

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ
KOMBINOVANÉ STUDIUM
2014–2015**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nicola Švecová

Vzdělávání mládeže s rizikovým chováním

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Petr Gruber

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR

COMBINED (PART TIME)

2014-2015

BACHELOR THESIS

Nicola Švecová

Education of the youth with risky behaviour

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Petr Gruber

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 29.1.2015

Nicola Švecová, DiS

Poděkování

Děkuji Mgr. Petru Gruberovi za vedení mé bakalářské práce, jeho výstižné připomínky a rady a také nesmírnou trpělivost. Dále také děkuji všem respondentům, kteří sdíleli své zkušenosti a prožitky upřímně a otevřeně.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá především pohledem kurátora pro mládež na problematiku závadového chování mládeže ve věku mezi 15. a 18. rokem ve spojitosti s motivací ke vzdělávání. V teoretické části rozebírá možné příčiny rizikového chování, jeho důsledky, ale také pravděpodobná řešení, zejména ve spojitosti se vzděláváním. V závěru svým zkoumáním vyhodnocuje postoje dotazovaných na možné řešení i prevenci dalšího rozšiřování těchto problémů.

Klíčová slova

Kurátor pro mládež, motivace k učení, rizikové chování, rozvoj osobnosti, sociální kurátor, syndrom rizikového chování, vzdělávání mládeže, vztah ke vzdělávání, výchovné problémy, zájmové a neformální vzdělávání.

Annotation

The Bachelor thesis deals with the view of a curator of the youth on the problems of risky behaviour of teenagers from 15 to 18 years of age with connection of motivation for educating. In the theoretical part it analyses possible causes of hazardous behaviour, its consequences, but also its probable solutions, especially in the context of education. Finally by own research analyses opinions of respondents of possible solutions and even more prevention of further expansion of these problems.

Key words

Educating of the youth, educational problems, curator of the youth, hazardous behavior, leisure and informal education, motivation for studying, personality development, relationship to education, social curator, syndrome of risky behavior.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 PROCES VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.2 ZÁJMOVÉ A NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.3 ŠKOLSKÝ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	13
2 MLÁDEŽ.....	15
2.1 PŘÍSTUP ŠKOLY K RIZIKOVÉ MLÁDEŽI.....	17
2.2 RODINA JAKO PRIMÁRNÍ PODPORA	19
3 MOTIVACE MLÁDEŽE.....	22
3.1 MOTIVACE K UČENÍ.....	24
3.2 FAKTORY SNIŽUJÍCÍ MOTIVACI	25
4 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....	27
4.1 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY A JEJICH PREVENCE.....	29
4.2 SYNDROM RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	31
5 SPOLUPRÁCE S MLÁDEŽÍ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM	33
5.1 SPOLUPRACUJÍCÍ ODBORNÍCI V RÁMCI ŠKOLY	35
5.2 SPOLUPRACUJÍCÍ ODBORNÍCI MIMO ŠKOLSKÉ ZAŘÍZENÍ	36
6 CÍL A POUŽITÁ METODA	40
6.1 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ	40
6.2 SHRUTÍ	47
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	51
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Práce je zaměřena na souvislosti mezi vzděláváním a závadovým chováním mladistvých, jeho možným projevům a rizikům s ním spojených ve spojitosti s motivací ke vzdělávání. Pozornost zaměřuje také na spolupráci takto ohrožené mládeže se sociálním kurátorem a jinými odborníky spolupracující především se školou a rodinou mladistvého, jako je výchovný poradce či školní psycholog.

Skládá se ze šesti kapitol. První kapitola se zabývá vzděláváním, je zaměřená na náš školský systém a jeho rozdělení související s dětmi a mládeží. Druhá kapitola definuje mládež a rodinu, především její nekonečný vliv na potomka a dále pojednává o přístupu školy k závadovému chování. Třetí kapitola se týká motivace k učení, která je následně i zkoumána ve výzkumné části. Čtvrtá kapitola se zabývá přímo rizikového chování opět v souvislostech se vzděláváním a konečně pátá kapitola je pojatá jako realizovaná spolupráce s ohroženým mladistvým. Šestá kapitola je pak kapitolou obsahující empirickou část práce.

Toto téma bylo zvoleno vzhledem k mému zaměstnání kurátorky pro mládež, kdy je již potvrzeno, že přístup a zázemí rodiny úzce souvisí s motivací ke studiu, a to nejen k úspěšnému dokončení přípravy na budoucí povolání, ale také pro další studium - samozřejmě vedle osobnosti mladistvého a jeho schopnosti odolat negativním vlivům.

