vzdělávání bez ohledu na sociální původ a podmínky žáků.

Pazlarová (2014) popisuje současný český školský systém, ve kterém chybí pozice školního sociálního pracovníka jako prostředníka mezi dítětem, rodinou, školou a případně dalšími institucemi. Tuto úlohu zástupně plní **výchovní poradci a metodici prevence**, kteří jsou zejména pedagogy. Dle legislativního rámce (vyhlášky č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) by poradenství poskytované ve škole mělo být zaměřené na prevenci sociálně-patologických jevů, školní neúspěšnost a podporu žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zahrnuje kariérové poradenství i podporu zvlášť nadaných žáků. Nikde není ale vymezen přesah do rodinného a širšího sociálního prostředí dětí. Zkušenost je pak taková, že v případě zájmu o spolupráci výchovní poradci a metodici prevence prostřednictvím konzultací a doporučení intervnují do výchovného prostředí rodiny. U nespolupracujících rodin nemají tolik možností, informace by měly postupovat na příslušné orgány sociálně-právní ochrany dětí. Ve spolupráci s dětmi, resp. dospívajícími, nelze opomenout činnost profesionálů působících v **pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně-pedagogických centrech**. Jedná se o další instituce, **školská poradenská zařízení**, které poskytují podporu a výchovné poradenství žákům ohroženým školní neúspěšností. Preventivně výchovnou péči dále poskytují **střediska výchovné péče**, jedná se o formu výchovného poradenství rodinám dětí a nabídku ambulantní a pobytové služby pro děti a mládež s poruchami chování (Matoušek a Pazlarová, 2014, s. 84-85).

V mimoškolním prostředí v oblasti prevence zaujímají významnou roli neziskové organizace. Zákon o sociálních službách definuje tzv. **sociálně aktivizační služby (SAS)** jako jednu z forem služeb, poskytovaných terénní nebo ambulantní formou podpory rodinám s dítětem „*u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobé sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.*“ Právě některé neziskové organizace poskytující tuto službu jsou významnou možností, jak preventivně podpořit rodiče, jejich výchovné kompetence a výchovu dětí, které v rodině žijí. Další službou neziskových organizací, kterou často poskytují je organizace aktivního volného času pro děti a mládež a provoz nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, někdy to mohou být také různé preventivní programy, které jsou určené dětem a mládeži.

Jako příklad dobré praxe, jak preventivně působit na poli školy i rodiny, je **projekt „Mají na to! – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ,**“ jehož realizátorem je Člověk v tísni, o. p. s. Jedná se o inspirativní nástroj, jak řešit bariéry, s kterými se potýkají romské sociálně znevýhodněné děti v České republice. Cílem tohoto projektu bylo vytvoření metodiky určené k pomoci při zdolávání překážek. Následně byla též vytvořena příručka, ve které se podařilo nalézt odpovědi na otázky, jakým způsobem podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ, a to v rovinách ve vztahu k individualitě

žáka, podpoře klimatu ve třídě, spolupráci s rodiči, podporou učitelů, i systémové pomoci.

Na Královéhradecku se na problematiku preventivního působení v rodinách orientuje např. nezisková organizace **Aufori, o. p. s.**, která v rámci programu „**Učí (se) celá rodina**“ pomáhá rodinám s nezletilými dětmi s plněním školních povinností a působí preventivně na jejich další uplatnění do budoucnosti. Dětem a mládeži (v případě poskytování sociálně-aktivizačních služeb i rodinám) se v rámci provozování nízkoprahových klubů, aktivit a programů věnují neziskové organizace **Salinger, z.s.** a **Prostor Pro, o. p. s.**,

Vztahovým problémům dětí v mateřských a základních školách se věnuje **Školské poradenské pracoviště MOZAIKA**, zřízené statutárním městem Hradec Králové. Školské poradenské pracoviště poskytuje intervence přímo v třídních kolektivech, spolupracuje na vytváření zdravého školního klima, poskytuje poradenství a podporu dětem i jejich rodinám.

Třetí kapitola je tematicky nosnou, svým obsahem nejrozsáhlejší částí teoretické práce. Zabývá se vzděláváním dětí z pohledu vlivu prostředí, sociálních nerovností ve vzdělávacím systému a společenským klimatem. Prostředí je rozlišeno jako mikroprostředí a makroprostředí a ve vztahu k působícím podnětům. Část věnovaná **mikroprostředí** zahrnuje tři oblasti, které nejvíce utváří a ovlivňují dítě, resp. dospívajícího, je to **rodina, škola a vrstevníci**. Všechny tyto vlivy mohou působit **nerovnosti ve vzdělávání**, na které je zde také poukázáno. Část věnovaná **makroprostředí** nabízí pohled z celospolečenského kontextu a podává základní informace o **normách společnosti, vzdělávací politice státu a možnostech preventivních opatření na půdě školy a rodiny**. Výše uvedené typy prostředí lze dále vztahovat k otázce působení podnětů na děti. Rodina je v tomto ohledu jedním z nejzásadnějších činitelů. Rodiče a jejich rodičovská odpovědnost primárně a nejvíce ovlivňují, jakým způsobem bude dítě výchovně vedeno a mimo jiné též, jak bude přistupovat ke svému vzdělávání. Jsou ale situace, které působí na rodinu z vnějšku, jako je proměna společensko-politické situace spojená s dalšími sociálními jevy jako je zvýšená rozvodovost, nezaměstnanost, dluhy, problémy s bydlením, protiprávní jednání a porušování společenských norem aj. Některé rodiny jsou ohrožené sociálním

vyločením a vzdělání dítěte nepřisuzují důležitou hodnotu. Škola je pak dalším činitelem, který působí na své žáky, jejich přístup ke vzdělávání, zohledňuje jejich potřeby, reaguje na sociálně znevýhodněné žáky a má či nemá k tomu potřebné podmínky, jako je např. dostatek pedagogických pracovníků. Vývojové období, věková blízkost a vzory sehrávají další úlohu možného vlivu vrstevnických skupin na dospívající mládež při jejím dalším vzdělávání. Vzdělávací politika státu, normy, sociální kontrola, preventivní opatření, vše spojené pod pojmem sociální klima, obsahují systém opatření ovlivňujících vzdělávání jako takové, nejen ve sféře školství, ale např. i v oblasti činnosti neziskových organizací. Působením celého výše uvedeného systému jsou znevýhodněné děti, dospívající mládež, kteří se dostávají na okraj zájmu vzdělávání. S těmi se pak setkávají kurátoři pro děti a mládež a ti pak řeší dilemata, která mohou souviset až s tímto širokým přesahem.

4. Dilemata praxe kurátora pro děti a mládež

Poslední kapitola teoretické části práce je zaměřena na dilemata sociální práce a osobní zamyšlení kurátora pro děti a mládež, se kterými soudobými dilematy vázanými k předčasnému ukončení vzdělávání dospívajících se ve své praxi nejčastěji setkává. Sociální kuratela je činnost, která je legislativně definována, ale pro své specifické zaměření někdy stojí v ústranní širokého záběru činnosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Kurátor pro děti a mládež je sociálním pracovníkem, který se v každodenním kontaktu se svými klienty často dostává do situací nelehkého zvažování o řešení. V případě dospívajících klientů se snaží objektivně zhodnotit možnosti řešení. Bohužel se též setkává se situacemi, kdy je již pozdě nějak zasahovat, kde silně pociťuje důvody selhávání dospívajících pramenící z dřívějšího období a vlivem jiných činitelů. Důvody může pouze „konstatovat“, jeho vliv na výsledek je minimální. Jako např. děti dlouhodobě výchovně zanedbané, bez školních návyků, děti ze sociálně vyloučených lokalit, bez potřebné podpory aj.

4.1 Dilemata v sociální práci

Sociální práce přináší úskalí, kdy sociální pracovník musí volit rozhodnutí, kdy vybírá z možností, která se nejeví vždy nejvhodnější variantou. „*Sociální pracovník se při své práci setkává s různými etickými problémy a dilematy vyvstávajícími ze samotné podstaty sociální práce, která pro něj vytváří situace. Musí nejen eticky hodnotit, vybírat možnosti, ale i rozhodovat. Eticky uvažuje při sociálním řešení, sběru informací, jednáních a při své profesionální činnosti o použití metod sociální práce, o sociálně technických opatřeních a administrativně správných postupech z hlediska účelu, účinnosti a důsledku na klientův život.*“ (Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR, 2006).

Musil (2004, s. 9) rozlišuje dilemata jako všední, která se dotýkají každodenní práce sociálních pracovníků s klienty a strategická, vztahující se k představám pracovníků o tom, jakou úlohu sehraje sociální práce ve společnosti. Pracovníci je zvládají tak, že jednají podle pro ně „*přijatelných*“ postupů, tzn. slučitelných postupu s jejich osobními preferencemi a organizací utvořenou „*kulturou přístupu ke klientům*“ (tamtéž, s. 9).

Matoušek (2007) definuje dilemata soudobé sociální práce s ohledem na období a různé protichůdné tendence jako vývojová dilemata:

- formalizace a deformalizace;
- profesionalizace a deprofesionalizace;
- normativnost a nenormativnost;
- pomoc a sociální kontrola;
- polyvalence a specializace;
- sociální práce jako věda a umění. Matoušek a kol. (2007, s. 189–192)

V další publikaci se stejný autor zabývá otázkou etických dilemat jako důsledku hodnot, které pracovník zaujímá, kdy jde o osobní, společenské a profesní hodnoty, hodnoty klienta aj. Hodnocení kvality sociální práce není jednoduché, už proto, že sociální pracovník se často nachází v dilematických situacích, kdy vybírá ze dvou navzájem neslučitelných možností (Matoušek, 2013, s. 519).

Dilematům, týkajícím se sociální práce v důsledku proměn společnosti, se také věnuje Glumbíková (2019) ve své eseji uvedené v odborném časopise Sociální práce. Autorka upozorňuje na určitou rozpolcenost sociálních pracovníků mezi „děláním sociální práce“ (ve smyslu řízení se pravidly, metodikami a směrnicemi odcizenými od vlastní praxe sociální práce a budování vztahů s klientem, což může snižovat jejich nejistotu) a „bytí sociálním pracovníkem“ (tj. reflexivní a angažovaný přístup, který určitou nejistotu v sobě obnáší). *„Řada sociálních pracovníků jednak vnímá, že nemá dostatek nástrojů na to, aby reálně pomohli klientům, což připisuje existujícímu (legislativnímu) nastavení sociální práce v České republice a jeho vlivům na nastavení pracovních podmínek na konkrétním pracovišti. Stejní sociální pracovníci zároveň popisují vlastní bezmoc situaci bezmoci změnit.“* (Glumbíková, 2019).

4.2 Dilemata z pohledu kurátora pro děti a mládež

Dilemata, kterými se kurátor pro děti a mládež v řešení otázky dalšího vzdělávání dospívajícího po ukončení povinné školní docházky zabývá, vychází z mé dlouholeté praxe. Osobně je vnímám jako následující:

- Na jedné straně právo na vzdělání, svobodnou volbu mladého člověka x na druhé straně je možnost kurátora usměrnit volbu, vliv a zásah autority, moci?
- Měl by pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí zasáhnout x či nezasáhnout? Jde o pomoc chtěnou x nechtěnou?
- Nakolik ovlivní x neovlivní volba možnosti nevzdělávat se mladého člověka, jeho další život?
- Pracovat s motivací dítěte x nebo více pracovat s motivací rodiny? Lze to oddělit?
- Jakým způsobem může kurátor pro děti a mládež ovlivnit x neovlivnit postoje mladistvých klientů?
- Chtějí být tito mladí bez vzdělání x nebo jsou důvody jejich rozhodnutí jiné?
- Je to x či není nový fenomén? Jak se může projevit v dalších letech?
- Může x nemůže za zvyšující se počet dětí bez ukončeného vzdělání proměna společnosti, uznávaných a preferovaných hodnot?
- Nakolik mohou x nemohou ovlivnit společenský tlak, vrstevníci, příklady v rodině rozhodování mladých lidí?
- Je na místě větší angažovanost kurátora pro děti a mládež, jeho působení a vedení mladého člověka ke vzdělávání x je to již za hranicí kompetencí sociální práce? A nezpůsobí to případně jiné komplikace?
- Má kurátor pro děti a mládež pouze situaci akceptovat, konstatovat bez dalšího x má chtít, aby se situace změnila?
- Jak moc může ovlivnit rozhodování mladého dospívajícího kurátorova osobnost a jeho hodnotové nastavení?
- Co všechno by kurátorovi pro děti a mládež pomohlo, aby se dokázal rozhodovat správně x co mu může přinést obtíže?

Stejně jako sociální práce ve své teorii i praxi vychází z různých disciplín a paradigmatických přístupů, může z různých rovin nahlížet kurátor pro děti a mládež na řešení svých dilemat zabývajících se spoluprací s dospívající mládeží.

Z výše uvedeného přehledu a analýzy možných dilemat kurátora pro děti a mládež můžeme dojít k závěru, že tato specifická dilemata lze **rozdělit do tří společných oblastí**, které se vzájemně prolínají.

1. **Pohled z pozice výkonu sociální práce** – tj. balancování mezi tím, zda zasáhnout či nezasáhnout, zda to dospívající chce, či jde o iniciativu kurátora pro děti a mládež, jak moc by měl kurátor pro děti a mládež přijímat pohled autonomního rozhodování mladého dospívajícího a nakolik je jeho povinností do toho zasahovat z pozice výkonu moci, co kurátor pro děti a mládež potřebuje vědět, aby se rozhodoval správně.
2. **Pohled s psychologickým zaměřením** – tj. otázky hodnotového nastavení, motivace, akceptace, iniciativy, ovlivnění druhého skrz sebe sama, sebereflexe.
3. **Pohled se sociologickým zaměřením** – tj. otázky nad tím, zda lze za vším spatřovat společenskou proměnu, zda jde o nový fenomén, jaká bude budoucnost člověka bez vzdělání a jak to může ovlivnit společnost, kdo je významným vlivným činitelem postojů dospívajícího.

Kurátor pro děti a mládež jednoznačně musí volit eklektický přístup, aby našel nejvhodnější řešení situace. Hledat tu správnou odpověď, která není předem daná, za kterou si musí stát, je náročné a vyžaduje nekončící úsilí, které tato profese požaduje. Nakonec „hledání nejlepší cesty“ je údělem a naplněním všech pomáhajících profesí.

4.3 Děti z praxe kurátora, kazuistiky

Skutečnost, že děti, které řeší kurátor pro děti a mládež, nemají funkční rodinné zázemí, dokazují **následující případy z praxe**. Někdy dochází k situaci, že problémy v rodině eskalují a jsou takového rázu, že nezbývá, než situaci řešit dočasným opatřením donucovací povahy – umístěním dítěte mimo rodinu. Vzdělávání je pak jen jednou z mnoha věcí, která se sice musí řešit, ale pochopitelně až po stabilizaci ohrožení dítěte. V takových situacích selže více věcí najednou, a to jak ze strany rodičů

a jejich nekvalitní výchovy, až po dítě samé, které někdy způsobem svých výchovných obtíží a nezvladatelného chování volá po pozornosti a pomoci okolí. Nařízení ústavní výchovy je sice krajní řešení, ale po vyčerpání všech opatření, včetně zvažování možnosti náhradní rodinné péče, někdy jediné možné.

Následně jsou uvedeny **případy pěti dětí (4 chlapci a 1 dívka)** z rodin s velmi problematickým zázemím. Jedná se o děti, které byly v dlouhodobé péči kurátora pro děti a mládež, z důvodu problémů byly zařazeny do evidence ohrožených dětí, kterým byla poskytována sociálně-právní ochrana. Všechny docházely na II. stupeň základní školy, kde měly velké obtíže se školní docházkou, plněním svých školních povinností, agresivitou, špatnými vztahy se spolužáky, nakonec se dopouštěly i protiprávního jednání, některé z nich vyzkoušely návykové látky. Ani jedno z nich nebylo žákem speciální školy, přestože jejich školní výsledky byly hraniční. U každého z nich se individuálně posuzovalo a vyhodnocovalo, jaká je míra jejich ohrožení, rodinné prostředí a výchovná kapacita rodičů či pečujících osob, zvažovaly se možnosti náhradní rodinné péče, která ale pro takto „problémové děti“ není dostupná.

Ve všech případech bohužel šlo o problematické rodinné zázemí, které děti formovalo a ovlivnilo natolik, že vzdělání pro ně již nebylo žádnou hodnotou a důležitou motivací pro budoucnost. Tyto děti skutečně žily přítomností, která byla pro ně složitá, nešťastná a nezáviděníhodná. Je otázkou, zda by se dala ovlivnit jejich situace v případě, že by se s rodinou začalo pracovat mnohem dříve. V tomto ohledu je nutný předpoklad, a to spolupráce s rodiči (pečujícími osobami). I v této rovině lze bohužel konstatovat, že většinou šlo o rodiče s nízkým vzděláním, někteří z nich měli ukončené pouze základní vzdělání či absolvovali speciální (dříve „zvláštní“) školu, byli zadluženi, a tím pádem řešili i existenční problémy a na příznivou výchovu a zdárný vývoj svých dětí se jim nedostávala kapacita, spolupráce s nimi byla velmi obtížná. Jednalo se o rodiče, kteří sami měli problémové dětství a zázemí, jejich rodičovské kompetence byly zasažené touto zkušeností. Tato generace rodičů své dětství prožila v době před rokem 1989 a dospívala již v nových společenských podmínkách. Nelze opomenout tento historický milník, který též ovlivnil jejich hodnoty a chování v roli budoucích rodičů.

V případě řešení vzdělání těchto dětí, které byly umístěné mimo rodinnou péči, nelze opomenout uvést pozitivní poznatek o tom, že tím, že byly umístěné v jiném prostředí (kolektivní zařízení diagnostického ústavu a dětského domova se školou), do školy musely pravidelně docházet, dostal se jim náležitý dozor i podpora v plnění školních povinností a motivace k dalšímu vzdělávání jako potřebné hodnotě další úspěšnosti v budoucím životě. Tito dospívající čtyři chlapci a jedna dívka po zdárném ukončení základního vzdělání nastoupili na učiliště, které si vybrali a kam byli přijati s ohledem na jejich zájem a schopnosti. Jeden z chlapců byl s ohledem na posouzené mentální schopnosti přeřazen do speciální školy, pak na odborné učiliště, kde projevil zájem vyučení dokončit a souhlasil s prodloužením ústavní výchovy do 19 let věku a úspěšně dostudoval. U zbývajících čtyř dětí byla také zohledněna jejich přání ohledně dalšího studia, které bylo vybráno s ohledem na jejich schopnosti i možnosti. Do školy pravidelně docházely a v 18 ti letech po ukončení ústavní výchovy se vrátily ke svým rodičům, kde měly domluvené dokončení posledního roku učiliště ve stávajících školách či školách v blízkosti bydliště.

Bohužel chyběla potřebná podpora a tlak k potřebnosti ukončeného vzdělání, rodiče se totiž za tu dobu nezměnili, a všichni čtyři dospívající mladí lidé následně školu nedokončili. Jediný z nich, po dokončení učiliště, získal odbornou kvalifikaci a poté zaměstnání i s ubytováním na horské chatě. Nevrátil se více ve své dospělosti k původní rodině, udělal si vlastní názor na původní život v rodině, od kterého se dále distancoval a až pak mohl svůj život dále žít a nějak směřovat k lepšímu. Ti zbývající čtyři mladí již dospělí se bohužel vrátili zpět k původní rodině a pravděpodobně i převzali obdobný model životní existence generace svých rodičů.

Na těchto příkladech z praxe je názorně demonstrováno, jak se dá složitou cestou „vystoupit ze zajetých kolejí“. **Jednodušší cestu lze nalézt v intenzivní sociální a sociálně-pedagogické práci s problémovou rodinou, a to, co nejdříve, pokud je to možné.** Jen tak by takové děti nemusely skončit v ústavní výchově, možná ani v péči kurátorů pro děti a mládež. Otázka jejich vzdělávání by byla včasně řešena a mohlo by tak dojít ke změně bez nutných zásahů do života rodiny.

4.4 Projekty na podporu vzdělávání a pracovního uplatnění mládeže

Významným počinem MPSV bylo v roce 2019 vydání publikace **Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami**. Materiál je výstupem projektu „*Systémový rozvoj a podpora nástrojů sociálně-právní ochrany dětí*“. Jedná se o zavádění nových nebo inovativních přístupů podporujících ohrožené děti a rodiny. Smyslem je podpora v rozvoji inovativního potenciálu aktérů služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny. Je určena profesionálům, kteří se setkávají ve své praxi s dětmi a rodinami – tedy sociálním pracovníkům, učitelům, metodikům prevence, psychologům a dalším.

V této publikaci lze nalézt **inspiraci v zahraniční práci** v oblasti práce s mládeží ve Švédsku. Je zde představena významná **organizace „Fryshuset“**, která vznikla již v roce 1984 ve Stockholmu s původním záměrem nabídky smysluplného času pro mládež. Tato organizace se rozrostla tak, že působí ve 20 městech země a nabízí téměř padesát programů ročně určených dětem a mládeži. Její hlavní aktivity tvoří programy na rozvoj mládežnické kultury (pro žáky II. stupňů škol), sociální programy a projekty spojené s prací a pracovním trhem. Právě posledně jmenovaná aktivita je součástí Programu podnikání a pracovní příležitosti. Smyslem je **nabídka první pracovní zkušenosti pro děti a mládež**, a to už od věku 12 let, se zaměřením zejména na rizikové skupiny na trhu práce – přistěhovalce, lidi bez vzdělání, případně s nějakým handicapem. Mladý dospívající požádá o finanční příspěvek (mini-grant) za účelem splnění jeho představy a realizace nápadu, získá mentora, který ho provází po celou dobu projektu, rozpočtu, realizace. Pro dospívajícího je to nedocenitelná zkušenost, první záznam do životopisu, uplatnění toho, co ho baví, a nutnost učení se zdolávat spoustu překážek s podnikáním souvisejících. (Jůzová a kol., 2019, s. 99).