Dle mého názoru je škola je po rodině druhé nejvíce ovlivňující prostředí, včetně vznikajících tzv. závadových part a toto je zajímavé a nedostatečně zmapované téma, které by nemělo unikat pozornosti. Skrze spolupráci s rodinami mladistvých lze výchovné problémy eliminovat, a to především díky získaným informacím od ohroženého dítěte a využití možnosti spolupráce s uvedenými odborníky.

Empirická část si pak dává za cíl zjištění, co by dotazovanou mládež motivovalo k dalšímu studiu a také doplňující zjištění, co by pro ohrožené mladistvé mohli odborníci udělat jinak a tedy dle nich lépe.

Bylo by vhodnější a efektivnější rozepsat se o této problematice více, doporučený rozsah to však nedovoluje. Navíc je nesporné, že nad tímto tématem lze diskutovat hodiny, je totiž propojené s několika patologickými jevy, které se prolínají, a které mají různé příčiny, jež zde nelze všechny vypsát.

1 VZDĚLÁVÁNÍ

Následující odstavce jsou zaměřené na vzdělávání jako celek, aby byla nastíněna alespoň základní terminologie, a postupně bude navazováno na souvislosti s mládeží. Vzdělávání přirozeně není totéž jako vzdělanost. Vzdělaností se rozumí nejvyšší dosažené vzdělání, prokazatelné výsledky kvalifikačních dovedností, většinou prostřednictvím jednorázového dokončení studia, získání titulu.¹ Vzdělávání je oproti tomu proces na celý život, proto se v této souvislosti logicky používá termín „celoživotní vzdělávání“.²

To představuje zásadní změnu v samotném pojetí vzdělávání, jeho organizace, struktury a koncepci, protože jsou zde všechny možnosti učení chápány jako propojený celek. Ten nejenže propojuje vzdělávání se zaměstnáním, ale také umožňuje získávat vyšší kvalifikaci, prohlubovat si znalosti a rozšiřovat kompetence pomocí několika způsobů, a to v průběhu celého života.³ Je to proces, ve kterém se jedinec učí zužitkovat své poznatky a přetváří je tak ve schopnosti, dovednosti a návyky. Jde o vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, tedy tím, kdo přednáší a tím, kdo se učí.⁴

Součástí vzdělávání z pohledu nabývání znalostí ve smyslu nových informací, je i sebevzdělávání, při kterém dochází k přehodnocování postojů a určování hodnot.⁵ Jedinec však na rozdíl od výše uvedeného nemá možnost si správnost svých počinání ověřit, je zde pouze možnost jakéhosi návodu na nezávadnost těchto činností prostřednictvím společenských norem, avšak i přes to je tento druh učení neorganizovaný, neboť jde o přirozenou formu učení, kterou nekoordinuje žádná instituce.⁶

¹ Všechny formy formálního vzdělávání vedou samozřejmě k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem, např. vysvědčením či diplomem.

² MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd., přeprac. Praha: ASPI, 2004, s. 30. ISBN 80-735-7045-9.

³ tamtéž

⁴ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd., přeprac. Praha: ASPI, 2004, s. 13. ISBN 80-735-7045-9.

⁵ BRANDER, P. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Editor Jaroslav Kalous, Arnošt Veselý. Překlad Eva Potužníková, Martin Potužník. Praha: Karolinum, 2006, s. 21. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1259-3.

⁶ LIFELONG LEARNING PROGRAMME. *Průvodce kompetencí – celoživotní učení* [online]. [cit. 2015-01-09]. Dostupné z:

http://www.socopolice.eu/site/downloads/guides_cz/Guide_Lifelong%20learning_cz.pdf.

1.1 Proces vzdělávání

„Celoživotní proces vzdělávání zahrnuje všechny možnosti učení (ať už ve vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako propojený celek, který dovoluje kombinaci vzdělávání a zaměstnání, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými způsoby a i kdykoli během života.“⁷

V prvé řadě do procesu vzdělávání patří formální vzdělávání, které dále lze členit na dvě skupiny - počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání je realizováno především v mladém věku, je podmíněno splněním povinné školní docházky. Zahrnuje zaprvé základní vzdělávání, které má obecný charakter a zpravidla se kryje s dobou plnění povinné školní docházky. Zadruhé tam patří střední vzdělávání, které má kromě všeobecného charakteru i charakter odborný a je ukončeno výučním listem, závěrečnou nebo maturitní zkouškou. Jeho součástí je i tzv. nástavbové studium, kdy mohou absolventi s výučním listem studovat ještě pár let (zpravidla dva roky) a vykonat maturitní zkoušku. Za třetí sem patří i další vzdělávací možnosti podmíněné maturitní zkouškou. Jde samozřejmě o vysokoškolské vzdělávání na vysokých školách a vyšší odborné vzdělávání na vyšších odborných školách či konzervatořích. Vysokoškolský vzdělávací systém je legislativně začleněn do zákona o vysokých školách, ostatní školy spadají pod školský zákon. Tzv. další vzdělávání zahrnuje učení, které navazuje na určitý stupeň dosaženého vzdělání – je zaměřeno na určitý okruh dovedností, vědomostí a kompetencí.⁸

Zvláště důležité a do budoucna pro děti a mládež přínosné jsou formy zájmového a neformálního vzdělávání. Neposkytují vzdělání, avšak částečně vyplňují volný čas jedince a tedy přispívají k ochraně před sociálně-patologickými jevy, pomáhají snižovat riziko provádění nekalých činností, rozvíjejí jeho nadání a zájmy a pozitivně ovlivňují i jeho budoucí profesní část života.⁹

Formální, zájmové i neformální vzdělávání by se mělo vzájemně doplňovat tak, aby výsledkem byla rozvíjející motivace každého jedince jak k osobnímu, tak

⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Další vzdělávání a celoživotní učení* [online]. 2009 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11567/download/>.

⁸ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online]. 2007 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/

⁹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online]. 2007 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/

i k profesnímu rozvoji. Vzájemně se doplňují a tvoří celek celoživotního učení.¹⁰ Tyto dva stupně vzdělávání jsou blíže popsány dále, neboť přímo souvisejí s tématem mé práce.

1.2 Zájmové a neformální vzdělávání

Zájmové vzdělávání je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Je definováno v § 111 jako „vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti“.¹¹ Je realizováno ve školních klubech a družinách a ve střediscích volného času, tedy ve školských zařízeních určených přímo pro zájmové vzdělávání. Zmíněná střediska dále pracují s nadanými dětmi, rozvíjejí jejich talent a ve spolupráci se školami a jinými institucemi pomáhají organizovat různé akce či soutěže. Má výchovnou, preventivní, vzdělávací, kulturní a zdravotní funkci, upevňuje sociální vztahy a dále pomáhá rozvíjet osobnost jak při rozvoji znalostí, tak i při rozšiřování dovedností.¹² V těchto zařízeních pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, tedy učitelé, vychovatelé, a pedagogové volného času, což zaručuje odbornost vzdělávání i jeho kvalitu.¹³ Každé takové zařízení má vypracováno vzdělávací program, který souvisí s rámcovými vzdělávacími programy pro předškolní, základní apod. vzdělávání a pomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené rámcovými vzdělávacími programy pomocí rekreační a táborové činnosti, činnostmi výchovnými i vzdělávacími.¹⁴

Neformální vzdělávání popsala Lynne Chisholm při jednání ve Velké Británii v roce 2005 v překladu takto: „Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení,

¹⁰ BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Překlad Eva Potužníková, Martin Potužník. Praha: Argo, 2006, s. 21. ISBN 80-720-3827-3.

¹¹ § 111 zákona č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

¹² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.

¹³ § 17 zákona č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

¹⁴ § 5 odst. 2 zákona č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

kteře probíhá v řadě rozmanitých prostředí a situací, v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusí být nutně jedinou či hlavní oblastí činnosti. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídat a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení, ale také dobrovolníci. Aktivity a kurzy jsou naplánované, ale zřídka strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty.¹⁵

Tato forma vzdělávání musí splňovat určitá kritéria, musí mít určitou systematiku, jako např. být plánovaná a vést k předem definovanému vzdělávacímu cíli. Také by měla mít určité rysy, jakými jsou zaměření na to, kdo se učí a mají aktivní účast, přístup jak k individuálnímu, tak i ke skupinovému učení založenému na zkušenostech a činnostech, dále by mělo učení vycházet z potřeb účastníků a směřovat k rozvoji člověka včetně jeho hodnot a emocí.¹⁶

Patří sem například kurzy počítačové, cizích jazyků, kurzy, přednášky či organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež, ale i dospělé. Realizují ho různé organizace nevládního typu, tedy občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti apod.,¹⁷ ale také soukromé vzdělávací instituce, školská zařízení či sám zaměstnavatel.¹⁸ Řadí se sem vzdělávání na uměleckých a jazykových školách, kde je možnost vykonat státní jazykovou zkoušku.¹⁹ Tento typ vzdělávání je podmíněn účastí buď odborného lektora nebo učitele či vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání. Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní

¹⁵ COUNCIL OF EUROPE. *Lynne Chisholm: Bridges for recognition, recognising non-formal and informal learning in the youth sector* [online]. 2014 [cit. 2015-01-05]. Dostupné z: http://youth-partnership-eu.coe.int/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf.