„**Fryshuset**“ realizuje v prostředí svých škol (1400 žáků) další inspirativní aktivitu. Jedná se o zajištění **přítomnosti sociálně-pedagogických terénních pracovníků**, kteří se pohybují ve škole a jsou k dispozici ve volnu dětem přímo na chodbách či v místnostech k tomu účelu určených. Zde nabízí konzultaci, podporu a poradenství, vytváří tak pomyslnou spojnici mezi pedagogy, vedením a dětmi. Škola tak v životě dětí zastává protektivní faktor (tamtéž, s. 100).

Stockholmský „Fryshuset“ nebo „The Door“ sídlící v New Yorku jsou příklady komunitních center tzv. **Agory pro mladé**. Agora - tj. místo, kde se v určité obci odehrává veřejný život, kde se setkává skupina lidí, má společné zájmy, posiluje soudržnost v dané komunitě, určené lokálně. Agory působí na velkém otevřeném prostoru, který lze nalézt v budovách starých skladů, továren. Nabízí spoustu paralelních aktivit, kurzů, skupinových setkání určených mladým lidem, ale také bezpečný prostor pro odpočinek, společné místo setkávání s vrstevníky, ale i pracovníky organizace. Agora je dostupná časově, cenově i dopravně. (tamtéž, s. 97).

Matoušek a Matoušková (2011) zmiňují inspirativní projekty podporující vstup na trh práce, které jsou určené mládeži s problémy v plnění standardních požadavků vzdělávacího systému v západní Evropě a v České republice. **Projekt Rotterdam Compact** (iniciace rady města), určený pro děti, které nedokončí školní docházku, resp. učební obor. Jeho cílem je propojení škol a dalších vzdělavatelů s poskytovateli práce v příslušném městě, regionu. Jedná se o projekt pro děti předčasně končící vzdělávání (iniciace holandského ministerstva školství), jehož cílovou skupinou je mládež ve věku 16-20 let, která se nechce dále vzdělávat, ale má pozitivní vztah k práci.

Závěrečná kapitola uzavírá teoretickou část, věnuje se dilematům sociální práce a zamyšlení nad dilematy kurátora pro děti a mládež. Je rozšířena o případy z osobní praxe, na kterých lze demonstrovat dilematickou situaci kurátora pro děti a mládež a důležitost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Závěr teoretické části je pozitivně laděn příklady inspirativních možností nastíněných projektů v České republice i v zahraničí, orientovaných na řešení problematiky předčasných odchodů dospívajících ze vzdělávací kariéry.

5. Metodologie výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce je zaměřena na bližší zkoumání problematiky dalšího vzdělávání dětí s ukončenou povinnou školní docházkou z pohledu praxe kurátora pro děti a mládež. Obsah této kapitoly tvoří stanovení hlavního cíle výzkumu, hlavní otázky a dílčích výzkumných otázek. Bude popsán zvolený typ metodologie, konceptuální rámec a metoda sběru dat, výzkumný soubor, charakteristika respondentů, způsob zpracování dat. Pátá kapitola obsahuje též závěrečnou diskuzi k výzkumnému šetření.

5.1 Výzkumné šetření a cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti kurátorů pro děti a mládež na Královéhradecku v oblasti sociální a výchovné práce s mládeží, která předčasně ukončuje vzdělávací kariéru.

Hlavní výzkumná otázka, kterou jsem stanovila pro účel dosažení výzkumného cíle, zní následovně:

Jak hodnotí kurátoři pro děti a mládež v rámci výkonu své praxe situaci dalšího vzdělávání dětí po ukončení povinné školní docházky a jaká dilemata v této souvislosti řeší?

Jako objekt spolupráce jsem zvolila mladé dospívající jedince, kteří se z určitých důvodů svého chování, které je z celospolečenského pohledu nutné nějakým způsobem korigovat prostřednictvím sociálně-právní ochrany, stali klienty kurátora pro děti a mládež. Tito mladí lidé se současně ocitají v období věku, kdy dokončují základní školní docházku a rozhodují se, jak bude jejich život dále směřován. Nebo v jiném případě už studují na střední škole či učilišti, z které odchází či chtějí odejít. Jedná se o zásadní období, citlivý věk, ale i důležité rozhodování, které může zásadně ovlivnit jejich budoucnost a případnou úspěšnost a celkovou kvalitu života dalšího.

Vzhledem k širokému tématu, vyslovenému v rámci hlavní výzkumné otázky, jsem dále stanovila dílčí výzkumné cíle, na které bych chtěla nalézt odpovědi a jejich prostřednictvím budu konkrétněji směřovat rozhovory do větší hloubky.

Na podkladě realizace této kvalitativní výzkumné metody bych chtěla posbírat cenná data, inspirovat se v práci dalších zkušených kolegů a případně i ráda našla či otevřela nová témata, která mohou vzejít z realizovaného výzkumného šetření.

V souvislosti se zkoumanou problematikou, dále byly stanoveny vedlejší výzkumné otázky (dále jen „VVO“) následovně:

- **VVO 1: Jak vnímají kurátoři pro děti a mládež rozhodování dospívajících dětí, které předčasně ukončují své vzdělávání?**
- **VVO 2: Kde vidí kurátor pro děti a mládež největší úskalí (limity) v možnosti spolupráce s takovým dítětem (resp. dospívajícím)?**
- **VVO 3: Kde spatřuje kurátor pro děti a mládež potenciál v možnosti spolupráce s tímto dospívajícím?**
- **VVO 4: Jaké možnosti spolupráce kurátoři pro děti a mládež uplatňují při jednání s dospívajícím, který předčasně ukončil své vzdělávání či tímto směrem přemýšlí?**
- **VVO 5: Jaké důležité kompetence kurátora pro děti a mládež využívá a jak se staví k případným dilematům při práci s dospívající mládeží?**
- **VVO 6: Jsou nějaké způsoby či možnosti práce kurátora pro děti a mládež, prostřednictvím kterých lze ovlivnit další rozhodování dospívajících v oblasti svého vzdělávání?**
- **VVO 7: Jakým způsobem se kurátoři pro děti a mládež vyrovnávají s případnými neúspěchy ve vztahu k předčasným odchodům dospívající mládeže z následného vzdělávání?**

5.2 Výzkumné metody

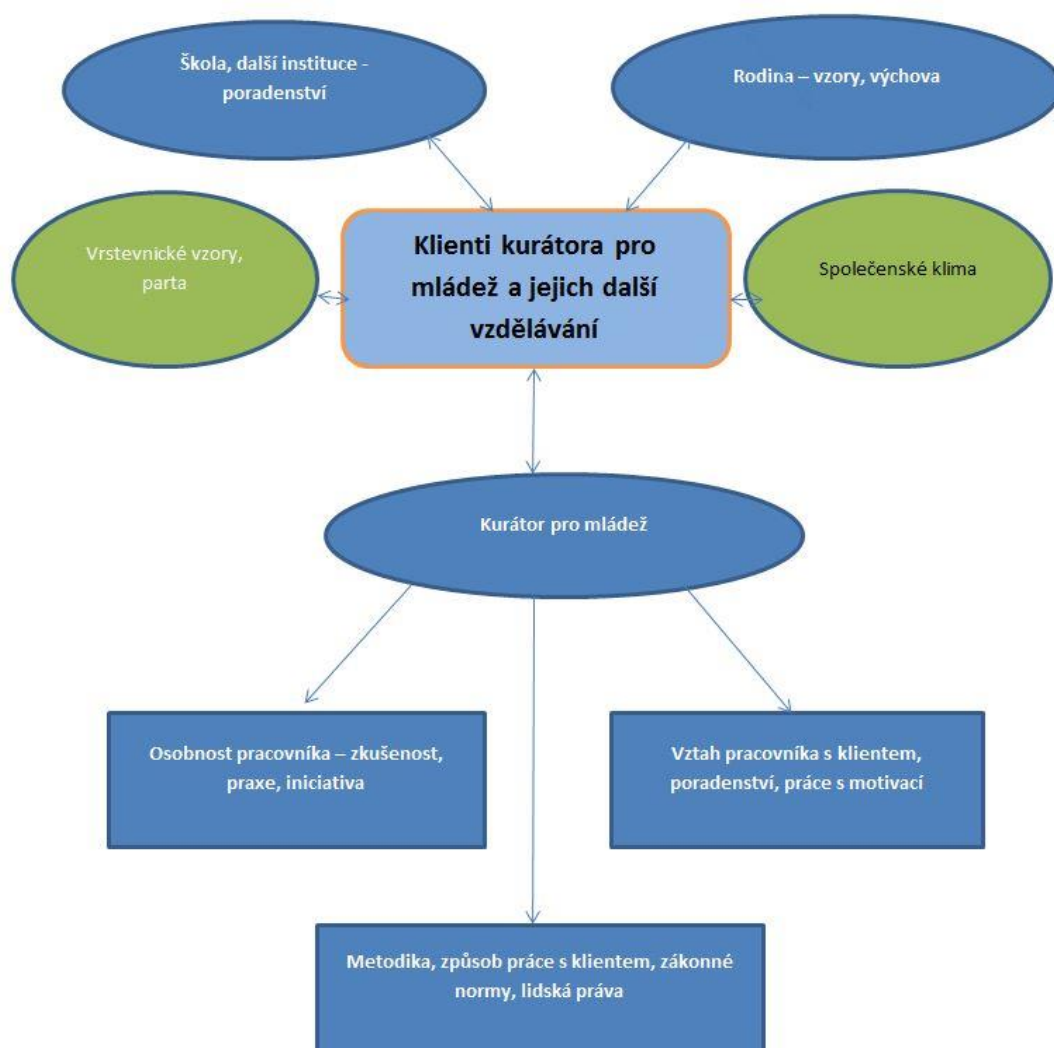
S ohledem na hlavní výzkumný cíl, jehož záměrem je zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti kurátorů pro děti a mládež na Královéhradecku v oblasti sociální a výchovné práce s mládeží, která předčasně ukončuje vzdělávací kariéru, byla jako typově nevhodnější zvolena **kvalitativní výzkumná strategie**. „*Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil.*“ (Hendl, 2005, s. 53). Téma předčasných odchodů ze vzdělávání mládeže z pohledu praxe kurátora pro děti a mládež se vyskytuje v odborné literatuře a výzkumných studiích ojediněle, je zpracováno spíše obecně, ve smyslu nazírání z jiných úhlů pohledu a důsledků, jako je vliv prostředí, společenské podmínky, rizika hrozící v sociálním vyloučení a sociálně-patologickém jednání těchto mladých dospívajících lidí. Některé pohledy byly nastíněny v rámci teoretické části.

Kvalitativní výzkum je zvolen i proto, že se jedná o výzkum „*týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů*“. Dalším důvodem je samotná podstata zkoumaného problému (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10).

Gavora (2000, s. 26-27) rozlišuje tři typy výzkumných problémů: deskriptivní, relační a kauzální. S ohledem na zkoumanou problematiku, lze konstatovat, že jde o **deskriptivní výzkumný problém**, protože ten zjišťuje, popisuje, mapuje, zda, a jakým způsobem se určitý jev vyskytuje. Typ výzkumného problému ovlivňuje, jaké výzkumné a statistické metody je vhodné použít. V případě deskriptivního výzkumného problému je jednou z doporučených výzkumných metod rozhovor. Cílem kvalitativního výzkumu „*není zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit*“ (Gavora, 2000, s. 32).

5.3 Konceptuální rámec

Poznatky, o které se výzkumné šetření opírá, tvoří konceptuální rámec. Zohledňovány jsou vlastní zkušenosti výzkumníka, výsledky dosavadních výzkumů a existující teorie. Aby zvolená výzkumná strategie a použité metody byly vhodné pro zodpovězení výzkumných otázek, je třeba více se zabývat plánem výzkumu. Bez znalosti teorie vznikají obtíže s určováním i analýzou dat (Hendl, 2005, s. 145-146). Pro tento účel bylo v **při plánování výzkumu vytvořeno následující schéma**, s cílem upřesnění zaměření okruhu výzkumných otázek.



Obrázek 1 – Konceptuální schéma

Zdroj dat: vlastní tvorba

5.4 Metoda sběru dat

Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů s kurátory pro děti a mládež. Při sestavování vlastní konstrukce rozhovoru bylo vycházeno z konceptuálního schématu, které posloužilo jako vodítko pro vytvoření okruhu otázek. Rozhovor obsahoval 4 hlavní tematické okruhy, které byly rozpracovány do otázek, na které respondenti odpovídali. Okruhy se zaměřovaly: **na osobnost a vlastní činnost kurátora pro děti a mládež, legislativní rámec, metody a techniky spolupráce a spolupráci s dalšími institucemi.**

Hendl (2005, s. 174-175) uvádí, že návod k rozhovoru obsahuje seznam otázek, na které chce tazatel získat odpovědi, a pomocí kterého neopomene všechna důležitá témata. Dále také rozšiřuje rozhovor pomocí návodu o variantu **problémově zaměřeného rozhovoru**. Ten je realizován tím způsobem, že tazatel se dopředu zabývá analýzou problémové oblasti a stanoví si ty aspekty, kterými se bude v rámci rozhovoru zabývat. Poté postupně zjišťuje, ověřuje a analyzuje data, která dále podrobuje hledání jejich podstaty a vzájemného vztahu. Konstrukce kostry rozhovoru za pomoci návodu a stanovené otázky jsou **součástí přílohy č. 1 a 2.**

5.5 Výzkumný soubor a výběr vzorku

Teoreticky zaměřený výběr je hlavním postupem při sběru dat v kvalitativním výzkumu. „*Shromažďování dalších informací je ukončeno po dosažení teoretické saturace, což znamená, že je z hlediska výzkumníka teorie již vyvinuta a nepředpokládá, že další případy přinesou nové poznatky, které by mohly vést k její změně*“ (Hendl, 2005, s. 151).

Taktéž Gavora (2000, s.144) uvádí, že v případě kvalitativního výzkumu se nepoužívá náhodný výběr, jde o **výběr záměrný**, reprezentativní. Vybrané osoby pro výzkumnou studii by měly mít potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Rozsah výběru osob není dopředu daný, **řídí se saturací**, tedy tím, že zjištěné informace se opakují, potvrzují a další rozšiřování výběru se jeví nadbytečné.

Pro účel tohoto výzkumu bylo zvažováno, jakým způsobem bude výběr vhodných osob uskutečněn. Rozhovory byly uskutečněny postupně, jejich počet nebyl dopředu daný. Oslovila jsem bývalé kolegy (kurátory pro děti a mládež) z jednoho pracoviště

orgánu sociálně-právní ochrany dětí a dále pak rozšířila okruh dotazovaných o zástupce z jiných orgánů sociálně-právní ochrany dětí v Královéhradeckém kraji. Původně zvažované 4 rozhovory byly v průběhu realizace výzkumného šetření rozšířené na celkový počet 6. Data získaná z uskutečněných rozhovorů nabyly hodnoty vypovídající k tématu, často se opakovala a potvrzovala, další zvažování rozšíření počtu rozhovorů se s určitou predikcí jevílo nadbytečné. S odvoláním na zkoumanou problematiku a zjišťování vývoje v praxi, bylo jako kritérium výběru zvoleno, že všichni dotazovaní musí být v praxi po určitou dobu, ta byla stanovena spodní hranicí 5 let.

5.6 Charakteristika respondentů

Rozhovory, které jsem uskutečnila s kurátory pro děti a mládež, proběhly v příjemné a přátelské atmosféře. Všechny oslovené respondenty jsem osobně znala z minulých let, což velmi usnadnilo překonat možnou komunikační bariéru. Zkoumaná problematika je překvapila, ale zaujala, neboť z pohledu praxe kurátora pro děti a mládež jde v poměru s případy vážně ohrožených dětí (násilná trestná činnost, užívání návykových látek, sebepoškození, útoky z domova aj.), vcelku o opomíjené téma.

Všichni zúčastnění působili v pozici kurátora pro děti a mládež a byli zařazeni jako pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí na obcích s rozšířenou působností, které se odlišují velikostí správního obvodu v Královéhradeckém kraji. Jedná se o 3 obce s rozšířenou působností (dále jen „ORP“), kde velikost správního obvodu je vymezena územím, pro které je státní správa vykonávána, konkrétně pro 23, 36 a 81 obcí. Zvolila jsem tento způsob zastoupení z etických důvodů, s cílem zajistit soukromí všech účastníků výzkumu.

Kurátory pro děti a mládež, kteří se zúčastnili problémově zaměřených rozhovorů budu označovat jako **respondenty** nebo zkráceně označovat **pod zkratkou R** a rozlišovat podle číselného pořadí následovně jako např. R1, R2, R3, R4, R5, R6.

Respondenti byli předem seznámeni s tématem výzkumného šetření, vyjádřili souhlas se zapojením do této studie pod příslibem anonymizace a měli možnost vyjádření k přepisovaným rozhovorům, které jim byly jednotlivě zaslány k případným připomínkám. V rámci úvodních otázek byli dotazováni na jejich dosavadní délku

praxe, vzdělání a studijní obor, který absolvovali. Délka působení kurátorů pro děti a mládež v pracovní pozici se pohybovala v rozpětí od 6 do 23 let, přičemž byla splněna podmínka výběru zkušeného profesionála. Jejich odbornost odpovídá zákonným požadavkům, všichni mají vysokoškolské vzdělání, viz níže uvedený přehled. V **příloze č. 3** je názorně uveden přepis rozhovoru s respondentem.

R1	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální práce, bakalářský studijní program	6 let	ORP 81 obcí
R2	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální pedagogika, magisterský studijní program	23 let	ORP 81 obcí
R3	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální práce, bakalářský studijní program	15 let	ORP 36 obcí
R4	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální patologie a prevence, bakalářský studijní program	20 let	ORP 81 obcí
R5	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální pedagogika, magisterský studijní program	10 let	ORP 81 obcí
R6	Vysokoškolské vzdělání, obor sociální pedagogika, magisterský studijní program	9 let	ORP 23 obcí

5.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Tato část výzkumného šetření se zabývá vlastní deskripcí shromážděných faktů o zkoumaném jevu, ke které bylo přistoupeno **prostřednictvím zakotvené teorie**. Jedná se o určitou strategii výzkumu a způsobu analýzy získaných dat.

Shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou zjištěných dat se zabývá zakotvená teorie, ve které neověřujeme teorii, ale **induktivně ji odvozujeme** „začínáme zkoumanou oblastí a necháme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14). Zakotvená teorie objevuje významné kategorie a vztahy mezi nimi. Metoda zakotvené teorie se uplatňuje v kontextu objevování nových poznatků, formou obecných závěrů. Jde o proces, který není jednoduché pevně vymezit, protože teorie teprve vzniká, je zakotvená v datech, která byla teprve získaná. Zásadní součástí zakotvené teorie je tvořivost.

Na hledání a vytvoření teorie navazuje Hendl (2005, s. 53): „*Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie.*“ Rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a novému uspořádání se nazývá **kódování**, jedná se o postup a různé způsoby, jak analyzovat data prostřednictvím **otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování**. Data jsou uspořádány **do konceptů, kategorií** a následně vyvozeny **propozice (hypotézy)**. (Hendl, 2005, s. 244-247).

5.7.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování se zabývá pečlivým studiem zjištěných údajů, které jsou označovány a kategorizovány. Strauss a Corbinová (1999, s. 42-52) vnímají pojmy jako „*základní stavební kameny teorie*“. Pojmy označují jednotlivé události, případy či výskyty jevu v jejich dynamičnosti. V rámci analytického procesu, kterým je právě otevřené kódování, jsou tyto pojmy nalezeny, jako podobné události a případy pak označeny a seskupeny do kategorií. Každá kategorie je následně utvářena vlastnostmi (má určité znaky a charakteristiky) a dimenzemi (umístěnými na určité škále). Hendl (2005, s. 247) dále vysvětluje, že díky otevřenému kódování lze v datech objevit určitá témata, a ty mají vztah k položeným otázkám, k přečtené literatuře, může jít také

o nové myšlenky. Cílem kódování je tematické rozkrytí textu. Výsledkem kvalitativní analýzy je samostatný popis jednotlivých kategorií, tato technika má název „**technika vyložení karet**“.

Shromážděná data, která jsem získala prostřednictvím nahraných rozhovorů s respondenty a jejich doslovným přepsáním, jsem posléze podrobně pročítala a snažila se o přidělení pojmů určitým jevům i událostem, které byly zachyceny. Vznikající pojmy jsem porovnávala, a ty které spolu souvisely jsem následně **kategorizovala a setřídila do 7 vytvořených kategorií**. V písemných podkladech jsem kategorie barevně vzájemně odlišila. Seznam kategorií a jejich podrobná analýza, která byla provedena technikou vyložení karet, jsou uvedeny následovně:

Tabulka 4 - Kategorie otevřeného kódování

1. Rozhodování dospívajících klientů o vzdělávání ovlivňují různé faktory, jejich vliv nemusí vést k nejlepší volbě.
2. Existují možnosti, které by mohly ovlivnit, aby dospívající klient své vzdělávání neukončil předčasně.
3. Předčasné ukončení vzdělávání ze strany dospívajících klientů bylo, je a bez dalšího zásahu bude běžné i nadále.
4. Dospívající klient a jeho rozhodování determinované vlastními limity.
5. Kurátor pro děti a mládež disponuje kompetencemi a strategiemi, díky kterým čelí i případným neúspěchům při práci s dospívajícími.
6. Kurátor pro děti a mládež využívá různé způsoby, které vnímá jako nezbytné v přístupu k dospívajícím klientům a k jejich vzdělávání.
7. Řešení lze nalézt ve spolupráci s rodinou, se školou a dalšími institucemi a v inovativních přístupech.