¹⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

¹⁷ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Další vzdělávání a podpora procesů uznávání výsledků předchozího učení: Neformální vzdělávání* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/vk/neformalni-vzdelavani?lang=1>.

¹⁸ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

¹⁹ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Další vzdělávání a podpora procesů uznávání výsledků předchozího učení: Neformální vzdělávání* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/vk/neformalni-vzdelavani?lang=1>.

jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.²⁰

Zejména se sem řadí Národní institut dětí a mládeže, který se zabývá ochranou a podporou dětí a mládeže a zkvalitňováním nabídky služeb právě pro tyto skupiny, jež se dne 1.1.2014 sloučil s Národním institutem pro další vzdělávání.²¹ Právě oblastí neformálního vzdělávání se Národní institut dětí a mládeže začal v roce 2009 systematicky zabývat, stejně tak i zvyšováním kvality tohoto vzdělávání a to pomocí národního projektu „Klíče pro život“. V návaznosti na něj byl na jaře roku 2013 vytvořen tzv. expertní tým pro volnočasové aktivity v oblasti práce s dětmi a mládeží, který připravuje návrhy profesních kvalifikací potřebné právě pro práci s dětmi a mládeží (například potřeba samostatného vedoucího volnočasových aktivit). Během čtyř let působení tohoto projektu na našem trhu vznikly i jiné podpůrné projekty, jako například „Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží“, který má za cíl podpořit v lidech motivaci k celoživotnímu učení.²²

1.3 Školský systém České republiky

Obecně lze český vzdělávací systém rozdělit na oblast elementární = mateřské školy, které jsou nepovinné, primární = první stupeň základní školy, I. sekundární = druhý stupeň základní školy nebo 4 roky osmiletého gymnázia, přičemž 9letá školní docházka je povinná, II. sekundární stupeň = 2 - 4 leté vzdělávací postupy a terciární stupeň = vyšší odborné školy, univerzity a vysoké školy, případně další vzdělávání.²³

Jak bylo uvedeno, povinné základní vzdělání je devítileté. Je rozděleno na dva stupně, první má pět ročníků a druhý pouze čtyři. Po 5letech základního vzdělání je však možné být na základě přijímacího řízení přijat na 8leté gymnázium. V rámci

²⁰ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Další vzdělávání a podpora procesů uznávání výsledků předchozího učení: Neformální vzdělávání* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/vk/neformalni-vzdelavani?lang=1>.

²¹ NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. *Neformální vzdělávání* [online] [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/o-nidm>.

²² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

²³ JOBTOUR. *Vzdělávací systémy: Vzdělávací systém v České republice* [online]. 2009-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: http://www.jobtour.eu/uploads/EXPAK_AT.CZ/CZ_Das_tschechische_Bildungssystem_neu.pdf.

základní školy trvající od 1. září do 31. ledna (I. pololetí) a od 1. února do 30. června (II. pololetí) žák dostává výpis vysvědčení, či vysvědčení samotné. Podmínkou zdárného ukončení základní školy však není jen daných 9 let docházky, avšak také absence nedostatečných známek na konci posledního ročníku. V opačném případě žák vykonává opravné zkoušky či opakuje ročník.²⁴

V případě dalšího a žádoucího vzdělávání jsou po ukončení toho základního možné dvě cesty – studium gymnázia (také po 7. třídě) či střední školy - odborné školy bez maturity (zpravidla 3leté) a tedy s výučním listem, dále s maturitou (4leté studium), či nejdříve s výučním listem a poté nástavbové 2leté studium s maturitou (celkem 5let); do této kategorie řadíme i konzervatoře, které poskytují specifické zaměření a připravují žáky na umělecké či například pedagogické profese (běžně 6 - 8 let).²⁵

Střední školy mají princip hodnocení stejný jako ty základní, tedy známky 1-5, je však kladen větší důraz na samostatnou práci v hodinách, odvedených výsledcích na praxích a i zde je také do celkových známek z jednotlivých předmětů zahrnuto chování.