Zdroj dat: vlastní tvorba

Kategorie č. 1 Rozhodování dospívajících klientů o vzdělávání ovlivňují různé faktory, jejich vliv nemusí vést k nejlepší volbě.

Vlastnosti	Dimenze
podpora rodiny	nemotivující – motivující
školní zkušenost	ovlivňuje – neovlivňuje
vrstevníci	spíše negativně – pozitivně
zvažování hodnoty vzdělávání	nezralé – zralé
společenský tlak	akceptuje – nepřipouští
pracovní příležitosti a uplatnění	idealizované – skutečné

Kategorie č. 1 – zodpovídá otázky VVO 1, VVO 2.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že to, jakým způsobem rodina, resp. rodiče podporují dospívajícího v otázce jeho další seberealizace, sehrává důležitou roli. K tomu se váže spolupráce s rodinným systémem, která se daří v případě, pokud rodinné vztahy jsou kvalitní a fungující, nechybí motivace a je evidentní zájem rodičů o vzdělávání dítěte. Respondenti shodně uváděli, že pokud chybí **podpora rodiny**, je těžké do situace vstupovat. Rozhodování dospívajících o svém dalším vzdělávání po ukončení povinné školní docházky je pak více méně v rukou tohoto mladého člověka, je to jeho zákonem stanovené právo a ne povinnost. Jestliže se rodina projevuje jako **nemotivující**, rozhodování je zejména na mladém jedinci, který, ač sám v nedospělém věku, by měl také převzít zodpovědnost za zvolený krok. Kurátor pro děti a mládež se někdy pokouší situaci zvrátit, motivuje, vysvětluje svým klientům všechny pozitiva a negativa jako důsledky někdy ukvapeného rozhodnutí. Eventuálně také podporuje dospívajícího v rozhodnutí, které je rozvážné a nezkratkovité. R1: „*Obecně málo jsem se setkal kdy s tím, aby rodiče nechtěli, aby dítě studovalo střední školu či učiliště. I když to rodiče někdy neříkají popravdě..., jako by společensky chtěli deklarovat, že jim na vzdělání dítěte záleží. Pokud se jedná o rodiče, kteří aktivitu neprojevují, nebo to říkají účelově, tak tam se nadá moc vymýšlet...*“ R2: „*Jsou děti, které nenastoupí, protože není žádná podpora v rodině ke vzdělávání již na základní škole, tak si ani nepodají přihlášku.*“ R3: „*Několikrát jsem slyšela i od rodičů, že nutit děti nebudou, necht' se rozhodnou sami, ... ojedinele se ale také jednalo o mladé lidi, kterým nikdo nepodal pomocnou ruku – rodičům to bylo jedno, ve škole to tolik neřešili.*“

Významný podíl na rozhodování dospívajícího má **školní zkušenost**. Tento pojem v sobě zahrnuje zejména zkušenost dítěte, kterou získalo během školní docházky na základní školu, jeho úspěšnost, přístup k plnění školních povinností, školní návyky, třídní klima a setkání s důležitými autoritami. R3: *„Škola by měla skutečně učit věci, které budou děti do budoucna využívat a potřebovat, zvyšovat jejich schopnosti a kompetence umět jednat, řešit problémy a překážky, a ne cílit na ověřování, co vše žák neumí.“* R1: *„Myslím si, že třeba od té páté třídy, když už se bude pracovat s takovým dítětem, lze vnést do jeho života určité prvky zodpovědnosti, a to se může časem vrátit. Je třeba s dítětem pracovat co nejdříve, aby získalo kladný vztah ke škole...“* Na střední škole, učilišti pak může jít o další rozměr zkušeností, kterou dospívající získává už tím, že jde o školní docházku, která není povinná, ale také klade na jeho osobu nároky, překážky, které buď umí zvládat, nebo ne. R4: *„Moji klienti ukončují studium pro nezvládnutí učiva, mají časté absence, následně mají nedostatečné studijní výsledky, zkusí studium i s přechodem na jinou školu, ale situace se mnohdy opakuje. A pak znovu...a neúspěch se dostaví, školu ukončí.“* R3: *„Je smutné, když Vám klient říká, že z celkového počtu žáků třídy na učilišti jich v II. ročníku dochází pouze pět, neboť ostatní to zabalili, škola některé zatím ani nevyloučila, ale asi k tomu dojde... i tohle je obrázek učňovského školství.“* Školní zkušenost zásadně **ovlivňuje** to, zda dospívající zvládá nároky školy a jaký význam vzdělání přisuzuje.

Dospívající se rozhoduje ve věku, kdy jsou pro něho z vývojového hlediska zásadní **vrstevníci**, jejich názory a vzory, s kterými se identifikuje. Klienti kurátora pro děti a mládež se ale často pohybují společně s vrstevníky, kteří mají společné hodnoty, a pro které otázka vzdělání není důležitá. Jejich **negativní** příklad pak může způsobit, že tento dospívající klient uvažuje obdobně, impulsivně, zkratkovitě, jedná neodpovědně a bez potřebné rozvahy. R2: *„Rodiče by měli tlačit, říkat, že se jim situace ohledně vyhýbání vzdělávání nelíbí, měli by po těch dětech něco chtít... aby jim přestala situace vyhovovat. Dále to pak ovlivňují vrstevníci, když je hodně dospívajících, kteří to takto mají... a je to vlastně v klidu a v pohodě, je to takový „mama hotel“, který nemusí nikdy skončit, při dnešních bytových podmínkách hromada z nich zůstane doma i dlouhodobě po své zletilosti. Vliv vrstevníků v tomto věku je veliký... čím více dětí bude mít základní priority vstřípené dobře, tím více bude*

ve vrstevnické skupině dětí, které to budou mít správně nastavené.“ R1: „Klient kurátora těžko vnímá za vzor toho vrstevníka ve své školní třídě, který má zvnitřnělou tu zodpovědnost.“ R6: „Problém je v tom, že klienti se pohybují třeba v partě, ve které vzdělání nemá prioritu, kamarádit s premianty je nebaví, takže kamarádí s těmi, kteří vzdělání nějak neuznávají...“

Zvažování hodnoty vzdělání ze strany dospívajících klientů je dle respondentů „kamenem úrazu“, jinak řečeno překážkou, jenž může bránit něco udělat správně. Někdy je hodně těžké s dospívajícími klienty mluvit o jejich představách budoucnosti. Vstupuje do toho jejich vlastní osobnost, zkušenost, právo na vlastní názor a rozhodnutí. R4: „Nepřemýšlí nad důsledky a svojí budoucností, často žijí přítomností a nereálnými představami.“ Kurátor pro děti a mládež vnímá hodnotu vzdělání vysoko postavenou a snaží se i tímto způsobem předat tuto myšlenku svým klientům. U dospívajícího tak jde o zformovaný postoj, který v sobě zahrnuje nereálná očekávání, touhu mít se dobře rychle, bez většího úsilí, autonomii. Jsou ale i případy, kdy si dospívající nevěří, selhává třeba i v důsledku špatné volby školy, neumí řešit překážky. Jakým způsobem dospívající vnímá hodnotu vzdělání, ovlivňují tedy různé faktory, nad kterými se všichni respondenti zamýšleli a které jsou zde popsány. Zároveň se shodovali v tom, že dospívající klient často prezentuje názory **nezralé**, odpovídající svému mladému věku. Názory, které je potřeba brát v úvahu, zasluhující pozornost, ale někdy také nutnou korekci v souladu s realitou.

V některých rozhovorech s respondenty vyplynulo, že pokud chybí potřebný **společenský tlak** na to, aby vzdělání bylo povinným prvkem, bez kterého si nelze svoji budoucnost ani představit, těžko lze ovlivnit hodnoty (této) mládeže v prospěch investice sám do sebe. Je třeba připomenout, že kurátor pro děti a mládež pracuje jen s určitou skupinou mládeže, nejedná se tedy o hodnoty všech dospívajících. Ale v případě rodin, s kterými se setkává v rámci své praxe, se určitý tlak na preferovanou hodnotu vzdělané společnosti prezentovaný prostřednictvím kurátora, stává užitečným. R1: „...ale cca před 15 lety ty děti byly schopné reagovat na společenský požadavek nebo požadavek rodičů, nebo i nesprávně řečeno požadavek kurátora, že to vzdělání má nějaký smysl. Jako by v té době mělo vzdělání plusový status a ten mladý dospívající i s nedostatkem vůle byl pod tím tlakem schopen to nějak zvládnout... v posledních letech ten status potřeby být vzdělán ze strany společnosti a rodiče ztratil

oporu, aby ten tlak vytvářeli.“ R3: „Vnímám ale posun ve vztahu ústupu společnosti na nutnost vzdělání, kdy tito mladí lidé jednají tak, jak jim systém umožňuje. Rodiče, kteří chtějí své děti vést k lepšímu výhledu na životní podmínky tím, že se alespoň vyučí, dokončí školu, pak nemají dostatek argumentů, sil, opory“. Tento společenský tlak lze ale vyvíjet pouze legitimně, s oporou v zákonných normách, které stanovují, že pouze školní docházka je povinná, a to po dobu 9 let. Proto je rozdíl ve spolupráci s dětmi, které povinnou školní docházku stále ještě plní, a mladými dospívajícími, pro které vzdělání není povinností. R6: *„Ve vztahu k základnímu vzdělávání máme školský zákon, kde se praví, že povinná školní docházka je povinná a její neplnění z pohledu kurátora, který má velké kompetence a může s touto legislativou oporou zasahovat. U starších klientů je to pouze na té motivační bázi.“* Pokud tedy společnost pouze **akceptuje** tu skutečnost, že vzdělání je právem a ne povinností, mladí lidé mají právo se samostatně rozhodovat o své budoucnosti, s respektem k jejich chybným rozhodnutím (a ty mohou být v jejich nedospělém věku častá), a další povinnost jim z toho nevyplývá, lze očekávat, že bude nadále narůstat skupina lidí, bez potřebné kvalifikace, bez dobrých výhledů perspektivy lepší uplatnitelnosti na trhu práce. R6: *„Opakuji se pořád dokola, ale ta důležitost vzdělání pro tyto klienty není vysoká, to jen ten hlavní důvod.“*

Někdy vstupují do rozhodování dospívajících **idealizované** a zkrácené představy o tom, jak lehce lze nalézt **pracovní příležitosti** a neochvějně nepochybují o svém dalším **pracovním uplatnění**. R2: *„Tito mladí mají často zkrácené představy o tom, co se dá uskutečnit s nedokončeným vzděláním... prostě si něco seženou nebo budou dělat na černo, ale ta realizace je taková, že těžko se to shání. Stávají se limitováni věkem, protože když mají často základní vzdělání, tak to je na dělnické profese a ty jsou často ve směnném provozu, ... a to jsou v pasti třeba na dva až tři roky, do své zletilosti“.* Dospívající se nechtěně dostávají „do pasti“ svých rozhodnutí, zákoník práce neumožňuje pracovat mladistvým na nočních směnách. Zůstávají tak bez práce, zaevidováni na úřadech práce jako uchazeči o zaměstnání. R2: *„Je zde riziko, že někteří z nich již legálně pracovat nebudou, což si myslím není šťastný model“.*

Kategorie č. 2 Existují možnosti, které by mohly ovlivnit, aby dospívající klient své vzdělávání neukončil předčasně.

Vlastnosti	Dimenze
přístup rodiny	prvořadý – druhotný
rodičovské kompetence	posílené – stávající
Prevence	potřebná – nepotřebná
změny ve školním systému a vzdělávání	žádoucí – nežádoucí
kladné vzory	významné – bezvýznamné

Kategorie č. 2 - odpovídá na otázky VVO 3, VVO 6

Všichni respondenti se shodovali, že v případě rozhodování dospívajících o svém dalším vzdělávání je nejdůležitějším činitelem jeho rodina, a to ve vztahu k poskytujícímu zázemí a podpory, projevenému zájmu, vlastnímu příkladu, ochoty spolupracovat na tom, aby rozhodnutí bylo vždy v zájmu dítěte. Rodina je nositelem hodnot, a to, jaký je **přístup rodiny** ke vzdělávání dítěte se promítá i do hodnotového nastavení jejich členů. R2: *„Je to hodně o rodičích, ti by měli tlačit, ti by měli říkat, že se jim situace ohledně vzdělávání nelíbí, měli by po těch dětech něco chtít, protože jedině tak docílí toho, aby jim situace bez svého dalšího uplatnění přestala vyhovovat. Kdyby to vadilo rodičům hned od začátku, tak je větší šance na změnu.“* R1: *„Mohlo by pomoci, kdyby se tito rodiče více aktivizovali, více se zajímali o studium svého dítěte, více navštěvovali školu, chodili pravidelně na třídní schůzky, ptali se dítěte, co tam dělá, chválili ho.“* Pakliže rodina vnímá hodnotu vzdělávání jako důležitou, daleko lépe se prezentuje toto stanovisko i dětem, resp. dospívajícímu. Šance tu je. A pokud se rodičům nedaří ovlivnit rozhodování dospívajícího, můžou pomoci další instituce, i když i ty mají omezené možnosti. Jestliže přichází za kurátorem pro děti a mládež, hodně záleží na tom, kdy spolupráce s rodinou probíhá, v jakém věku je dítě, resp. dospívající a s tím souvisí i případná opatření, které kurátor pro mládež může využít. Přístup rodiny je ale zásadní a **prvořadý**. R5: *„když se to rodičům nedaří, pak většinou přichází za kurátorem, aby pomohl. Asi pak nějakou dobu je vyvíjen „tlak na dítě“, aby správně vyhodnotilo svoji situaci, zkouší se to, ale někdy to prostě nejde.“*

Rodiče jsou nositelé rodičovské zodpovědnosti, jejíž součástí je zodpovědnost za vzdělávání dítěte. Někteří rodiče mají obtíže výchovu vést zdárným směrem, i kdyby

si přáli a chtěli sebevíce, nedaří se jim to. Příčiny jejich selhávání mohou být různé, možná je to nikdo nenaučil, sami prošli složitým vývojem, nemají takový výchovný potencial a zkušenosti anebo řeší úplně jiné existenční problémy a výchova dětí jde stranou. V některých rodinách jsou způsoby rodičovské výchovy dětí vedeny spíše intuitivně, dlouhodobě předávány jako trans-generační model, který rigidně nepřipouští žádné změny ve výchově dětí, která vykazuje nedostatky. V tomto ohledu je důležité, aby takovým rodičům byla poskytnuta včasná podpora, a to v rámci komplexních systémových opatření, která by vedla k **posílení jejich rodičovských kompetencí** a zvládnutí rodičovské role. R3: „*V minulosti jsme iniciovali vznik rodičovské skupiny, která byla pod vedením odborníků byla zaměřena na posilování kompetence rodičů ve výchově dětí ... Na takové aktivity je potřeba hledat finance, kterých se stále nedostává.*“ Ta podpora může být nejen ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí, ale třeba prostřednictvím služeb, které jsou cílené na spolupráci s rodinami. R1: „*Pokud rodič prostě zapomene být důsledný ve výchově, začíná to už v období vzdoru dítěte v nějakých 3 až 5 letech jeho věku, kdy se dítě učí vůlí zvládat překážky, to celé dále souvisí s tím, uvědomit si, že já jsem za něco zodpovědný. Pokud chybí důsledná, ale laskavá výchova, tak dítě nikdo nenaučí přijmout zodpovědnost za různé projevy ve svém chování, za svá selhání, konflikty, omyly a nedostatky. Povinná docházka je nastavená tak, že ji děti více méně dokončí, i kdyby nechtěly, tak ale ta další nadstavba, kdy dítě jde studovat do školy něco náročnějšího, kde musí vynaložit víc vůle, víc úsilí, tam potom může selhávat, protože ho k tomu rodič nikdy nevedl. Selhávat v tom smyslu, že nejenom, že neumí řešit některé situace, neumí překonávat některé triviální překážky v tom, aby se vzdělával už na vyšší úrovni. Je otázkou na kolik to rodiče umí.*“

Pokud je tedy rodina klienta jedním z nejzásadnějších činitelů, který může ovlivnit postoj dítěte ke svému vzdělávání, je třeba pracovat s ní, a pokud možno, co nejdříve. Včasnost a vhodně zvolená intervence je důležitá a vyplácí se. R1: „*Jasně, to se pak dostaneme k výchově již v ranějším věku dítěte a jejím nedostatkům, prevence by měla mířit co nejdříve, k rodině, vzápětí pak až podpora ze strany institucí.*“ **Prevence** ve smyslu předcházení vzniku budoucího negativního postoje dospívajícího ke svému vzdělávání a možného zamezení jeho špatného rozhodování je **potřebná** v různých formách i rovinách. Nejde jen o samotnou rodinu a zázemí dítěte, dále do toho výrazně

vstupuje spolupráce se školou a její preventivní opatření, nelze opomenout celkové zapojení společnosti jako takové. Prevenci poskytuje celá síť služeb určená rodinám s dětmi, jako jsou střediska výchovné péče, nízkoprahové kluby pro děti a mládež, dětská krizová centra, poradny, neziskové organizace aj. R2: *Když je někdo v rámci vzdělávání poctivý na základní škole, má velkou naději, že by to mohl zvládnout i na té střední škole, naopak tam, kde se již vyskytují nějaké potíže, problémy, tam se potenciál zmenšuje. Když se ale povede nějaká „neziskovka“, která do rodiny dlouhodobě dochází a někdo kdo motivuje a k tomu ještě ten kurátor věnuje velký časový prostor a iniciativu... pokud je nějaká rodina dlouhodobě zasíťovaná a dítě je s nějakým potenciálem, může se to podařit.* R6: *„Myslím, že školy samotné dělají, co můžou. Ale pokud je to dítě tak podivně nastavený, a tráví velkou část života v té škole, tak mě přijde dobrý vstup ještě nějaké další instituce, která do toho může vnést „čerstvý vítr“, třeba se něco zlomí, nějak toho klienta posune.* R1: *„NZDM (pozn. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež) mají k dětem velmi blízko, tam si myslím, že je velký potenciál zapracovat s dětmi na vnitřní motivaci ke studiu.“* Kurátor pro děti a mládež při práci s dospívajícími preventivně působí na mladého člověka, aby plnil své povinnosti a v případě, kdy se již nechce vzdělávat, nezapomněl na účast na zdravotním pojištění, zákonný způsob obživy. Činí tak proto, aby se tento mladý člověk v důsledku svého rozhodnutí nezadlužil, nejednal protiprávně či neřešil problémy, kterým čelí osoby sociálně vyloučené.

Změny ve školním systému a vzdělávání respondenti vnímají převážně jako potřebné a jsou ve shodě s celkovým nastavením společnosti na potřebnou transformaci školství. Je **žádoucí**, aby ve školách došlo k výrazným změnám, např. ve způsobu výuky, v posílení pedagogického sboru o další odborníky, kteří se budou věnovat dětem a mládeži i v dalších rovinách než pouhé vzdělávací. R3: *„Škola by měla skutečně učit věci, které budou děti do budoucna využívat a potřebovat, zvyšovat jejich schopnosti a kompetence, umět jednat, řešit problémy, překážky, a ne cílit na ověření, co vše žák neumí.“* Škola je institucí vzdělávací a výchovnou, místem, kde děti tráví mnoho času a svým způsobem lze jejím prostřednictvím nabídnout podporu i dětem s výchovnými problémy i nedostatky, znevýhodněným žákům i rodinám, tedy těm, kteří nemají lehkou situaci (a kolikrát si ji sami nevybrali...). Kurátor pro děti a mládež se často setkává s dětmi ze základních škol, které dlouhodobě do školy

nedochází, docházce se vyhýbají, často se jedná o neomluvené absence či formu skrytého záškoláctví. Tyto problémy jsou velké intenzity i trvání a než se s nimi začne něco citelně dělat, nabydou nečekaných rozměrů. R2: „*Chybí lepší práce jak s těmi dětmi, tak rodinami na půdě školy, od té základky to začíná. Tam když se nevytvoří návyky, těžko něco doženeme. Chtělo by to míň tolerance a víc tlaku při práci s rodinami i dětmi ze strany školy.*“ Jak mohou získat školní návyky děti, které se docházce vyhýbají? Existují sankce rodičům, kteří záškoláctví umožňují, ale to se jim musí prokázat a škola někdy k těmto situacím přistupuje velmi laxně. Dotazovaní kurátoři shodně uváděli, že škola je po rodině velmi důležitou institucí, která může ovlivnit rozhodování dětí a dospívajících o tom, jakým směrem se může jejich další vzdělávání a následná budoucnost odvíjet. Na základních školách jsou to zejména třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog, etoped, sociální pracovník či sociální pedagog, kteří by mohli významně zasáhnout a pozitivně ovlivnit situaci dalšího vzdělávání dítěte. R2: „*Ve vztahu k žákům, kteří budou končit povinnou školní docházku, postrádám kvalitní přípravu na to, aby se děti dokázaly rozhodnout. Nejhorší situace je, když tápou těsně před termínem, kdy mají podat přihlášky, a pak tam něco „bouchnou“.* R3: „*Je strašně důležité, jaký vztah si žák vytvoří ke školnímu vzdělávání, k plnění povinnosti. Žáci nechodí do školy rádi, určitě by se s tím mělo něco udělat.*“

Postoj dospívajícího k otázce dalšího vzdělávání ovlivňují lidé, kteří svým vzorem mohou příznivě zapůsobit v jeho rozhodování. Výborné je, když je může nalézt ve své blízkosti u svých rodičů, příbuzných, může se s nimi setkávat i ve škole. Na učilišti či střední škole se okruh pedagogických pracovníků rozšiřuje o mistry výcviku a učitele praktického vyučování, vychovatele, kteří mohou figurovat jako **kladné vzory** a autority, které jsou pro dospívající mládež **významné**, tím, že dokáží motivovat, ukázat cestu, jak něco lépe řešit. R3: „*Na střední škole nebo na učilišti někdy stačí jen jediný člověk, třeba třídní učitel nebo mistr výcviku, který se mu věnuje.*“ Možná ještě výrazněji na dospívající působí kladné vzory z okruhu jejich vrstevníků, resp. celebrit. Musí ale jít o vrstevníky, ke kterým vzhlíží, se kterými se identifikují, jsou pro ně něčím zajímavý a něco dokázali v dobrém slova smyslu. R5: „*vrstevníci, různé subkultury, osobnosti vnímané jako autority, „influenceři, youtubeři, blogeri“ mohou oslovit.*“

Kategorie č. 3 Předčasné ukončení vzdělávání ze strany dospívajících klientů bylo, je a bez dalšího zásahu bude běžné i nadále.

Vlastnosti	Dimenze
proměny v počtu	nejsou markantní – výrazné
Problém	aktuální – neaktuální
vzdělávání z pohledu dospívajících	nedůležité – důležité
celospolečenská opatření	přehodnocená – neměnná

Kategorie č. 3 - odpovídá na otázku VVO 1

Všichni dotazovaní respondenti jsou dlouhodobými zaměstnanci orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Jejich pracovní postoje jsou nabyté letitými pracovními zkušenostmi a velkým počtem případů, které v rámci výkonu sociální kurately řešili. Dle vyjádření respondentů evidentní **proměny v počtu** dospívajících klientů, kteří předčasně ukončují své vzdělávání, souvisí s jejich postojem, který se příliš nezměnil.

R4: „Ti, kteří chtějí, studují, a ti kteří nechtějí, školu nenavštěvují.“ R5: „Výraznější rozdíly nevnímám, mění se struktura pracovních pozic, obecně není zájem o manuální obory.“ R1: „Myslím si tedy, z pohledu své praxe a četnosti případů, že to v posledních letech není závažnější problém ve smyslu enormního nárůstu.... Souvisí to i s tím, že zhruba před deseti lety toto téma bylo velmi aktuální, bylo více klientů nad 15 let věku, kteří se dopouštěli závadového jednání, trestné činnosti a více se dostávali ke kurátorovi jako klienti, kdy se zároveň řešilo i jejich vzdělávání. Tím, jak poklesla trestná činnost mladistvých, dostávají se ke kurátorovi v menším počtu (převaha klientů je v nižším věku).“

Proměny klientů se skutečně váží i k celkové situaci, kdy se snížila trestná činnost mladistvých, ale naopak se do péče kurátorů pro děti a mládež ve větším počtu dostávají děti, trestně neodpovědné, už na I. prvním stupni základních škol (ojediněle i děti mladší!). Nejedná se ale o proměny v četnosti případů, ty mohly nastat proměnou klientely. Všichni respondenti potvrdili, že se s touto problematikou setkávali, někteří velmi často, jiní proměnlivě.

R3: „Téma předčasného ukončení či odchodu klienta ze školy jsem zažila mnohokrát. Nevidím v tom rozdíl před několika lety (kdy jsem začínala) a nyní.“

Vzhledem k těmto skutečnostem lze konstatovat, že proměny v počtu klientů, nebyly zachycené, **nejsou markantní**, jsou závislé na dalších okolnostech (proměnlivost agendy kurátorů pro děti a mládež, přidělení

případů), které vstupují do celkové situace a jedná se o odhady jednotlivých profesionálů.

Respondenti shodně uváděli, že předčasné odchody dospívající mládeže nelze přehlížet, vnímají je jako nepřehlédnutelný **problém**, který zasluhuje pozornost a hledání řešení. R6 k tomuto uvedl následující: „*jestli jsou ti klienti schopni dokončit nějakou úroveň vzdělávání...tak, je to velký problém téměř u každého klienta... drtivá většina mých kurátorských klientů není schopna dokončit učňovský obor, potažmo střední školu. Dle mého odhadu je to tak 90 % těch klientů...Ve vztahu k základnímu vzdělání je z nich tak polovina, co není schopna dokončit ani to.*“ K tomuto je nutné doplnit, že R6 se vyjadřoval k sociální kuratele, kterou vykonává na menší obci s rozšířenou působností, kde je evidován větší počet sociálně vyloučených osob i lokalit. R5 naopak sociální kuratelu vykonává ve větším městě: „*V praxi jsem se setkávala zhruba z 1/3 problémů (případů)... v určitých obdobích se toto téma řešilo více, někdy méně, nebyla jich za období mé kurátorské praxe převaha*“. Jedná se o **aktuální** problém, který je subjektivně vnímán v různě velkém rozsahu a dimenzích. R2: „*U starších klientů se s tím setkáváme často. Myslím, že to souvisí s krizí učňovského vzdělávání, kdy většina těchto dětí půjde na učňovské obory.*“

Jakým způsobem posuzují kurátoři pro děti a mládež postoj mládeže, se kterou se setkávají. Z převahy jejich odpovědí bylo zjištěno, že ve většině případu jde spíše o jakousi nutnost, **vzdělávání z pohledu dospívajících** klientů, není prioritou. Přistupují k němu bez zjevných ambicí. R6: „*Není to pro ně důležité téma, nemají potřebu, málo z nich má ctížádost vzdělání dosáhnout.*“ R1: „*V poslední době tyto děti to nevnímají jako podstatné pro jejich další život, nevidí v tom pro ně důležitý smysl, že to vzdělání získají*“. Vzdělávání je společensky deklarované jako potřebné, nýbrž ne jako nezastupitelné. Dospívajícím klientům se většinou jeví jako **nedůležité**. R2: „*Já si myslím, že jim je to jedno. ...zejména v těch rizikových rodinách je jim to jedno, v rodinách vzdělání není základ...*“.

Kurátor pro děti a mládež má někdy větší vytížení, protože některé rodiny, které řeší, jsou více problémové, což přináší i jeho intenzivní nasazení. Jeho vstup vyžaduje flexibilní přizpůsobení, intenzivní zvládání náročných až krizových situací, okamžitá řešení na ochranu ohrožených dětí. Málokdy se mu dostává prostoru, aby se zamýšlel

i nad takovými věcmi, jako jak fungují **celospolečenská opatření**, a zda by nebylo vhodné jejich zvážení a iniciace úpravy. Z obsahu rozhovorů s respondenty lze konstatovat zjištění, že otázka předčasného ukončení vzdělávání dospívajících je zajímavá i zasahuje a nutí k úvahám, jak by se situace dala zlepšit. R1: *„Zákon o sociálně-právní ochraně dítěte ošetřuje pouze otázku povinné školní docházky, nic víc. Metodika pro kurátory, která vznikla na MPSV je stažená, její obsah si již tolik nevybavuji... tam hodně vše nechávali na rozhodování dětí, což se mi nelíbilo. Myslím si, že by se dítě po ukončení povinné školní docházky mělo vzdělávat alespoň v té nejobecnější rovině.“* V tomto ohledu ale není žádná opora v zákonných normách, které povinnost vzdělávání stanovují pouze po dobu povinné školní docházky na základní škole. R3: *„Systém dětem na jednu stranu přiznává participační práva, což je zajisté v pořádku, na druhou stranu také částečnou zodpovědnost, a také práva rozhodovací, která můžou mít do budoucna následky. Nějak se u těch práv, a to nezpochybňuji jako důležité, zapomnělo na povinnosti mládeže“.*

Praxe kurátorů pro děti a mládež ukazuje i na různá zneužívání sociálních systémů, ke kterým rodiny a potažmo dospívající mládež přistupují. Někteří totiž střední školu či učiliště navštěvují pouze proto, že status studujícího přináší rodině finanční zisky. Chodí do školy minimálně, ale stále jsou vedeni jako žáci (resp. nezaopatřené děti po dobu studia) ne proto, že má vzdělání důležitou hodnotu, a jejich záměrem je ho tedy dokončit. Ve škole je zapsán z jiných, zjištěných důvodů. Na škole setrvávají, dokud je nevyloučí a k tomu je, s ohledem na nedostatek žáků na některých učilištích (zejména odborných učilištích, kde jsou nároky na vyučení snižené), někdy přistupováno až s velikým, i několikaletým zpožděním. R2: *„Když jsem začínal pracovat jako kurátor, učňovské vzdělání bylo v krizi, v tomto ohledu je to obdobný. Od té doby nenastala žádná legislativní změna, dětí na těch oborech je málo, proto se tam dostanou všichni, kteří podají přihlášku.“* R4: *„Dalším důvodem uměle nastavovaného studia, se kterým jsem se setkala, je např. pobírání sirotčího důchodu a státních dávek“.*

Rodiny, které jsou sledovány orgány sociálně-právní ochrany dětí z důvodu ohrožení dítěte, často žijí v chudobě, řeší problémy s bydlením, dluhy, nezaměstnaností, někteří z členů rodiny mají problémy s trestnou činností. Jejich způsob života i existenční problémy výrazně ovlivňují výchovu dětí. R2: *„Jestliže jsou rodiče dlouhodobě bez zaměstnání, žádné nehledají, využívají sociální systém a ty děti vidí, že jde takhle žít,*

tak nehledají motivaci něco změnit“. R3: „...*je jasné, že existenční věci některých rodin mají dopad na jejich smýšlení, odkládají prioritu řešení některých záležitostí, jako je např. další vzdělávání dítěte“.* Rodiny ohrožené sociálním vyloučením potřebují podporu na té nejzákladnější bázi, a to uspokojování základních životních potřeb. Jedná se o velmi široký rozsah opatření, některá jsou v oblasti sociální politiky dlouhodobě žádaná a připomínkováná. **Přehodnocená** opatření ve formě legislativních změn, které se dotýkají školství, sociálního systému, práv a povinností dítěte, a v tomto případě i na to reagující metodiky určené kurátorům pro děti a mládež, jsou jistě možností, jakým směrem by společnost měla zareagovat, aby eliminovala dosahy chybějící vzdělanosti těchto mladých dospívajících. Takto řečeno, jde o velmi širokou oblast opatření, systémové nastavení, na úrovni sociální politiky státu. Nejde pouze o dílčí změny, reálně něco změnit by znamenalo velké úsilí a zapojení všech zainteresovaných aktérů.

Kategorie č. 4 Dospívající klient a jeho rozhodování determinované vlastními limity.

Vlastnosti	Dimenze
plnění povinností	nezodpovědné – zodpovědné
vztah ke škole	negativní – pozitivní
motivace	nedostatečná – dostatečná
představy o budoucnosti	nereálné – reálné
rizika	zjevná – nepatrná

Kategorie č. 4 - odpovídá na otázku VVO 2

Mladý dospívající klient kurátora pro děti a mládež ve fázi spojené s rozhodováním o svém dalším vzdělávání či uplatnění by měl důkladně zvažovat veškeré dostupné informace, své možnosti, nároky studia, to, že bude třeba zvládat určité překážky. Pokud nebude jeho přístup k **plnění povinností** zodpovědný, těžko lze předpokládat, že bude úspěšný v další etapě, která souvisí s jeho odbornou kvalifikací a následným pracovním uplatněním. R1: „*Na jednu stranu je zde právo na vzdělání, nejde však o povinnost. V této souvislosti mě napadá jedna povinnost – evidence na úřadu práce (pokud ihned tedy nepracuje), ale ani tu leckdy nesplní.“* R2: „*Je to nějaká povinnost, školní docházka je dlouhou dobu, a když k té povinnosti přistoupí dobře... když je to*

dobře zakotvené, tak se to v té hierarchii hodnot dítěte objeví.“ Dospívající je tak konfrontován s různými nároky, které s sebou návazné studium přináší a volí „únikové strategie,“ které se mu dosud osvědčovaly. Pokud neumí řešit problémy, popasovat se s určitými nástrahami, jednat zodpovědně, tyto strategie nelze opakovat do nekonečna, většinou se vymstí tak, že ze školy odchází. R3: *„V praxi se setkáváme s případy, kdy dospívající změni školu třeba i třikrát, stále nastupuje do I. ročníku, kdy důvodem bývají někdy překážky, s kterými se dosud nesešel, neumí se potýkat, ...nároky, které souvisí s převzetím zodpovědnosti za své chování a jednání. Nikdo jiný to za ně nevyřeší.*“ Rozhodování dospívajících jde ruku v ruce s jejich postojem k přijetí odpovědnosti za svůj vlastní samostatný život, z praxe kurátora je zřejmé, že jejich jednání je z převahy **nezodpovědné**. R5: *„Línavý přístup k vlastnímu přínosu do života (ve formě vzdělávání) je rezignací na zodpovědnost za vlastní samostatný život“*. Není to ale paušálně dané, dospívající klient po ukončení povinné školní docházky se nachází v etapě věku, kterou lze rozdělit do dvou fází – tedy kolem věku 15–16 let, kdy ukončuje základní vzdělání a v letech pozdějších, blízkých zletilosti, kdy již dochází k určitému uzrávání osobnosti. Z tohoto vývojového hlediska lze také spatřovat jejich jisté znevýhodnění při zásadních rozhodnutích, kdy u klientů v mladším věku lze předpokládat, že k povinnostem nebudou přistupovat tak zodpovědně, jako v letech blízké dospělosti. R6: *„... ti starší, po tom kritickým období pubescence, kolem těch 17-18 let už dokáží přijmout nějakou odpovědnost za své jednání... jsou schopni do té práce chodit, přijmout odpovědnost. Ale to mluvíme o přelomu věku z mladistvého do dospělosti, kdy mají možnost sehnat lépe práci... ale u těch mladších dětí, ty nejsou schopni přijmout odpovědnost v tomhle věku. Ani nemají ty příležitosti.*“ I z tohoto hlediska se jeví jejich možnosti nezralého rozhodování jako rizikové.

Významný podíl na rozhodování dospívajících mají nabyté zkušenosti, které si nesou společně s absolvováním primárního vzdělávání na základní škole. Tyto zkušenosti jsou postupně poskládané do jakési mozaiky, jenž utváří jejich celkový **vztah ke škole**. Mezi tyto zásadní zkušenosti patří: zažitý pocit úspěšnosti, školní klima, vztahy se spolužáky i pedagogy, ale i školní návyky, pravidelnost docházky do školy, respekt k autoritám aj. Pokud má dospívající klient vztah ke škole **negativní**, lze ho jen velmi těžko přesvědčovat, že na učilišti či střední škole bude vše úplně jinak. Jeho vztah je

utvářen dlouhodobým působením a vlivy prostředí (škola, rodina, vrstevníci), ve kterých se pohybuje a hodnotou, kterou mu sám přisuzuje. Opětovně je třeba zdůraznit, že kurátoři pro děti a mládež jsou ve styku s určitou výsečí z celkové populace dospívající mládeže. Bohužel ve většině případů, které řeší v souvislosti s předčasným ukončením vzdělávání, zjišťují negativní nastavení těchto mladých lidí, kteří hodnotu vzdělávání nemají zvnitřněnou. R4: „*S mládeží, se kterou přicházím do styku, je vztah k dalšímu vzdělávání téměř nulový.*“

Se vztahem ke škole úzce souvisí **motivace** dospívajícího. Pokud je evidentní jeho zájem, jasná vize, touha po dalším uplatnění, kurátor pro děti a mládež iniciativně podporuje takto nastaveného mladého člověka v jeho dalším uplatnění. Podpora ale může přijít i z jiných institucí. R1: „*Pokud vidím, že motivace i zájem je, prožívám nadšení a chci mu předat co nejvíce informací, aby pokračoval.*“ R6: „*Málo z nich má ctižádost vzdělání dosáhnout... je to i tou lokalitou, souvisí to i se službami, které máme či ne.*“ Na motivaci působí i další okolnosti, lákavé benefity, kterou mohou být pro dospívajícího klienta zajímavé: R2: „*Na středních školách by měly fungovat nějaké motivace, což ony se snaží. Myslím tím stipendia, možnosti výdělků... trochu mi tam ale chybí propojenost škol s firmami a podniky, návaznost v pracovním uplatnění.*“ Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že pokud motivace je **nedostatečná**, další vzdělávání se stává bezpředmětné. R5: „*Nelze nikomu vnucovat názor, aby studoval, když nechce. Případá mi mrhání energií, silami, udržet dítě (myšleno dospívajícího) ve škole za každou cenu, pokud se mu třeba studovat nechce.*“

Hlavním nástrojem kurátora pro děti a mládež, který při své práci využívá je rozhovor. Využit může být rozhovor motivační, informativní, poradenský, preventivní a také zaměřený na budoucnost. Pokud je tedy dospívající klient dotazován na své **představy o budoucnosti**, často je zjištěno, že žije přítomností, představy jsou idealizované, **nereálné**, ojedinele nejsou žádné. R2: „*Myslím si, že tito mladí mají často zkreslené představy o tom, co se dá dále uskutečnit s nedokončeným vzděláním, myslí si, že uplatnění na trhu práce bude jednoduchý, prostě si něco seženou, nebo budou dělat na černo...*“ R5: „*Jde o obecně rozšířený mýtus vysokých výdělků bez práce a námahy, schopností, vliv vrstevníků, „celebrit“.* Kurátor by měl vést dospívajícího k přijetí odpovědnosti, jednak aktuální, např. evidence ÚP, dále pak v budoucnosti, např.

nutnost studovat v dospělém věku nebo přijmout fakt, že je na žebříčku vzdělanosti nízko.“

Neplnění povinností, negativní vztah ke škole, nedostatečná motivace i nereálné představy o budoucnosti dospívající mládeže, to vše lze nazvat jako **rizika**, a s tím spojené možné následky pro generaci nevzdělaných mladých lidí. Kurátoři pro děti a mládež jednoznačně tato **zjevná** rizika registrují a s dospívajícími o nich mluví. Spatřují je zejména v: nemožnosti dostatečného uplatnění na trhu práce, nedostatku pracovních příležitostí, práci na černo, limitu nízkého věku pro směnný provoz, v negativním vlivu vrstevníků, kteří nedělají nic. R2: *„Když je někdo třeba dlouhodobě dva roky v evidenci a směnnou práci může vykonávat třeba až v osmnácti, je zde riziko, že někteří z nich již legálně pracovat nebudou, což si myslím, že není šťastný model.*“ V rámci preventivních pohovorů kurátoři vedou tyto „děti“ k uvážlivému jednání, vysvětlují jim své obavy, mluví o možných důsledcích špatných rozhodnutí. R5: *„Samozřejmě není žádoucí, aby dospívající nestudoval, ze ZŠ přešel do zaměstnání, na brigádu, v horším případě na úřad práce, do šedé či černé ekonomiky.*“ R1: *„Pokud ale nechce, nemám z toho radost, laskavě mu vysvětluji, že jeho cesta povede jiným směrem a může přinést velká úskalí.*“ V případě, že tedy spíše rodiče chtějí, aby potomek dokončil vzdělání, kurátor pro děti a mládež figuruje jako určitý zprostředkovatel informací a motivačním pohovorem působí na mladého člověka, seznamuje ho s možnými riziky nerozváženého rozhodnutí a následky, které vyplývají z ukončení docházky do školy. R1: *„...předávám tomuto dospívajícímu vlastně stejné informace jako jeho rodiče, ale sděluji mu to jako cizí člověk, v jiné pozici, snažím se ho přiblížit k tomu, proč to rodiče vlastně chtějí.*“ R6: *„Hodně s klienty řeším, co je + a co je -... využívám příklady ze života“.*

Kategorie č. 5 Kurátor pro děti a mládež disponuje kompetencemi a strategiemi, díky kterým čelí i případným neúspěchům při práci s dospívajícími.

Vlastnosti	Dimenze
odborná kvalifikace	stanovená – nestanovená
zkušenosti	žádoucí – nežádoucí
nadšení	nezbytné – nepotřebné

očekávání	menší – větší
emoce	ovládá – neovládá

Kategorie č. 5 - odpovídá na otázku VVO 5, VVO 7

Kurátor pro děti a mládež je zaměstnancem obce s rozšířenou působností, kde vykonává sociální kuratelu v rozsahu svěřené působnosti. Je pracovně zařazen jako sociální pracovník, jehož **odborná kvalifikace** je legislativně **stanovená** zákonem o sociálních službách. Jedná se o požadovaný standard kvality, prostřednictvím kterého je zajištěna kvalitní odborná příprava těchto profesionálů. Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání v oborech sociální práce, sociální pedagogika a sociální patologie, dále si svoji odbornost pravidelně doplňují a zvyšují, pravidelně se vzdělávají (taktéž vymezeno zákonem o sociálních službách). To ale zajisté není všechno, jenom odbornost nestačí. Měl by též disponovat komunikačními dovednostmi, přirozenou autoritou, empatií, nadhledem a urovnaným žebříčkem hodnot. R5: *„Kurátor je osobně zralým člověkem s dosaženým vzděláním, ... neznám kurátora, který by měl negativní vztah ke vzdělání... je profesionál a má vzdělání dané jako vysoko postavenou hodnotu“*. R2: *„Chvillemi to vypadá, že by to měl být jakýsi „Všeználek“, co agenda, to různá ministerstva a on by měl všechno vědět.“*

Co však není dané, legislativou ukotvené, a přitom je při výkonu sociální kurately cenné a nepostradatelné, jsou **zkušenosti**. Z rozhovoru se všemi respondenty vyplynulo, že vykonávají kurátora pro děti a mládež delší dobu. Nejkratší doba v případě R2 činí 6 let, nejdelší v případě R1 je 23 let a vypovídá, že se jedná o zkušené a zapracované profesionály. Všichni z nich jsou zároveň rodiči, s výchovou vlastních potomků mají bohaté zkušenosti. I to jsou důležité faktory, které je dobré připomenout, protože i ty se nějakým způsobem promítají do jejich postojů a sociální práce. To ale neznamená, že pokud by kurátor pro děti a mládež byl bezdětný nebo čerstvý absolvent, tak neobstojí. V takovém případě je vhodná vzájemná kolegiálnost, předávání zkušeností ze strany služebně starších kolegů, což se i v praxi odehrává. R1: *„V případě dospívajícího, který by studovat chtěl a nemá k tomu podmínky...vyvíjím snahu předat mu více energie, určitě i trochu začnu zastupovat ty rodiče. Zasahuji, ale má to určité hranice, nemůžu být v zástupné roli otce...někdy se zase v pozici kurátora snažím předat dospívajícímu stejné informace jako jeho rodiče,*

ale sděluji mu to jako cizí člověk...“ Některé způsoby jednání kurátorů ilustrují to, že při práci nestačí vycházet z načtené teorie, do interakcí s dospívajícími klienty je **žádoucí**, aby vstupoval člověk se zralou osobností, určitými zkušenostmi a přirozeností. R2: *„Kurátor by měl být hlavně autentický, empatický, to je taková fráze, ale je to tak... opravdový, nehrát pro dítě jinou roli než kurátorskou, být věrohodný... to je stěžejní.“* R1: *„Jsem dospělý člověk a můžu dítěti předat nějakou svou zkušenost, pokud sám jsem rodič, můžu do toho vložit vlastní rodičovskou kompetenci...“* Na druhou stranu i zkušenosti mohou působit nesnáze, které je třeba řešit. Každý případ je individuální, tak je nutné ho tak posuzovat, pracovní zkušenosti nelze automaticky přenášet, i když je možné z těch minulých vycházet. O jisté zralosti dotazovaných pak vypovídá vlastní sebereflexe. R3: *„Tím, jak do práce vnášíte mimo potřebné kompetence i vlastní zkušenost, hodnoty, to, čemu věříte, určitě jsou situace, kdy je třeba zpětně reflektovat, jak moc to ovlivňuje celý problém... někdy to je důvod k supervizi.“*

Kurátor pro děti a mládež má někdy hodně těžkou úlohu, když se setkává s dětmi, které jsou ve velmi složité životní situaci. Některé případy jsou velmi náročné na psychickou odolnost. Přesto je určité **nadšení** pro věc **nezbytné**. Nadšení, elán, zápal, prevence před syndromem vyhoření, to vše dává prostor kreativitě a aktivnímu nasazení. R2: *„Můžou to dělat lidi po vysoké škole, ale musí být správně nadšení a zapálení pro tu práci. Protože ty představy, s kterými do toho jdou, se od reality liší. Určitě je potřeba nadšení, protože asi není nic horšího, než je vyhořelý kurátor.“*

Se zápalem pro věc také souvisí **očekávání**, které do spolupráce kurátor pro děti a mládež jistým způsobem vkládá. Respondenti se v převaze shodli v tom, že bez určité šance, by se těžko vstupovalo do spolupráce s dospívajícím klientem. Z jejich letitých zkušeností je patrná potřeba zachovat určitý nadhled, mít radost, když se alespoň v některém případě podaří změnit postoj dospívajícího, eventuálně i rodičů k dalšímu vzdělávání. K tomuto postoji přispívá skutečnost, že hodně klientů má jiné hodnoty a priority. Pakliže je tedy očekávání reálné, tedy **menší**, následně může přijít radost i z malých úspěchů. R6 k tomu uvedl: *„Šance je vždycky, protože pokud bych rezignoval na to, že se to dá, tak bude těžký obstát v té roli kurátora, ... pokud se 1 případ z 10 podaří, je to velký úspěch.“* R2 k tomu dále dodává: *„Čím déle člověk tu práci dělá, tím z menších očekávání se potom raduje.“*

Radost nebo lítost, vztek či beznaděj, občas i nadšení, to jsou časté **emoce**, kterým čelí kurátor pro děti a mládež při výkonu svého povolání. To, jakým způsobem emoce **ovládá**, je otázka osobnostního nastavení, vlastní duševní hygieny i psychického rozpoložení každého z nich. Emoce ale neodmyslitelně patří k práci s lidmi, ve vztahu k dětem se jejich zvládnání někdy jeví náročnější a mohou přinášet určitá dilemata, se kterými se kurátor pro děti a mládež zabývá, nějakým způsobem i vyrovnává. To vyrovnání může být třeba i ve formě racionalizace problémů, smíření se s tím, že některé situace ani ovlivnit nemůže. R4: „*Je velmi obtížné pracovat s rodiči, kteří nedisponují rodičovskými kompetencemi a nevedou děti ke vzdělávání...*“ R3: „*...nastávají situace, kdy se musíme smířit s tím, že už více udělat proto nelze, což je někdy hodně těžké ... Pokud máte práci rádi, záleží Vám na tom, aby se těm dětem dařilo co nejlépe, bohužel jsou okolnosti, které lze těžko ovlivnit. Vzpomínám si na dívku, která byla umístěná v dětském domově, pak šla na střední školu, byla ubytovaná na internátě, a na to, jakým způsobem jednala její matka proti jejím zájmům, když se dozvěděla, kde je ubytovaná (očerňovala ji), ... někdy to mají tyto děti hodně těžké.*“ R6: „*Pokud cítím, že on by na to (vzdělání) fakt měl, že má na to potenciál, vnímám to, že je to velká škoda, s tím mám určité dilema...*“ Z výpovědí respondentů je evidentní, že každý z nich byl v rámci zkoumané problematiky předčasných odchodů dospívajících ze vzdělávání zasažen emocemi a musel se je naučit přijímat či nějak ovládat.

Kategorie č. 6 Kurátor pro děti a mládež využívá různé způsoby, které vnímá jako nezbytné v přístupu k dospívajícím klientům a k jejich vzdělávání

Vlastnosti	Dimenze
motivace ze strany kurátora	nejčastěji využítá – nevyužitá
vedení k odpovědnosti	nepostradatelné – postradatelné
Opatření	jasně vymezené – nejasné
Podpora	poskytovaná – neposkytovaná
komunikační strategie a dovednosti	efektivní – neefektivní

Kategorie č. 6 - odpovídá na otázku VVO 4, VVO 5

Tato kategorie obsahuje informace o tom, jakým způsobem kurátor pro děti a mládež směřuje dospívající klienty k uvážlivému rozhodování, když vzdělání má postavené jako vysokou hodnotu, kterou tímto způsobem motivace předává svým klientům. **Motivace ze strany kurátora pro děti a mládež** je zásadní a nezastupitelný faktor, který ovlivňuje chování a jednání pro dosažení určitého cíle. R2: „*Maximálně je možnost, že by se třeba kurátorovi povedlo nastartovat proces změny u toho mladého dospívajícího, aby se chtěl mít líp*“. Je to **nejčastěji využitá** metoda při práci s cílovou skupinou dospívající mládeže za účelem hledání vhodného přístupu klienta k pozitivní hodnotě vzdělávání. V ojedinělém případě negativních postojů rodičů kurátor motivačně spolupracuje i s nimi. Mezi nejdůležitější techniku, kterou kurátor pro děti a mládež při motivaci využívá, respondenti shodně uvádějí techniku rozhovoru. R1: „*Snažíme se hledat nějaký prvek zodpovědnosti, zjišťuji si, zda klient má alespoň nějakou primární motivaci. Dle jeho reakce pak vyhledávám informace pro něho, které mu objasňují ve smyslu dobrého i špatného směru rozhodnutí*.“ R5: „*Jde o to, aby kurátor sám s tím vlastním hodnotovým nastavením..., aby to dokázal předat, ale zároveň to nemůže vnucovat...měl by se pokusit „přehoupnout“ klienta na tu svoji hodnotovou stranu ve smyslu přehodnocení postoje...*“ R6: „*Naše práce je postavena zejména na motivačním rozhovoru, hodně s klienty o tom mluvím.*“

Být odpovědný, ve smyslu uvážlivě se rozhodovat a také nést následky svých rozhodnutí, je jedním z cílů výchovného působení. Nejpodstatnějším výchovným vlivem dítě prochází v rodině, ve škole a paralelně je výchovné působení je jednou z metod kurátora pro děti a mládež, kterou při své praxi využívá. **Vedení k odpovědnosti** za své konání je alfa omegou možného výchovného vlivu na dospívající klienty. R6: „*...když už překonají období pubescence, jsou již schopni přijímat odpovědnost za to, co dělají. Po tom kritickým období kolem těch 17-18 let to dokáží... vedu je k tomu, že je potřeba se nějak zajistit..., ale to mluvíme o přelomu věku z mladistvého do dospělosti, kdy mají možnost sehnat práci... u těch mladších dětí, které končí povinnou školní docházku, ty nejsou schopni přijmout odpovědnost v tomhle věku, ani nemají ty příležitosti, i když by třeba chtěly tu brigádu mít.*“ R1 zmiňuje souvislost mezi rozhodováním dospívajícího a postojem k přijetí odpovědnosti ve smyslu přístupu k určité povinnosti. R4: „*Snažím se u klientů, se kterými pracuji, aby si uvědomovali a přijímali do budoucna odpovědnost sami za*

sebe, nejen tedy pro vzdělávání, ale i pro další život.“ Respondenti dále ve svých výpovědích poukazovali na to, že mládež se v době svého dospívání setkává zejména s významem pojmu trestní odpovědnost. Někteří z mladých dospívajících, u kterých chybělo adekvátní rodinné působení, mají velké obtíže chovat se odpovědně, tedy společensky přijatelně, a to nejen v trestně-právní rovině. Dospívající disponuje určitými právy na vlastní rozhodnutí, která, když učiní, mohou nést další následky. V některých případech dochází k tomu, že když nedokáží následky řešit a překonávat, „utíkají ze svých povinností“, de facto rezignují na svoji odpovědnost za rozhodnutí. R1: *„Pokud rodič prostě zapomene být důsledný ve výchově, začíná to už v období vzdorů dítěte v nějakých 3 až 5 letech jeho věku, kdy se dítě učí vůlí zvládat překážky, to dále souvisí s tím, uvědomit si, že já jsem za něco zodpovědný...dítě se nenaučí přijmout odpovědnost za různé projevy ve svém chování, za svoje selhání, konflikty, omyly a nedostatky.“* Určitě není nejlepší cesta vyhýbat se docházce, plnění povinností, následky jsou pak citelné. Střední školy a učiliště nemusí „držet žáky“ za každou cenu, střední vzdělávání již není povinné, v některých případech tedy dochází k vyloučení žáků. R3: *„Jak jsem uvedla, někteří mladí klienti odchází ze škol právě proto, že se setkávají s překážkami, nároky, na které musí umět reagovat, a které souvisí s převzetím odpovědnosti za své chování a jednání. Nikdo jiný to za ně nevyřeší.“* V rámci výkonu sociální kurately se jeví vedení dospívajících k převzetí odpovědnosti ve smyslu plnění povinností **nepostradatelné**.

Kurátor pro děti a mládež využívá taková **opatření**, ke kterým má **jasně vymezené** kompetence a s tím související postupy. Ty jsou stanoveny legislativní úpravou a jejich možnosti využití jsou rozlišeny dle toho, zda se jedná o dospívajícího jedince s ukončenou povinnou školní docházkou, nebo zda se jedná o žáka, který stále plní docházku na základní škole. Každá situace je individuálně posuzována, s přihlédnutím k věku dítěte pak zvažována volba podpůrných opatření, jako jsou poradenství, podpora, pohovory, motivační rozhovor, tzv. opatření měkké povahy. Volba opatření donucovací povahy (výchovná opatření, umístění ve středisku výchovné péče, změna výchovného prostředí, nařízení odborné spolupráce aj.) jsou reálná v případě dítěte, které ještě nesplnilo povinnou školní docházku. Ve vztahu k práci s dospívajícím

R2 uvádí: *„Využívám motivační rozhovory, pravidelně se setkáváme, rozebírám s ním jeho situaci, spokojenost, jestli se mu něco povedlo, sehnal nějakou práci, vydělal si...“*

Jedná se o podporu, žádná represivní opatření, která ani nelze uplatnit.“ R6: „Povinná školní docházka je povinná ... a její neplnění z pohledu kurátora, který má velké kompetence a může a daří se mu s legislativní oporou (školský zákon) zasahovat, je vymahatelné. Třeba ve vztahu k uplatnění předběžného opatření, když vůbec do školy nechodí, nebo umístění do střediska výchovné péče... tam se daří pomocí vlastně těchto represivních opatření situaci nějak ovlivnit, ...u starších klientů je to pouze na té motivační bázi.“

Podpora rodičům ale i dětem **je poskytována** kurátorem pro děti a mládež jako žádaná pomoc při řešení jejich obtíží souvisejících s dalším vzděláváním. Rodiče se obracejí se žádostí o vstup instituce, která by přiměla jejich potomka k plnění povinností, k odpovědnému přístupu ke školnímu vzdělání v případě, že se jim samotným toto nedaří. Kurátor pro děti a mládež výchovně působí na dítě, resp. dospívajícího a někdy i společně s rodiči vyvíjí snahu, aby nedošlo k neuvážlivým rozhodnutím a předčasnému ukončení vzdělávání. R5: *„Většinou přichází rodiče více motivovaní ke vzdělávání než jejich potomek. Společně pak hledáme cesty... bohužel někdy to nevyhází.“*

Někteří rodiče se naopak staví odmítavě proti rozhodnutí svých dětí, která nemusí být v konečném důsledku tak špatná. Takový mladý člověk přichází s vlastním názorem, představou o své budoucnosti, nejedná se o jeho nezodpovědné zkratkovité rozhodnutí. Poté kurátor pro děti a mládež poskytuje podporu tomuto dospívajícímu (na jeho žádost) a hledá určitý konsensus a východisko. R5: *„V případě, že jsou rodiče proti nebo nedisponují takovými kompetencemi, tak nezbyvá než respektovat jejich postoj, oni jsou nositelé rodičovské odpovědnosti...pak je možné s nimi opakovaně promluvit, vysvětlit jim to, pokusit se je zaangažovat, získat pro tu věc, vysvětlit dopady, pokud by dítě nestudovalo...“*

Pod vlastnosti kategorie shrnuté do celkového pojmu **komunikační strategie a dovednosti**, kterými by měl kurátor pro děti a mládež disponovat, respondenti řadili vyjma odborných znalostí také umění vést rozhovor a zdárně komunikovat, autentičnost, zralé uvažování, empatii, důslednost, zásadovost, smysl pro spravedlnost, zájem, respekt, rozhodnost, důvěryhodnost aj.

Kategorie č. 7 Řešení lze nalézt ve spolupráci s rodinou, se školou a dalšími institucemi a v inovativních přístupech.

Vlastnosti	Dimenze
školy	více posílené – stávající
neziskové organizace	zapojené – nevyužívané
práce s rodinou	prvotní – vedlejší
pracovní motivace	inspirativní – bez inspirace

Kategorie č. 7 - odpovídá na otázku VVO 6

Situace dospívajících klientů se nejeví neřešitelná. Z pohledů respondentů lze řešení spatřovat v rozšířené a preventivní činnosti škol a školských zařízení, v rámci edukativního procesu dětí a rodin, dále ve spolupráci s neziskovým sektorem a ve vztahu k pracovním pobídkám. R1: „*Pomoci by mohla zejména škola. Pokud bude na druhém stupni s dítětem hodně mluvit např. třídní učitel, zajímat se o něho, podporovat ho, dále pak školní psycholog, školní etoped, sociální pracovník ve škole. Myslím si, že třeba od té páté třídy, když se bude pracovat s takovým dítětem lze vnést do jeho života určité prvky zodpovědnosti, a to se může časem vrátit, ... je třeba pracovat s dítětem, co nejdříve, aby získalo kladný vztah ke škole jako instituci.*“

Co se týká spolupráce se školními zařízeními jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, speciální pedagogická centra, školská poradenská pracoviště, všichni respondenti se shodli na potřebě těchto služeb (otázkou je pouze jejich volná kapacita, která se projevuje na dlouhých objednacích lhůtách a naplněnosti stavu). V souvislosti s probíhající transformací školství jsou již patrné některé změny, jako je zařazení povinnosti dítěte k předškolnímu vzdělání před zahájením školní docházky, ojedinělé školy zřídily novou pracovní pozici školního sociálního pracovníka, školního psychologa, probíhá inkluze žáků, školy zřizují pozice školních asistentů, zapojují asistenty pedagoga aj. Ve škole působí metodik prevence a výchovný poradce, kteří většinou kumulovaně s další pedagogickou činností řeší problémy žáků v souvislosti se školou i návazným vzděláváním. Pokud by byly **školy** více zaměřené na to, aby se změnil špatný vztah dětí ke škole, probudil se zájem i těch, kteří nejsou prospěchově úspěšní, změnila se orientace působení školní výuky ve vztahu k přípravě na život, nechybělo by ani posílení pedagogického sboru o potřebné odborníky jako jsou další školní asistenti, školní sociální pracovníci či sociální

pedagogové, kteří se problematice dětí a jejich rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí věnují, mohlo by dojít ke změně přístupu dětí i rodin ke školnímu vzdělávání. Pokud budou školy v tomto ohledu **více posílené**, určitě to nějaké pozitivní výsledky přinese. R2: *„Liberalizací školství došlo k posunu, drhne to, a teď mi připadá, že jsme v nějakém mezikroku a nikdo neví, co s tím... např. děti na speciálních školách byly spokojenější, než je tomu nyní, kdy se integrují, ... jsou velmi široké rámcově vzdělávací plány, některé děti jsou pak přetěžovány, kdyby obsahem bylo to, co děti budou využívat i dále, mohlo by je to více bavit. Bylo by více dětí nejen co vyniká, ale i těch v průměru, méně problémových.“*

Neziskové organizace jsou dalším relevantním aktérem, který přináší možná řešení. Ideální je, pokud funguje celý systém podpůrných opatření. Jedná se o síť služeb pro rodinu a mládež. Pokud jsou tyto organizace včas **zapojené** do spolupráce s rodinou i dětmi, mohou poskytovat potřebná preventivní opatření neformálního charakteru (narozdíl od OSPOD), operativně reagovat, ale i dlouhodobě působit na výchovné směřování dětí i jejich volný čas. R6: *Je to o síti služeb, které máme zde k dispozici, je to ovlivněné tou naší lokalitou, využíváme SVP (pozn. Středisko výchovné péče), neziskovky typu Salinger, Aufori, myslím, že školy dělají, co můžou... dítě tráví velkou část života v té škole, ... přijde mi dobrý vstup ještě nějaké další instituce, která do toho může vnést „čerstvý vítr.“* R1: *„Pozitivní vliv na dítě a změnit jeho vnímání může např. někdo z neziskové organizace, nízkoprahového klubu, kam je směřován, nebo i samotný kurátor či někdo další z rodiny, vliv mají také učitelé, případně mistři výcviku...“* Je otázkou, nakolik samotné školy využívají služby neziskových organizací, tzn., mají o nich informace, sami je kontaktují, vyhledávají a přizývají ke spolupráci.

Rodina je nejzásadnějším činitelem, nositelem hodnot, kde otázka vzdělávání dítěte a přístupu k němu je neopomenutelnou součástí hodnotového nastavení rodičů i dítěte. Rodiny, se kterými se ve své praxi setkává kurátor pro děti a mládež, lze v některých případech nazvat jako mnoha problémové, čelící různým nepříznivým faktorům. R4: *„... pokud by dospívající měli náležitou podporu a kladný postoj rodiny, začali by vnímat vzdělávání jako nedílnou součást svého života.“* Často jde o rodiny neúplné, v převaze děti vychovávají matky, samoživitelky, rodiny ohrožené sociálním vyloučením z důvodu: nezaměstnanosti, dluhů, nedostatečných financí, ztráty bydlení,

rodiny ohrožené trestní minulostí někoho z jejich členů, se zdravotním handicapem aj. R1: „*Veliký rozdíl je v tom, zda dítě vychovává je jeden rodič, nebo zda jsou na to oba dva, zda je jejich výchova jednotná, ... velmi dokázali pomoci i prarodiče, ale tam musel existovat velmi silný vztah dítěte k nim, protože ti byli nositelé takové „společenské prestiže“ ohledně potřeby vzdělání v životě.*“ **Práce s rodinou** je respondenty vnímaná jako **prvotní** a nenahraditelná, rodina je základním hybatelem změn, aby děti přejaly potřebu vzdělání jako šanci k lepšímu životu. R2: „*Nejvíce to mohou ovlivnit rodiny, školství, a pak až třeba nějaké navazující instituce. Začít to musí tam, pak všichni ostatní můžeme účinně pomáhat.*“

Jako možnost dalšího řešení někteří respondenti vnímali nabídku pracovního uplatnění. Vyskytly se názory, že pokud by existovala určitá **pracovní motivace**, dospívající může přistoupit k otázce svého vzdělávání motivačně, pozitivně-pragmatickým přístupem. Obecně lze říci, pokud je nějaké „světlo na konci tunelu“, vždy se lépe zvládají nároky cesty k němu vedoucí. R5: „*Když se člověk o něco snaží, měl by mít nějakou cílovou odměnu, motivaci. Bude chodit 3–4 roky do školy, dostávat známky... ale měla by být nějaká další vazba na možnost pracovního uplatnění... když jsou chráněné dílny, jestli by neměly být i chráněná pracovní místa, ...mladý člověk v podstatě, pokud není dravý, tak nemá moc šancí ani zkušeností, nemá co nabídnout, ...aby se neodradil, že ho nezaměstnají hned po škole, systém by mohl mít třeba rok povinného zaměstnání po ukončení školy, kde pod vedením zkušeného lektora, mistra získají potřebné zkušenosti. Aby se nestávalo, že dospívající ukončí školu, a jde na úřad práce, to je pak demotivační i pro ty ostatní.*“ R2: „*V případě evidence na úřadu práce, bych si představoval, aby byla krátká... a motivaci dospívajícího ze strany této instituce. Líbila by se mi škála možností, aby tito 15-17 letí zaevidovaní měli možnost reálně pracovat, ať už na dohodu či smlouvu, což se v reálu neděje. Většinou se mi vraceli klienti s tím, že mají razítko, pošlou je někam, kde by ve finále pracovat ani nemohli.*“ Pokud tedy půjde o takové **inspirativní** pracovní motivace, lze věřit tomu a předpokládat, že i mladý dospívající člověk takovou pobídku uvítá. R5: „*spousta dětí se vzhlédne v určitém oboru, a pak je to motivace pro ně, např. policie nabízí určité zázemí, a to může být motivující i pro děti ze sociálně slabých rodin, bez zázemí, nabízí jim ubytování, zajištění... znám případy dětí z rozvrácených rodin, které hledaly zázemí na horách, kde jim bylo poskytnuto ubytování a práce.*“ Pracovní motivaci

může využívat i kurátor pro děti a mládež na příkladech, které při pohovoru s dospívajícím uvádí: R6: „...přirovnávám ty situace k tomu, co jsem zažil v mládí sám, jak jsem postupoval, jakým způsobem jsem se dopracoval k nějaké metě. Předkládám mu autenticky svůj příběh, kdy jsem se taky narodil jako dítě, nebyl jsem kurátor, udělal jsem i nějaké boty, z kterých jsem se poučil... já tohle používám. Dá se říct, že můžu pracovat i s celou komunitou... říkám, kam, kdo to dotáhl ale i ve smyslu, že někdy nějaké opatření udělá hodně i v tom, že si to mezi sebou řeknou sami a poučí se...“

5.7.2 Axiální kódování

Po otevřeném kódování, kde byly ustanoveny hlavní kategorie, jejich vlastnosti a dimenze, je tak přistoupeno k následné technice axiálního kódování, která je více zaměřená na odhalování vztahů mezi těmito kategoriemi. Strauss, Corbinová (1999, s. 70) definují axiální kódování jako: „*Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi... v duchu kódovacího paradigmatu...*“ Kódovací paradigma, tzv. **paradigmatický model**. Je tvořen: **příčinnými podmínkami, jevem, kontextem, intervenujícími podmínkami, strategií jednání či interakce a následky jednání či interakce.**

Níže je uveden způsob, jakým byl **vytvořen paradigmatický model** prostřednictvím objevených kategorií, jejich vlastností a dimenzí v rámci otevřeného kódování. Tyto kategorie byly následně uvedeny do vzájemného vztahu, uspořádány a vzájemně propojeny. Prostřednictvím tohoto modelu lze systematicky přemýšlet o údajích, které lze vzájemně vztahovat, uvádět do bližších souvislostí. „*Axiální kódování má stimulovat uvažování o propojení mezi koncepty a tématy. Může navrhnout opuštění některých témat nebo zkoumání jiných do větší hloubky*“ (Hendl, 2005, s. 250).

Hlavní myšlenku, událost či dění, označuje ústřední **jev**, kolem kterého jsou soustředěny strategie jednání a interakcí, nebo k němuž má soubor jednání nějaký vztah (Strauss, Corbinová, s. 73). Za ústřední myšlenku jsem zvolila **kategorii č. 1**, nazvanou: **Rozhodování dospívajících ovlivňují různé faktory, jejich vliv nemusí vést k nejlepší volbě.** Jedná se o jednu z nejrozsáhlejších kategorií, kterou respondenti velmi zvažovali a přisuzovali jí hlavní význam. Za těmito faktory lze vidět prostředí, ve kterém se mladý dospívající jedinec pohybuje od svého dětství až po současnost. Pokud jde ale o špatné rozhodnutí, volbu, která nemusí být nejvhodnější, lze mluvit o negativním či nedostačujícím vlivu tohoto prostředí, které je dále definováno v rámci širokého kontextu vlastností této kategorie.

Pokud máme odpovědět na otázku, proč se vyskytuje tento jev, hledáme podmínky, za kterých se jev objevuje (Strauss, Corbinová, 1999, s. 73-74). Jako **příčinnou podmínku** jsem stanovila **kategorii č. 3: Předčasné ukončení vzdělávání ze strany dospívajících klientů bylo, je a bez dalšího zásahu bude běžné i nadále.**

Rozhodování dospívajícího je ovlivněné jeho vlastní osobou a prostředím, které ho formuje. Pokud tento jedinec nepřisuzuje důležitost vzdělání a společnost na to nijak nereaguje, je velmi pravděpodobné, že se tento jev se bude následně vyskytovat dále. Pokud jsou tedy podmínky takové, jev se vyskytuje. Dle dotazovaných respondentů se jedná o problém, který je aktuální a zasluhuje potřebnou pozornost i řešení.

Kontext se vyznačuje jako soubor vlastností, které jevu náleží. „*Kontext je zároveň určitým souborem podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na určitý jev*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 74). Souborem vlastností, které jevu (resp. kategorii č. 1) náleží, jsou: **rodina, škola, vrstevníci, společnost**. Další, co ovlivňuje rozhodování dospívajícího, je ale i on sám, resp. **kategorie č. 4: Dospívající klient a jeho rozhodování determinované vlastním limity**. Proto byla tato kategorie přiřazena také do kontextu, který jevu náleží. Ve vztahu k rodině respondenti vyjadřovali názor, že pokud chybí podpora rodiny, je těžké do situace vstupovat, této vlastnosti připisovali nejvýznamnější hodnotu v otázce vlivu na další vývoj v rozhodování dospívajícího. Na druhou stranu, ale pokud je podpora rodiny a dospívající se „rozhodne“, má tu možnost tak učinit, a nikdo ho nezastaví. V tomto ohledu je to hodně i o společnosti a společenském nastavení. Škola významně ovlivňuje pohled dospívajícího na smysluplnost vzdělávání, po rodině je dalším zásadním činitelem. Vrstevníci a jejich příklad též figurují ve formování postoje dospívajícího. Co se týká vlastní osoby dospívajícího, jeho limity respondenti hodnotí jako rizika, které lze vnímat v rovině idealizovaných představ, špatné zkušenosti, absenci školních návyků, nedostatku vůle, zájmu, motivace a možné vývojové nezralosti při konání zásadních rozhodnutí.

Dle Strausse, Corbinové (1999, s. 75) lze v **intervenujících podmínkách** spatřit širší strukturální kontext jevu, intervenující podmínky pak usnadňují či znesnadňují užití strategií jednání či interakce. Ve vztahu rozhodování dospívajících klientů o vzdělávání jsem jako tyto podmínky stanovila **kategorie č. 5 a 6**, které se dotýkají činnosti kurátora pro děti a mládež. **Kurátor pro děti a mládež využívá různé způsoby, které vnímá jako nezbytné v přístupu k dospívajícím klientům a k jejich vzdělávání a disponuje kompetencemi a strategiemi, díky kterým čelí i případným neúspěchům při práci s dospívajícími**. Kurátor užívá odborné

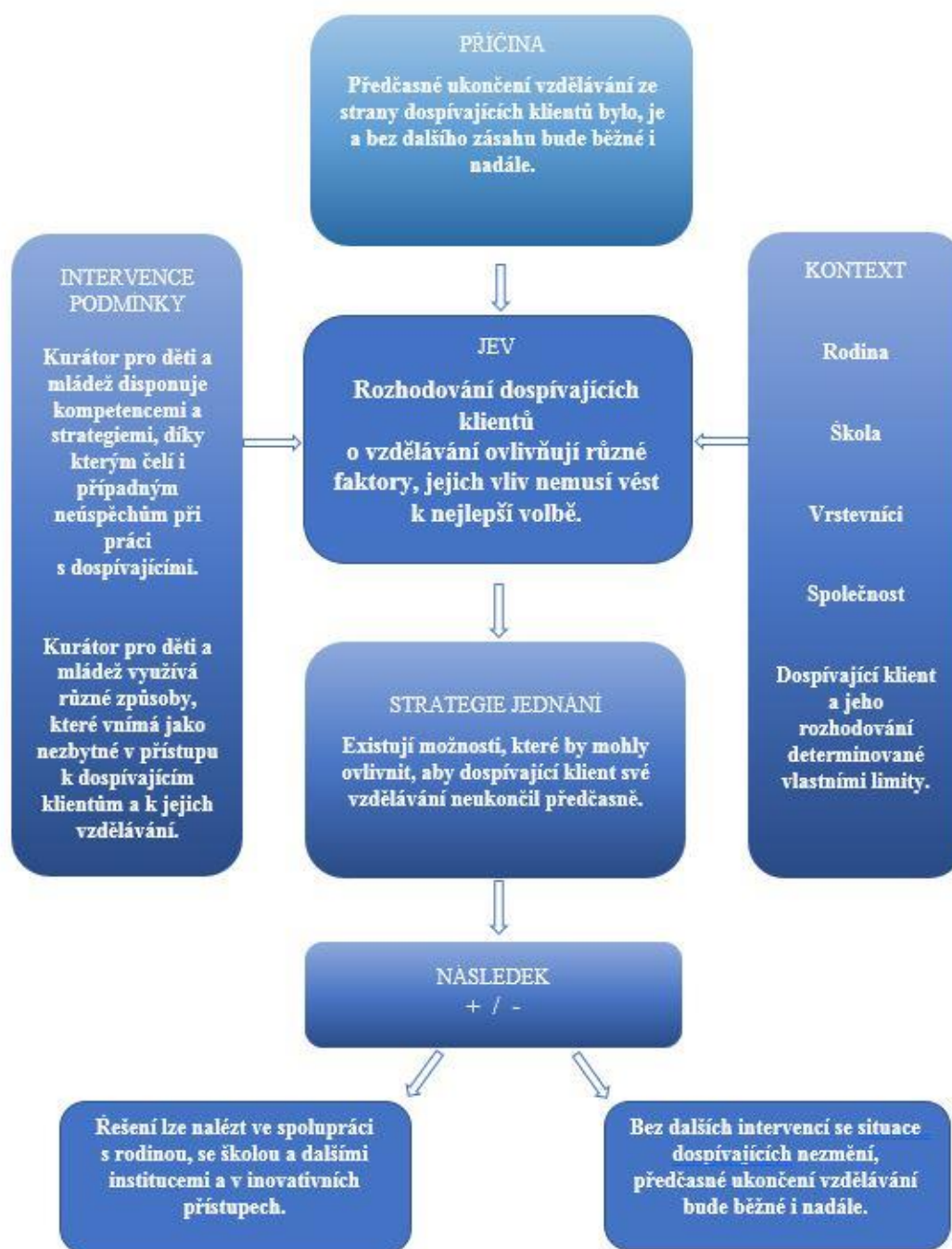
kompetence, má znalosti o situaci klienta, užívá strategie, které by měli pomoci, aby klient své vzdělávání neukončil předčasně. Dospívající motivuje, vede k převzetí odpovědnosti, dává jí potřebnou podporu, ví, jaké možnosti opatření lze využít ve vztahu k mladším a starším dospívajícím. Ve vztahu k práci s dospívající klientelou přistupuje s určitým nadšením, pod vlivem zkušeností, ale i emocí. A s tím souvisí, to, že zároveň by měl umět zvládat pocity spojené s případným neúspěchem.

„Zakotvená teorie je metoda budování teorie orientovaná na jednání a interakci.“

Strategie jednání nebo interakce následuje jako reakce na jev nebo může jít o pokus jeho zvládnutí (Strauss, Corbinová, 1999, s. 76). **Existují možnosti, které by mohly ovlivnit, aby dospívající klient své vzdělávání neukončil předčasně**, V rámci paradigmatického modelu byla **kategorie č. 2** zařazena právě jako strategické jednání nebo interakce. Dle respondentů tyto možnosti lze spatřovat a nalézt ze strany adekvátního přístupu rodiny, dostatečných výchovných kompetencí rodičů, v oblasti poskytování prevence, v možných změnách školního systému, v dostatku kladných vzorů aj.

Výstupem strategie jednání nebo interakce je **následek**. Může být pozitivní či negativní, ale také přímý nebo potenciální, současný či v budoucnosti aj. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 82). V případě rozhodování dospívajících klientů, pokud bude zvolená strategie účinná s pozitivními výsledky, dá se říci, řešení existuje. K tomuto se vztahuje **kategorie č. 7**, nazvaná **Řešení lze nalézt ve spolupráci s rodinou, se školou a dalšími institucemi a v inovativních přístupech**. V opačném případě, když řešení hledat nebudeme a neuskutečníme lze konstatovat, že příčina zůstává stejná, bez dalších intervencí ke změně v situaci těchto mladých dospívajících nedojde. Dotazovaní kurátoři pro děti a mládež uváděli návrhy praktických řešení, a i když nejde o objevné nápady, protože některé věci jsou veřejně známé, diskutuje se o nich, určitě by neměly zůstat bez povšimnutí.

Následující schéma znázorňuje zachycené vztahy mezi ústředním jevem a dalšími kategoriemi, včetně vyznačení možných následků.



Obrázek 2 – Paradigmatický model

Zdroj dat: vlastní tvorba

5.8 Diskuze

Výzkumné šetření uskutečněné prostřednictvím rozhovorů s kurátory pro děti a mládež ukázalo, že problematika předčasných odchodů dospívajících klientů ze vzdělávání je téma, které svým způsobem tiše rezonuje a je dobré mu dát prostor. Kurátoři pro děti a mládež **hodnotili tento problém z několika pomyslných úhlů pohledu**: vývoje a proměn případů ve výkonu sociální kurately, vlivu dalších faktorů působících na rozhodování mládeže jako je rodina, školní prostředí, společenské podmínky a prostředí, vlivu vrstevníků, postojů dospívajících klientů a konečně i z pohledu možného vlastního působení na klienta, osobní invence a aktivity, ale také případných dilematických otázek, se kterými se setkávají.

Problémy s předčasnými odchody ze škol, nedokončené vzdělání mladých lidí, byly v minulých letech, a jsou i nyní aktuální a pokud nedojde k zásadním změnám, mohou narůstat dalších rozměrů. Respondenti posuzovali z pohledu své praxe proměny v počtu klientů, které nastaly, jak v počtu případů, kdy se např. snížila trestná činnost mladistvých (o to méně se pak dostávali ke kurátorovi mladí dospívající), tak v mnohem větší pozornosti mířené dětem v mladším věku a k jejich „výchovným problémům“, které často souvisí s přístupem ke školnímu vzdělávání. Jednoznačně se snížila věková hranice cílové skupiny, se kterou se kurátor setkává. Z výzkumu vzešlo hodnocení postojů dospívajících klientů, kteří často nepřisuzují vzdělávání téměř žádný význam, přistupují k němu bez zjevných ambicí. Respondenti se **vyjadřovali k otázkám osobních limitů těchto mladých dospívajících**, které spatřovali v nedostatku motivace a odpovědnosti, negativním postoji ke škole, absenci motivace a nereálných představách o své budoucnosti (pokud je tedy mají). Všechny tyto limity rozhodování dospívajících klientů kurátoři pro děti a mládež hodnotili jako zjevná rizika pro další generaci nevzdělaných lidí. Spatřovali je zejména v jejich možném selhávání a hrozícím sociálním vyloučení v důsledku nedostatečného uplatnění na trhu práce, nedostatku příležitostí, práci na černo, životě bez náležité obživy, další delikvenci aj.

Respondenti mezi **nejdůležitější faktory, které ovlivňují jednání mladého člověka** ve vztahu ke svému vzdělávání, zahrnovali nemotivující rodinu, získané školní zkušenosti, které se projevují do jeho postoje ke škole, negativní vliv vrstevníků,

nezralé smýšlení dospívajících o hodnotě vzdělávání pro budoucnost a někdy naopak idealizované představy, jak se jim bude dobře dařit. Poslední ze zachycených faktorů se váže ke společenskému postoji (např. i vlivu medií) a absenci celospolečenského tlaku, aby vzdělávání bylo určitou nutností, zvnitřnělou potřebou i této skupiny mladých jedinců.

Informace zjištěné z rozhovorů korespondují s poznatky odborné a vědecké literatury o vlivu prostředí na jednotlivce. **Největším úskalím**, se kterým se respondenti v praxi setkávají, je **vliv rodinného prostředí** klientů ve smyslu disharmonického a nepodnětného prostředí. R2 uvedl: *“Je to hodně o rodičích, ti by měli tlačit, ti by měli říkat, že se jim situace ohledně vzdělávání nelíbí, měli by po těch dětech něco chtít...”* Rodina a poskytovaná podpora zásadně působí na situaci těchto dospívajících. Hlavní úlohou socializace v rodině je příprava na jejich vstup do dalšího života. Na zvážení je, jaké možnosti rodina má. Mezi další autory, kteří upozorňují na problematiku postojů rodin selhávajících ve svých funkcích jsou např. Kraus (2001, 2014, 2016), Stašová (2001), Matoušek a Pazlarová (2014), aj. Zjištění z výzkumného šetření je ve shodě s názory těchto autorů a hodnocením OECD (Zpráva OECD, 2012), která poukazuje na silný vliv rodinného zázemí žáka na školní výsledky i volbu vzdělávací cesty.

Vzápětí po rodině nastupuje **škola a její vliv** na dítě prostřednictvím poskytovaného vzdělávání a výchovného působení. Pedagogické působení na dítě může sehrávat významný počin v jeho dalším směřování a vývoji. Dítě si vytváří „školní zkušenost“, a ta jde s ním až do doby dospělosti. V případě klientů kurátora do situace často vstupuje i ta skutečnost, že se jedná o dítě sociálně znevýhodněné a jeho „startovací čára“ ve škole a zázemí jsou velmi složité. Pokud bude školní zkušenost dítěte pozitivní, je šance a perspektiva, že může převážit dosavadní negativní působení rodiny. Dítě nebude selhávat ve školních povinnostech a zodpovědně přistoupí ke svému vzdělání v dalších letech. I tímto směrem zvažují např. Čáp (2011), Zíková (2011), Vacek (2014) aj.

Dalším z faktorů ovlivňujícím jednání i rozhodování dospívajících klientů je **vliv vrstevníků a vzorů**, které uznávají. Respondenti hodnotili vliv spíše v negativním slova smyslu, protože klienti kurátora si hledají vrstevníky, kteří sdílejí společně

hodnoty, často jde o jedince, pro které vzdělávání hodnotou není. V tomto ohledu nelze opomenout nárůst vlivu sociálních sítí a různých blogerů, youtoberů aj. I tato zjištění z praxe kurátorů pro děti a mládež se shodují s poznatky, které prezentuje např. Kraus (2014). **Celospolečenský tlak** obsahující kumulaci podmínek jako jsou: povinnost, preference vzdělanosti ve společnosti, opora v zákonných normách, lepší uplatnění na trhu práce, sociální kontrola, respondenti komentovali a uváděli, že ve vztahu k možnému vlivu na rozhodování dospívajících je postrádají. Obdobně smýšlí Kraus (2014), který se vyjadřuje k potřebě zachování sociální stability.

Kurátor pro děti a mládež je také významným činitelem, který nějakým způsobem zasahuje a může sehrát **důležitou úlohu v motivaci a výchovném směřování těchto mladých lidí**. Už proto, že sám reprezentuje a uznává určité společenské normy a hodnoty a snaží se o jejich předávání lidem, resp. dětem, těm, kterým se často nedostává tolik potřebného zájmu, zázemí a hodnotového ukotvení. Na druhou stranu se také musí **dokázat vyrovnat s neúspěchem**, ten často přichází, i přes jeho vynaloženou snahu a iniciativu a přání pomoci zvrátit situaci v nejlepším zájmu dospívajícího. Činnost kurátora pro děti a mládež je náročná, někdy musí zvažovat a rychle rozhodovat, jakou prioritu přiložit různým případům s ohledem na nutnost intervence a okamžitého zásahu. V případě řešení vzdělávání dospívajících klientů zajisté nejde o nutnost okamžitých opatření, pouze pokud se nejedná o záškoláctví, ve smyslu zanedbávání školní docházky dítětem školou povinným. V tomto ohledu je potřeba konat nezbytná opatření, aby dítě do školy docházelo. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že respondenti pocítují **dilemata** např. v tom, do jaké míry zasahovat do názoru a procesu rozhodování dospívajícího klienta ve věci vzdělávání, zda se případu věnovat natolik, aby odsunul jiné řešené problémové oblasti, a také v tom, jaký přístup zvolit jako nejvhodnější. V ohledu k „balancováním“ mezi užitím pomoci a kontroly respondenti uváděli, že neprožívají rozpory. Musí se řídit zákonnými předpisy, které umožňují sociální kontrolu pouze ve vztahu k dětem školou povinných. V tomto ohledu pak postupují dle legislativy a využívají možnosti opatření, která jsou v jejich zákonné kompetenci. Ve vztahu k mládeži, která ukončila povinnou školní docházku vyjadřovali názory na určitou dysbalanci. Je těžké pomáhat rodičům, kteří žádají, aby kurátor pro děti a mládež jejich dítě, které odmítá dále studovat, do školy chodit „přiměl“. Dá se říci, že v případě těchto sociálně znevýhodněných dětí **není**

opora ve společensky uznávaném standardu být vzdělán. Stále je třeba mít na zřeteli, že jde o marginální skupinu dospívajících se specifickými problémy, a tu skutečnost, že kurátor řešit nemůže ani „nespasí“ všechno sám. I z toho vyplývá, že musí zvolit takový přístup, aby nepodleh pocitu marnosti a někdy také bezradnosti ve své práci. Je těžké dávat si vysoké cíle. Řádný a příznivý vývoj dítěte je součástí rodičovské odpovědnosti. I v tomto je dobré pamatovat na užitečnou myšlenku, že **kurátor pro děti a mládež není odpovědný za výsledky, ale jeho odpovědnost se váže k procesům**, ve smyslu učinit, co lze a co je třeba. V tomto ohledu jde o dilemata, která prožívají sociální pracovníci, jak blíže uvádí Musil (2004), Matoušek (2014) aj.

Kurátor pro děti a mládež musí disponovat odbornou přípravou. Všichni respondenti absolvovali vysokoškolské studium v odpovídajících studijních oborech, které zákonná norma vyžaduje jako adekvátní pro splnění potřebné odborné kvalifikace. Velkou devizou kurátora pro děti a mládež je zkušenost, kterou získává praxí, ale někdy také i tím, že sám je rodičem a využívá vlastních rodičovských zkušeností, které může promítat do výchovné práce s dětmi a mládeží. Je důležité, aby do spolupráce s dospívajícím vstupoval s nadšením, a dokázal ovládat emoce, které přicházejí a jako empatický pracovník je vnímat musí. R6 k tomuto uvádí: *„Šance je vždycky, protože pokud bych rezignoval ..., tak bude těžký obstát v té roli kurátora, ... pokud se 1 případ z 10 podaří, je to velký úspěch.“*

Způsoby či možnosti zjednání nápravy, které by dokázaly zvrátit problém v předčasném ukončení vzdělávání dospívajících klientů, kurátoři pro děti a mládež spatřovali **v první řadě v prostředí rodiny a jejím přístupu a v proměnách ve školním systému vzdělávání.** Přístup rodiny vnímají jako prvořadý, s vědomím toho, že ne každá rodina si dokáže poradit sama, nebo je těžké pro ni „vystoupit ze zajetých kolejí“, dělat věci jinak. V tomto ohledu se jeví potřebná dobře cílená **preventivní opatření, jako je včasná práce s rodinou, posílení rodičovských kompetencí a vhodně zvolená intervence.** Nesporné je nutné zapojení sítě služeb, poskytující podporu rodinám s dětmi, kdy nejde pouze o zázemí dítěte, přístup rodičů, ale také o spolupráci se školou, volný čas dětí, poradenská zařízení aj. Školám by zajisté prospěly **změny ve způsobu výuky, posílení pedagogického sboru o další odborníky**, kteří se budou dětem věnovat i v dalších rovinách než jen vzdělávací. Respondenti vyjadřovali obdobné názory jako Bělík (2015), který se zabývá tématem

prevence na půdě školy a stanoviska, která jsou prezentovaná ve vzdělávací politice státu (Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2020, 2014).

Je třeba apelovat na **upřesnění pozornosti směrem k žákům výchovně-problematickým a sociálně znevýhodněným**, kteří jsou pak v převaze klienty kurátora pro děti a mládež, a včasnou práci škol i s přesahem na rodinný systém. V tomto ohledu respondenti vnímali potřebu **napravit deficit sociálně-pedagogické práce**. Jedná se o potřebu **zapojení a využívání poznatků, které přináší obor sociální práce i sociální pedagogiky a jejich aplikace do přímé praxe školství** jako takového.

Kurátoři pro děti a mládež si uvědomují, jakou roli v případě výchovného směřování dítěte, sehrávají **dobré vzory**. Pokud takové pozitivní příklady nejsou v rodině či dalších příbuzných, pak je mohou částečně nahradit vzory jinými. Např. učitelé, mistři výcviku, ale i vrstevníci, ke kterým mohou vzhlížet a inspirovat se u nich dobrým příkladem v rovině přístupu ke vzdělání, investice sám do sebe a v dobrém pracovním uplatnění. Významnou roli sehrávají **sociální sítě**, a lidé, kteří zde prezentující své úspěchy a mohou motivovat dospívající k lepšímu přístupu a začlenění do společnosti v jejich blízké budoucnosti.

Jako zajímavé lze také hodnotit úvahy respondentů o **inspirativní pracovní motivaci**. Jejich názory o existenci motivace pracovního uplatnění vychází z předpokladu pozitivně-pragmatického přístupu, že pokud chceme dospívající usměrňovat a vést k zodpovědnému přístupu k životu, jehož součástí je i absolvovat vzdělání alespoň v minimální a potřebné rovině, je třeba **nabízet určité bonusy**. Může jít o různé pracovní pobídky zaměstnavatelů jako je např. možnost získání práce i ubytování, zřízení „chráněných pracovních míst“ pro mladé absolventy školy, větší aktivita úřadů práce při zapojení mládeže do pracovního procesu, kterou respondenti v praxi postrádají aj. Úřady práce jsou důležitým partnerem nejen v otázce kvalifikačního poradenství, ale také zprostředkovatelem pracovních příležitostí. V tomto ohledu je třeba naplno **využít možností a inovativních přístupů v praxi, nezůstávat pouze teoretických úvah a příkladů**. Obdobně se možnostem pracovního uplatnění a vhodného zapojení dospívajících, včetně inspirace z práce s mládeží v zahraničí věnují

autoři Matoušek a Pazlarová (2014), Matoušek a Matoušková (2011), Jůzová a kol. (2019) aj.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, analyzovat a popsat profesní zkušenosti kurátorů pro děti a mládež na Královéhradecku v oblasti sociální a výchovné práce s mládeží, která předčasně ukončuje vzdělávací kariéru. S ohledem na zjištěné lze usuzovat, že **výzkumné šetření s využitím zakotvené teorie zvolený cíl naplnilo** a poskytlo odpověď na otázku věnovanou kurátorům pro děti a mládež a jejich praxi se vzděláváním dětí po ukončení povinné školní docházky. Hlavním výstupem otevřeného a axiálního kódování bylo vytvoření sedmi kategorií a prostřednictvím vytvořeného paradigmatického modelu zachycení vztahů mezi ústředním jevem a dalšími kategoriemi, včetně vyznačení možných následků. Za ústřední jev byla zvolena kategorie č. 1, nazvaná jako: **Rozhodování dospívajících klientů o vzdělávání ovlivňují různé faktory, jejich vliv nemusí vést k nejlepší volbě.**

Ve vztahu k možným dilematům, se kterými si tyto profesionálky setkávají při práci s dospívajícími klienty, kteří předčasně ukončují své vzdělávání, lze ze získaných poznatků shrnout, že si je racionálně uvědomují, ale nenechají se jimi ovlivňovat. Důvody jsou zejména v tom ohledu, že často řeší případy, kdy je nutné konat závažná rozhodnutí a přijmout opatření na ochranu ohrožených dětí a takové situace mají oprávněnou přednost. Odpovědi na stanovené vedlejší výzkumné otázky lze nalézt v rámci zpracovaného otevřeného kódování. Pro přehlednost uvádím, v jaké kategorii:

Kategorie č. 1 obsahuje odpověď na VVO 1, VVO 2.

Kategorie č. 2 obsahuje odpověď na VVO 3, VVO 6.

Kategorie č. 3 obsahuje odpověď na VVO 1.

Kategorie č. 4 obsahuje odpověď na VVO 2.

Kategorie č. 5 obsahuje odpověď na VVO 5, VVO 7.

Kategorie č. 6 obsahuje odpověď na VVO 4, VVO 5.

Kategorie č. 7 obsahuje odpověď na VVO 6.

K průběhu výzkumné studie je na místě uvést, že původně pozitivně hodnocené rozhodnutí oslovit kurátory pro děti a mládež, s kterými jsem se v minulých letech setkávala v rámci své praxe, vnáší i nuance, které se mohou projevit ve výsledcích výzkumu. Tyto odchylky lze zvažovat, pokud by se měl výzkum opakovat s obdobnými vstupními podmínkami. Výhodou jistě bylo, že respondentům nebylo třeba objasňovat kladené otázky, velmi věcně a konstruktivně odpovídali a bylo zřejmé, že vycházíme z obdobných zkušeností. Zdůraznila bych **dva důležité aspekty, osobní znalost a sympatie mezi osobou výzkumníka a respondenty a osobní zkušenost výzkumníka s praxí kurátora**. Výše uvedené má pozitivní přínos, že šlo o více otevřené a přímé odpovědi, uvolněné rozhovory. Zaznamenala jsem ale také vyjádření obav některých respondentů, aby odpověděli „správně“, v souladu s nastavenými postupy pro kurátory, neboť respondenti si uvědomovali, že sociální kuratelu jsme vykonávali všichni.

Výzkumné šetření ukázalo, že všichni dotazovaní **kurátoři pro děti a mládež evidují ohroženost skupiny dospívajících klientů bez vzdělání, ale tato problematika není, a ani nemůže být, v popředí jejich zvýšené iniciativy a zájmu**. Dovoluji si citaci respondenta, který jasně charakterizuje situaci, následovně: R2: *„Nejvíce to mohou ovlivnit rodiny, školství, a pak až třeba nějaké navazující instituce. Začít to musí tam, pak všichni ostatní můžeme účinně pomáhat.“* Změny jsou žádoucí, ale lze je žádat směrem k včasné spolupráci s rodinami, ke školám a v rámci společenského preventivního působení (neziskové organizace, poradenství, práce s mládeží, sociálně-aktivizační služby v rodinách s dětmi aj.).

Deskriptivní výzkum často slouží jako příprava k výzkumu s náročnějšími cíli (Gavora 2000, s. 26). S odkazem na tento fakt by mohly být dále využity výsledky realizovaného výzkumné šetření v oblastech, které mohou problematiku předčasných odchodů dospívajících klientů ze vzdělávání ovlivnit nejvíce. Další výzkum by se mohl dotýkat vlastních rodin a zjišťování jejich potřeb ve vztahu k výchovnému vedení dětí nebo školního prostředí, za účelem rozkrytí možností práce pedagogů s cílovou skupinou znevýhodněných žáků.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou dětí s ukončenou povinnou školní docházkou, které spolupracují s kurátorem pro děti a mládež a nachází se na rozhraní, kdy zvažují nebo se již rozhodly, že další vzdělávání pro ně není důležité. Téma se dotýká práv a povinností dětí ve vztahu ke svému vzdělávání a pracovnímu uplatnění. Vliv prostředí, které sehraává důležitou úlohu ve formování a hodnotovém ukotvení těchto mladých dospívající jedinců, se pak stává ústředním motivem stojícím za jejich rozhodováním. Tito zatím ještě „nedospělí“ lidé se současně ocitají v období věku, kdy dokončují základní školní docházku a rozhodují se, jak bude jejich život dále směřován. Nebo v jiném případě už studují na střední škole či učilišti, z kterých odcházejí či chtějí odejít. Jedná se o zásadní období, citlivý věk, ale i důležité rozhodování, které může zásadně ovlivnit jejich budoucnost a případnou úspěšnost a celkovou kvalitu života dalšího. Jakým způsobem si tito dospívající dále vedou a co je toho příčinou, to jsou otázky, které mohou kurátorovi pro děti a mládež působit různá dilemata a on se s nimi určitým způsobem vypořádává.

Hlavním cílem této práce bylo získat a analyzovat dosavadní poznatky z oblasti spolupráce kurátora pro děti a mládež s dospívající mládeží zvažující předčasné ukončení vzdělávání a ve vztahu k dilematům, se kterými se kurátor pro mládež v rámci své praxe setkává, pak hledat a nalézt odpověď na stanovenou otázku: **„Co všechno by kurátorovi pro děti a mládež mohlo pomoci a co by měl vědět, aby se v problematice dalšího vzdělávání dospívajících dokázal rozhodovat správně?“**

Teoretická část práce poskytuje základní orientaci a přehled v problematice, která se týká vzdělávání dospívajících klientů kurátora pro děti a mládež. První kapitola popisuje činnost kurátora pro děti a mládež a klienty, se kterými se setkává. Druhá kapitola blíže vymezuje cílovou skupinu, povinnou školní docházku a práva a povinnosti dětí ve vztahu ke vzdělávání a pracovnímu uplatnění. Třetí kapitola je rozčleněna na dvě části. Prvně se zabývá prostředím ovlivňujícím přístup dítěte ke vzdělávání a v druhé části společenským klimatem jako důležitým fenoménem, když tato podkapitola obsahuje základní informace o vzdělávací politice státu a nástrojích prevence. Čtvrtá kapitola uzavírá teoretický rámec diplomové práce a je zaměřena na

dilemata sociálního pracovníka a dilematickou úvahu o praxi kurátora pro děti a mládež. Zakočení kapitoly je pozitivně laděno, obsahuje inspiraci týkající se projektů na podporu vzdělávání a pracovního uplatnění mládeže.

V rámci empirické části bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření, jehož výstupem je hodnocení situace předčasně ukončeného vzdělávání mladých dospívajících z pohledu kurátorů pro děti a mládež na Královéhradecku. Za metodu sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Realizovaný výzkum, který byl vyhodnocen metodou zakotvené teorie, se opírá o získaná data z uskutečněných rozhovorů týkajících se profesních zkušeností kurátorů pro děti a mládež. Získané poznatky odpovídají na stanovenou hlavní výzkumnou otázku: „**Jak hodnotí kurátoři pro děti a mládež v rámci výkonu své praxe situaci dalšího vzdělávání dětí po ukončení povinné školní docházky a jaká dilemata v této souvislosti řeší?**“ Zakotvená teorie obsahuje hodnocení kurátorů pro děti a mládež, vypovídající o tom, že je tady skupina mládeže nacházející se na rozhraní, kdy zvažují nebo se již rozhodly, že další vzdělávání pro ně není důležité a existuje i vážná obava o její uplatnění. Není ale v moci kurátorů pro děti a mládež s tímto fenoménem více naložit. Výzkumné šetření ukázalo, že kurátoři pro děti a mládež se potýkají s určitými dilematy ohledně mládeže bez vzdělání, ale ve vztahu k široké problematice, kterou řeší, jde o marginální problém, se kterým se naučili vyrovnávat. Rozhovory s respondenty také přinesly náměty k řešení problémů souvisejících s předčasným odchodem mládeže ze vzdělávání a jsou součástí diskuze uvedené v závěru výzkumného šetření.

Významným přínosem diplomové práce by mohlo být, pokud by téma vzdělávání dospívajících klientů po ukončení povinné školní docházky nezůstalo bez dalšího povšimnutí. Je třeba apelovat na **upření pozornosti směrem k práci s rodinami a žákům výchovně-problematickým a sociálně znevýhodněným**, aby na ně bylo pamatováno odpovídajícími opatřeními, která jsou v možnostech dalších institucí.

Seznam použité literatury

BĚLÍK, Václav. *Trendy v profesionalizaci školské prevence rizikového chování v českém prostředí*. In: Acta sociopathologica II. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015 [188 s.]. ISBN 978-80-7435-577-6. s. 75-88

ČÁP, David a kol. *Žáci ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávání: jak je podpořit v běžném školním prostředí*. 1. vyd. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, 2011. 115 s. ISBN 978-80-254-9115-7.

ESIRI, May Omogho. The influence of peer pressure on criminal behaviour. *Journal of Humanities and Social Science*, 2016, 21(1), s. 8-14. ISSN: 2279-0837.

GULLONE, Eleonora; MOORE, Susan. Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 2000, 23(4), s. 393-407. ISSN 0140-1971.

HAVLÍKOVÁ, Jana, 2019. České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce? *Sociální práce*. 5 (19), s. 121-135.

HAVLÍKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. 107 s. ISBN 978-80-7416-332-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Různé přístupy ke společensky nežádoucím projevům chování mládeže*. In: Acta sociopathologica II. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015 [188 s.]. ISBN 978-80-7435-577-6. s. 34-52.

Inovovat může každý: základní principy inovativních přístupů a služeb pro ohrožené děti a jejich rodiny. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2019. 57 s. ISBN 978-80-7421-164-5.

JESSOR, Richard. Problem Behavior Theory: A half century of research on adolescent behavior and development. In: LERNER, Richard et al. *The developmental science of*

adolescence: History through autobiography. New York: Psychology Press, 2014. s. 239-256. ISBN 978-1848729315.

JŮZOVÁ KOTALOVÁ, Kristýna; POLÁKOVÁ, Jana; HOUŠKA Pavel. *Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2019. 354 s. ISBN 978-80-7421-199-7.

KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 157 s. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.

MACELA, Miloslav a kol. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí: komentář*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2019. 869 s. ISBN 978-80-7598-481-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 309 s. ISBN 978-80-7367-331-4.

MATOUŠEK, Oldřich; MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8

MATOUŠEK, Oldřich; PAZLAROVÁ, Hana a kol. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.

MATOUŠEK, Oldřich; PAZLAROVÁ, Hana. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 166 s. ISBN 978-80-246-3336-7.

MUCHA, Ivan. *Proměny práva a společnosti*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2015. 174 s. ISBN 978-80-7380-596-8.

MUSIL, Libor. *"Ráda bych Vám pomohla, ale-": dilemata práce s klienty v organizaci*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 2004. 243 s. ISBN 80-903070-1-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 318 s. ISBN 80-200-1198-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PEMOVÁ, Terezie; PTÁČEK, Radek. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 187 s. ISBN 978-80-247-4317-2.

PETRUSEK, Miloslav, MAŘÍKOVÁ, Hana a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 2 sv. ISBN 80-7184-311-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.

SMUTEK, Martin; SEIBEL, Friedrich W.; TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana. *Rizika sociální práce: sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 1. až 2. října 2010*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 566 s. ISBN 978-80-7435-086-3.

STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠÍMÍČEK, Vojtěch. *Právo na vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Mezinárodní politologický ústav, 2014, 203 s. Sborníky. ISBN 978-80-210-6950-3.

ŠÍNOVÁ, Renáta; WESTPHALOVÁ, Lenka; KRÁLÍČKOVÁ, Zdeňka a kol. *Rodičovská odpovědnost*. 1. vyd. Praha: Leges, 2016. 350 s. ISBN 978-80-7502-179-3.

ŠMÍD, Ondřej; DEMJANOVÁ, Radka a kol. *Povinnosti a práva rodičů k dětem*. 1. vyd. Praha: Leges, 2017. 232 s. ISBN 978-80-7502-195-3.

TOMEŠ, Igor a kol. *Sociální právo České republiky*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 339 s. ISBN 978-80-7478-941-0.

TRHLÍKOVÁ, Jana; ÚLOVCOVÁ, Helena; VOJTĚCH, Jiří. *Sociální aspekty dlouhodobé nezaměstnanosti mladých lidí s nízkou úrovní vzdělání: šetření mladistvých, kteří jsou po ukončení základní školy evidováni jako uchazeči o zaměstnání na úřadech práce ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006. 68 s. ISBN 80-85118-98-X.

TROUSIL, Michal; JAŠÍKOVÁ, Veronika. *Úvod do tvorby odborných prací*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudemaus, 2015. 239 s. ISBN 978-80-7435-542-4.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2016. 155 s. ISBN 978-80-7421-120-1.

VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 191 s. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

Internetové zdroje:

GLUMBÍKOVÁ, Kateřina. Postavení a cíle sociální práce v důsledku proměn společnosti. *Sociální práce* [online]. 2019, č. 3 [cit. 30. 5. 2020]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=1&clanek=1175>

HŮBELOVÁ, Dana. Lidský kapitál jako jeden z klíčových rozvojových faktorů. *Sborník příspěvků XVI. mezinárodní kolokvium o regionálních vědách* [online]. MUNI Brno. 2013, [cit. 7. 6. 2020] Dostupné z: https://www.econ.muni.cz/do/econ/soubory/katedry/kres/4884317/41725568/09_2013.pdf

MAČÍ, Josef. První, kteří skončí bez práce kvůli koronaviru. In: *Seznam.cz* [online]. Praha: Seznam.cz, a.s., 27. 4. 2020 [cit. 29. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/prvni-kteri-skonci-bez-prace-kvuli-koronaviru-101579>

Mají na to! Jak podpořit znevýhodněné děti na ZŠ. [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s, 2013 [cit. 5. 6. 2020]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/>

Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež, 2016 [online]. Praha: MPSV [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/metodicka_prirucka_pro_kuratoty_pro_deti_a_mladez.pdf

Národní strategie ochrany práv dětí („Právo na dětství“), 2012 [online]. Praha: MPSV [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/NSOPD.pdf/bb0782db-dabb-4710-0689-ec3bf0b7dca5>

Povinná školní docházka? 6 % dětí u nás ji vůbec nedokončí. In: *Echo24.cz* [online]. Praha: Echo Media, a.s., ČTK, 11. 5. 2019 [cit. 29. 4. 2020]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/SMNTf/povinna-skolni-dochazka-6--deti-u-nas-ji-vubec-nedokonci>

Roční výkaz o výkonu sociálně-právní ochrany dětí za rok 2018 [online]. Praha: MPSV [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/SUM_Ceska_republika_2018.xls/ad_c68301-79a3-bbd1-7846-b3d6e243fec1

SANTIAGO, Paulo a kol. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice. Závěry* [online]. OECD, 2012 [cit. 5. 6. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/20716/download/>

Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2018, 2019 [online]. Praha: MPSV [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/975025/Statisticka_rocenka_z_oblasti_prace_a_socialnich_veci_2018+%281%29.pdf/a060f8db-abcf-6713-e0d1-9da7f606b983

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014 [online]. Praha: MŠMT [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

Veřejná databáze. Statistiky. Obyvatelstvo [online]. Praha: ČSÚ [cit. 30. 4. 2020]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=statistiky#katalog=30845>

Legislativní normy:

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky

Usnesení předsednictva ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 209/1992 Sb., o sjednání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Protokolů na tuto Úmluvu navazujících

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte

Obecný komentář č. 20 (2016) o implementaci práv dítěte během dospívání, OSN, Výbor pro práva dítěte

Obecný komentář č. 21 (2017) o dětech ulice, OSN, Výbor pro práva dítěte

Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR, 2006

Zákon č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění, v platném znění

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže, v platném znění

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, v platném znění

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v platném znění

Vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění

Směrnice MPSV č.j. 2013/26780-21 ze dne 19. září 2013, o stanovení rozsahu evidence dětí a obsahu spisové dokumentace o dětech vedené orgány sociálně-právní ochrany dětí a o stanovení rozsahu evidence a obsahu spisové dokumentace v oblasti náhradní rodinné péče

Seznam použitých zkratk

MPSV *Ministerstvo práce a sociálních věcí*

MŠMT *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

OSPOD *orgán sociálně-právní ochrany dětí*

ZSPOD *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí*

Seznam tabulek a obrázků

Seznam tabulek:

Tabulka 1 – Počet zaměstnanců orgánu SPOD v roce 2018.....	str. 12
Tabulka 2 – Opatření při výkonu sociální kurately	str. 15
Tabulka 3 – Klienti kurátora pro děti a mládež rok 2018.....	str. 16
Tabulka 4 – Kategorie otevřeného kódování.....	str. 63

Seznam obrázků:

Obrázek 1 – Konceptuální schéma	str. 60
Obrázek 2 – Paradigmatický model.....	str. 94

Seznam příloh

Příloha 1	Konstrukce rozhovoru.....	str. 114
Příloha 2	Otázky k rozhovoru.....	str. 116
Příloha 3	Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem.....	str. 117

Příloha 1

KONSTRUKCE KOSTRY ROZHOVORU ZA POMOCÍ NÁVODU

Jakým způsobem nahlíží kurátoři pro děti a mládež na realizaci dalšího vzdělávání svých klientů po ukončení povinné školní docházky?

Obecná témata	Vedlejší témata	Okruhy otázek
Kurátoři pro děti a mládež	Praxe Zkušenosti Kompetence	<ul style="list-style-type: none">▪ Kolik let vykonáváte kurátora pro děti a mládež?▪ Nakolik je aktuální téma předčasných odchodů klientů ze vzdělávání?▪ Jak ovlivňuje tento fakt Vaši praxi, co si o tom myslíte?▪ Co všechno musí kurátor pro děti a mládež umět, jaký by měl být?
Legislativní rámec a metodika	Práva dítěte Zákonné normy Metodiky	<ul style="list-style-type: none">▪ Jaké jsou zákonné možnosti spolupráce s dospívajícím klientem, v čem spatřujete pozitiva a úskalí z hlediska aplikace zákona do praxe?▪ Jaké jsou nejčastější důvody, které vedou dospívajícího jedince k rozhodnutí předčasně ukončit vzdělávání?▪ Jaká vnímáte rizika u dospívajících klientů, pokud se nepodaří jejich začlenění do společnosti?
Metody a techniky spolupráce s klientem, rodinou s dospívajícím jedincem	Práce s motivací, metody práce s klientem, s rodinou	<ul style="list-style-type: none">▪ V čem vnímáte největší úskalí spolupráce s takovým klientem?▪ Jaké aktivity SPOD, způsoby práce (metody, techniky) při spolupráci s klientem a rodinou využíváte ve své praxi?

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kde vidíte největší rezervy takové spolupráce, jak to na Vás působí? ▪ Jakým způsobem ovlivňují vlastní hodnoty a zkušenosti kurátora pro děti a mládež volbu strategie spolupráce a řešení? ▪ Co si myslíte o vlivu vrstevníků?
Další instituce	Spolupráce Poradenství	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Které instituce vnímáte jako nejdůležitější a jaké je jejich zapojení do řešení otázky předčasných odchodů žáků ze vzdělávání, jak probíhá spolupráce? ▪ Co byste na spolupráci s těmito institucemi vyzdvihl, co naopak postrádáte? ▪ Napadají Vás nějaké další možnosti v zapojení i jiných institucí, profesí do řešení této problematiky?

Příloha 2

OTÁZKY K ROZHOVORU

1. Do jaké míry je ve Vaší praxi kurátora pro děti a mládež aktuální téma předčasného ukončení či odchodu dospívajícího klienta ze vzdělávání?
2. Jaký je vztah dospívajících klientů k otázce vzdělávání?
3. Jaký je Váš názor na důvod rozhodnutí dospívajícího, že ukončí školu, své další vzdělávání?
4. Dokázal byste porovnat s ohledem na svoji dlouholetou praxi postoj dospívajících klientů ke vzdělávání v průběhu uplynulých let?
5. Co si myslíte o tom, jaké okolnosti mohou ovlivnit rozhodování, aby dospívající klient předčasně ukončil školu či ve svém vzdělávání pokračoval?
6. Jak moc může rozhodování dospívajících souviset s jejich postojem k přijetí odpovědnosti?
7. Jakým způsobem může kurátor pro děti a mládež pracovat s dospívajícím, který nemá potřebnou oporu a zázemí v rodině?
8. Jakým způsobem ovlivňují kurátora pro děti a mládež situace, kdy je rozhodování dospívajícího klienta ohledně vzdělávání v rozporu s jeho vlastním hodnotovým nastavením?
9. Jaká je spolupráce rodiny při zapojení do řešení otázky vzdělávání jejího dospívajícího člena?
10. Jaké další instituce ovlivňují nebo by mohly mít vliv na rozhodování dospívajícího klienta v oblasti vzdělání?
11. Jakými vlastnostmi, kompetencemi by měl disponovat kurátor pro děti a mládež v rámci výkonu sociální kurately?
12. Jaké způsoby práce využíváte při spolupráci s dospívajícím klientem, který řeší otázku svého dalšího uplatnění?
13. Jakou oporu má kurátor pro děti a mládež v zákonných normách, předpisech, metodice v rámci spolupráce s dospívajícím klientem v otázce prevence a řešení předčasných odchodů mládeže ze vzdělávání?
14. Co by mohlo pomoci k tomu, aby tito dospívající vnímali vzdělávání jako nedílnou součást svého života?
15. Jaký je vliv vrstevníků na rozhodování dospívajícího klienta kurátora pro mládež?

Příloha 3

ROZHOVOR S RESPONDENTEM č. 2

- **Představení tématu diplomové práce, domluvena organizace rozhovoru, který byl nahráván a doslovně přepisován, rozhovor cca 45 minut**
- **Respondent č. 2, kurátor pro děti a mládež, praxe na OSPOD 6 let**

Otázky:

1. Do jaké míry je ve Vaší praxi kurátora pro děti a mládež aktuální téma předčasného ukončení či odchodu dospívajícího klienta ze vzdělávání?

„Já si myslím, že je to hodně aktuální téma. U starších klientů kurátora se s tím setkáváme často. Myslím si, že to souvisí s krizí učňovského vzdělávání, kdy většina těchto dětí půjde na učňovské obory. Jsou i děti, které nenastoupí, protože není žádná podpora v rodině ke vzdělávání již na základní škole, tak si ani nepodají přihlášku. Pravda je, že je to nejčastěji u romských klientů.“

2. Pokud jste tedy s takovými dospívajícími pracoval, co si myslíte o jejich vztahu ke vzdělávání?

„Já si myslím, že jim je to jedno. Když to vztáhnu na všechny skupiny, zejména v těch rizikových je jim to jedno. V rodinách vzdělání není základ, jsou to další roky, kde můžou někde být, důvody k tomu jsou různé od pobírání sociálních dávek, sirotčích důchodů, ale není to o vzdělávání jako takovém. Samozřejmě jsou i klienti, kteří jsou nějakým způsobem vedeni v rodině, s kurátorem se setkávají epizodně, v rámci např. prověřování nějaké trestné činnosti, a jsou z nějakých rodin, kde mají potřebné zázemí, tak tam je znát, že je potenciál k ukončení učiliště či nějaké střední školy. Ale pokud jde o klienty, kteří jsou např. v dlouhodobé evidenci ÚP, tak tam se jedná dle mého názoru o minimální zájem.“

3. Jaký je Váš názor na důvod rozhodnutí dospívajícího, že ukončí školu, své další vzdělávání?

„Myslím si, že tito mladí mají často zkreslené představy o tom, co se dá dále uskutečnit s nedokončeným vzděláním, myslí si, že uplatnění na trhu práce bude jednoduchý,

prostě si něco seženou nebo budou dělat na černo, ale ta realita je taková, že těžko se to shání. Stávají se limitováni věkem, protože, když mají často základní vzdělání, tak to je na dělnické profese, a ty jsou často ve směnném provozu – a najednou jsou v pasti třeba na dva až tři roky, do své zletilosti. Myslím si, že je to zkreslená idea, stejně jako jejich vrstevníků, že to nějak půjde a tímto se i vzájemně ovlivňují.“

4. Dokázal byste porovnat s ohledem na svoji dlouholetou praxi postoj dospívajících klientů ke vzdělávání v průběhu uplynulých let?

„Za těch šest let je to pořád stejný (setrvalý), už tenkrát, když jsem začínal pracovat jako kurátor, učňovské vzdělání bylo v krizi, v tomto ohledu je to obdobný. Od té doby nenastala žádná legislativní změna, dětí na těch oborech je málo, proto se tam dostanou všichni, kteří podají přihlášku.“

5. Co si myslíte o tom, jaké okolnosti mohou ovlivnit rozhodování, aby dospívající klient předčasně ukončil školu či ve svém vzdělávání pokračoval?

„Je to vrstevnická skupina, třeba i dezinformace ze sociálních sítí, na které oni hodně dají, neověřují je, věří jim. Na druhou stranu tam, kde funguje rodina, zázemí, tak se rozhodují správně. Fungující rodina, pracovní vzor v rodině, to může zafungovat na většinu. Nějaký pozitivní vzor v rodině, pokračování v řemeslu. Vzpomínám si, že někdy když vybrali podobné řemeslo jako máma/táta, tak vzdělání zvládli. Ve škole to může být nějaký dobrý učitel, který zafunguje jako vzor, umí najít v dítěti ty silné stránky, které pak pomohou v rámci jeho dalšího rozhodování ve vzdělávání. Teoreticky je to možné, musel by to být někdo empatický, kdo je schopen vnímat potřeby žáků na II. stupni, což v praxi je asi těžko zvládnutelné s ohledem na jeho pracovní úvazek a na nedostatečný kontakt s takovým dítětem.“

6. Jak moc může rozhodování dospívajících souviset s jejich postojem k přijetí odpovědnosti?

„Myslím si, že hodně, už protože je to nějaká povinnost, školní docházka je dlouhou dobu, a když k té povinnosti přistoupí dobře..., tak tam, kde to po té základní škole povinnost není, tak si myslím, že, když je to dobře zakotvené, tak se to v té hierarchii (hodnot) dítěte objeví. Takže když to zjednoduším, když je někdo v rámci vzdělávání poctivý na základní škole, má velkou naději, že by to mohl zvládnout i na té střední

škole, naopak tam, kde již se vyskytují nějaké potíže, problémy, tam se potenciál zmenšuje.“

7. Jakým způsobem může kurátor pro děti a mládež pracovat s dospívajícím, který nemá potřebnou oporu a zázemí v rodině?

„Hmm...hodně špatně. Jestliže jsou rodiče dlouhodobě bez zaměstnání, žádné nehledají, využívají sociální systém a ty děti vidí, že to jde takhle žít, tak nehledají motivaci něco změnit. Jak ta rodina žije takovýmto způsobem, tak ten potenciál je mizivý. Maximálně je možnost, že by se třeba kurátorovi povedlo nastartovat proces změny u toho mladého dospívajícího, aby se chtěl mít líp. To si i myslím, že na tom se snažíme všichni nějak dělat, ale bez té opory v rodině to jde strašně těžko. Protože ta časová dotace, aby mohl kurátor dítě tolik ovlivnit, aby zjistilo, že žít obdobně jako rodiče není ideální, aby se měl líp, je strašně malá. Když se ale povede nějaká „neziskovka“, která do rodiny dlouhodobě dochází a někdo kdo motivuje a k tomu ještě ten kurátor věnuje velký časový prostor a iniciativu k řešení vzdělávání takového dítěte, jde to jako z těchto dvou stran, tak u některých dětí, které jsou na tom třeba inteligenčně líp, může být nějaká šance. Pokud je nějaká rodina dlouhodobě zasíťovaná a dítě je s nějakým potencionálem, může se to podařit. Myslím si, že poměr mezi spolupracujícími rodiči a nespupracujícími je tak 1:1.“

8. Jakým způsobem ovlivňují kurátora pro děti a mládež situace, kdy je rozhodování dospívajícího klienta ohledně vzdělávání v rozporu s jeho vlastním hodnotovým nastavením?

„Tady si myslím, že čím déle člověk tu práci dělá, tím z menších očekávání se potom raduje. Původně si myslí, že když ty děti vidí, že mají potenciál na střední školu, pak se ale zaraduje i z toho, že udělají prvák třeba nějakého učňovského učiliště. Teď mě třeba potěšilo, když jsem potkal nebo se ozvali tři klienti po zletilosti, vyučili se, ač jsem tomu moc nevěřil. Jeden z nich i dále pokračuje, má zázemí v rodině, s odstupem času zjistil, že na to má.“

9. Jaká je spolupráce rodiny při zapojení do řešení otázky vzdělávání jejího dospívajícího člena?

„Je to jak kdy, někdy ti rodiče chtějí daleko víc než to dítě. Někdy chce víc dítě, ale rodiče ho nepodporují. Pamatuji si případ, kdy rodiče řešili, kolik škola stojí, že tam dítě nechtějí dále udržet, protože je to drahé. Je to hodně individuální.“

10. Jaké další instituce ovlivňují nebo by mohly mít vliv na rozhodování dospívajícího klienta v oblasti vzdělání?

„Na středních školách by měly fungovat nějaké motivace, což ony se snaží. Myslím tím stipendia, možnosti výdělků, což je fajn, pro některé velmi motivační. Trochu mi tam chybí propojenost škol s těmi firmami a podniky, návaznost v pracovním uplatnění po ukončení škol (pár už takových je, mohlo by to být lepší). Ve vztahu k mladším žákům, kteří budou končit školní docházku, postrádám kvalitní přípravu na to, aby se děti dokázaly rozhodnout. Nejhorší situace je, když tápou těsně před termínem, kdy mají podat přihlášky, a pak tam něco „bouchnou“. Je to částečně o škole, rodině. Taky se stává, že ve finále vyberou rodiče za dítě, což musí být ale s dlouhodobějším rozmyslem. Dále do toho vstupuje výchovný poradce, školy navštěvují úřady práce (pozn. poskytnutí poradenství při volbě povolání). Nedokážu ale odhadnout, do jaké míry, na jaké škole se tímto zabývají, jestli je to poctivé, nebo jen formální, zda jednájí samostatně s rodinou, či skupinově...to nevím, nikdy jsem to detailně nezjišťoval. A pak je situace, kdy už dospívající skončí na úřadu práce. To bych si představoval aktivitu, ... aby šlo o krátkodobou evidenci a motivaci dospívajícího ze strany této instituce. Líbila by se mi, aby tito 15-17 letí zaevidovaní měli možnost někde reálně pracovat, ať už na dohodu nebo nějakou smlouvu. Což se v reálu neděje, většinou, co se mi vraceli klienti, tak s tím, že mají razítko, pošlou je někam, kde by ve finále pracovat ani nemohli. Aktuálně se tam hodně věnují přípravě – jak napsat životopis, jak vést pohovor, o tom mi všichni vyprávějí, ale za mě je období evidence strašně dlouhý. Když je někdo třeba dlouhodobě dva roky v evidenci, a směnnou práci může vykonávat třeba až v osmnácti, je zde riziko, že někteří z nich již legálně pracovat nebudou, což si myslím, že není šťastný model. Tady bych si představoval větší aktivitu úřadu, nebo nějaké alternativy.“

11. Jakými vlastnostmi, kompetencemi by měl disponovat kurátor pro děti a mládež v rámci výkonu sociální kurately?

„Chvillemi to vypadá, že by to měl být jakýsi „Všeználek“, co agenda, to různá ministerstva a on by měl všechno vědět. Myslím si, že je to o lidské životní i pracovní zkušenosti. Můžou to dělat lidi po vysoké škole, ale musí být správně nadšení a zapálení pro tu práci. Protože ty představy, s kterými do toho jdou, se od reality liší. A pak je to od každé specializace trochu, záleží, jak je každý v čem silný. Jsou to nějaké charakterové vlastnosti, zásadovost, smysl pro spravedlnost. Neřekl bych, že to jde říct nějak paušálně. Určitě je dobrý být silný v právech, ve znalostech vývojové psychologie, výchově, pedagogice, je toho hodně... Určitě je potřeba nadšení, protože asi není nic horšího, než vyhořelý kurátor...“

12. Jaké způsoby práce využíváte při spolupráci s dospívajícím klientem, který řeší otázku svého dalšího uplatnění?

„Využívám motivační rozhovory, pravidelně se setkávám s klientem, rozebírám s ním jeho situaci, spokojenost, jestli se mu něco povedlo, sehnal nějakou práci, vydělal si, zda mu v tom bude dobře apod. Jedná se o podporu, žádná represivní opatření (která ani nelze uplatnit).“

13. Jakou oporu má kurátor pro děti a mládež v zákonných normách, předpisech, metodice v rámci spolupráce s dospívajícím klientem v otázce prevence a řešení předčasných odchodů mládeže ze vzdělávání?

„Zákonná norma... neexistuje. Od těch patnácti let (pozn. po ukončení povinné školní docházky) je spolupráce založená zejména na dobrovolnosti a rozhodnutí, což ale není úplně dobře. Aby se dítě rozhodlo v tomto věku dobře, bez dobrého zázemí je hodně těžký a většinou se bohužel rozhodne špatně. Takže takovou autonomii, i když bych jim to přál, bych v této problematice jim nedával. Je to hodně o rodičích, ti by měli tlačit, ti by měli říkat, že se jim situace ohledně vyhýbání vzdělávání nelíbí, měli by po těch dětech něco chtít, protože jediné tak zabráni tomu, aby jim přestala situace bez svého dalšího uplatnění vyhovovat. Dále to pak ovlivňuje vrstevnická skupina, když je hodně dospívajících, kteří to takto mají... a je to vlastně v klidu a v pohodě, a je to takový „mama hotel“, který nemusí nikdy skončit, protože při dnešních bytových podmínkách, hromada z nich zůstane doma i dlouhodobě po své zletilosti. Kdyby toto vadilo rodičům hned od začátku, tak je větší šance na změnu.“

14. Co by mohlo pomoci k tomu, aby tito dospívající vnímali vzdělávání jako nedílnou součást svého života?

„Domnívám se, že lepší prezentace základní školy, jako by lepší práce, jak s těmi dětmi, tak rodinami na půdě školy, od té základky to začíná. Tam když se nevytvoří návyky, tak už těžko to doženeme. Chtělo by to míň tolerance a víc tlaku při práci s rodinami i dětmi ze strany školy. Na základní škole to začíná, pak už se jenom dotahují věci, které začaly na základní škole – buď nějak fungují, nebo se hasí. V minulosti byl větší tlak na vzdělávání, více to fungovalo. Liberalizací školství došlo k posunu, drhne to, a teď mi připadá, že jsme v nějakém mezikroku a nikdo neví, co s tím. Mluvím např. o tom, že děti na speciálních školách byly spokojenější, než je tomu nyní, kdy se integrují. Je to krátká doba na nějaké hodnocení. Myslím si, že jsou velmi široké rámcově vzdělávací plány, vždycky se tam něco přidá, nic neubude, některé děti jsou pak přetěžovány. Kdyby obsahem těchto plánů bylo to, co děti budou třeba využívat i dále, mohlo by je to více bavit. Bylo by více dětí nejen co vyniká, ale i těch v průměru, méně problémových. V tomto okamžiku je ale hodně dětí, které škola nebaví, což není dobře. Prý se nějaká reforma chystá, tak věřím, že bude ku prospěchu. Že to uchopí tak, aby ta základní škola děti na život připravila a nebyla to pouze nějaká teorie, která je nebaví.“

15. Jaký je vliv vrstevníků na rozhodování dospívajícího klienta kurátora pro mládež?

„Vliv vrstevníků v tomto věku je veliký. Možná ale více souvisí s vývojovou situací. Čím více dětí bude mít základní priority vštípené dobře, tím více bude ve vrstevnické skupině dětí, které to bude mít správně nastavené. Nejvíce to ovlivnit mohou rodiny, školství, a pak až třeba nějaké navazující instituce. Začít to musí tam, pak všichni ostatní můžeme účinně pomáhat.“

Děkuji moc za rozhovor.