Po úspěšném složení maturitní zkoušky lze dále studovat na vysokoškolském zařízení (v České republice je cca 30 se statutem univerzity, 3 roky pro dosažení titulu Bakalář, 5 let na dosažení titulu Magistr apod.) či vyšší odbornou školu (3 - 4 roky studia).²⁶ Vyšší a vysoké vzdělání je založeno na hodnocení ze zkoušek, zápočtů a klasifikovaných zápočtů v obdobích semestrů. Tato období bývají v měsících leden a květen, akademický rok totiž trvá zpravidla od 1. října do 30. května. Každá škola si však své podmínky může v mezích upravit. Doba studia se odvíjí nejen od studovaného oboru, ale také od formy studia, které může být prezenční, distanční, ale i kombinované,²⁷ jež je dle mých zkušeností nejčastěji využívané při zaměstnání.

²⁴ Základní, obecně známé informace byly doplněny na základě všeobecného přehledu.

²⁵ JOBTOUR. *Vzdělávací systémy: Vzdělávací systém v České republice* [online]. 2009-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: http://www.jobtour.eu/uploads/EXPAK_AT.CZ/CZ_Das_tschechische_Bildungssystem_neu.pdf.

²⁶ tamtéž

²⁷ STUDENTSKÉ FINANCE. *Průvodce studiem: Studium VŠ, formy studia* [online]. 2009-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://student.finance.cz/pruvodce-studiem/vysoka-skola/formy-studia/>.

2 MLÁDEŽ

Od 20. století lze mládež definovat jako osoby, které jsou ve společenské vrstvě přesně uprostřed - mezi dětmi a dospělými, dřívější označení byla velice různá a dá se říci, že i chaotická.²⁸ Dnes ji různé zdroje popisují vcelku diferenciatně, i když podstata zůstává zachována.

Velký sociologický slovník definuje pojem mládež jako „nepřesně ohraničenou věkovou skupinu, nebo sociální kategorii vymezenou specifickými biologickými, psychickými a sociálními znaky. Příslušníky mládeže spojuje to, že se nalézají ve stejném životním cyklu nazývaném mládí, a že jsou stejnou generací.“²⁹

Psychologický slovník uvádí místo mládeže pojem adolescence, což popisuje jako období mezi pubescencí a ranou dospělostí, u dívek mezi 12. a 18. rokem a u chlapců pak mezi rokem 14. a 20.³⁰

Matoušek ve svém díle *Slovník sociální práce* definuje pojem „riziková mládež“ jako mládež, u které „(...) je vyšší riziko sociálního selhání.“³¹

Dále Erikson označil mládež jako osoby ve stadiu dospívání ve věku mezi 13. a 18. rokem.³²

Sekot pak mladistvé jedince taktéž nijak blíže nespecifikoval, pouze uvedl, že jde o osoby se specifickými sociálními, psychickými a biologickými znaky.³³ O něco přesněji se vyjádřil Macek, který pro období dospívání vymežil věkovou hranici od 10 do 20 let, kdy 10 – 13 let = časná adolescence, 14 - 16 let = střední adolescence a 17 – 20 (případně déle) = adolescence pozdní.³⁴

²⁸ TEOLOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY. *Mládež* [online]. [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/4c75cfdb2ef576df>.

²⁹ *Velký sociologický slovník: I. svazek A-O*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 635. ISBN 80-718-4164-1.

³⁰ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 18. ISBN 80-717-8303-X.

³¹ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 185. ISBN 80-717-8549-0.

³² ÇAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 192. ISBN 80-722-0195-6.

³³ SEKOT, A. *Sport a společnost*. Brno: Paido, 2003, s. 79. ISBN 80-731-5047-6.

³⁴ MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 12. ISBN 80-717-8348-X.

Vágnerová popsala dospívání podobně jako Sekot, vymezila mu hranici mezi 10. a 20. rokem věku s tím rozdílem, že ho dále člení na adolescenci ranou – 11-15 let a adolescenci pozdní – 15-20 let.³⁵

Legislativní úprava pojmů jako děti, mládež a mladiství, je zakotvena především v zákoně o soudnictví ve věcech mládeže, jež se zaměřuje zejména na trestnou činnost. Konkrétně mládež je zde rozdělena na děti mladší 15let a mladiství.³⁶ Dítětem se rozumí ten, kdo v době spáchání činu jinak trestného nedovršil 15. rok.³⁷ Mladistvý je pak ten, kdo v době spáchání provinění dovršil 15. rok, ale zároveň nepřekročil 18. rok věku.³⁸

Na skupinu dospívajících lze však nahlížet i z jiného hlediska, například z psychologického. Typickým znakem pro mladistvé jsou tzv. subkultury, tedy životní styl. Znamená to nalézání se ve stylu oblékání, poslechu určitého hudebního směru, styl účesu a mluvení, ale také jde o hodnotový žebříček. Matoušek popisuje subkultury především z kriminologického hlediska a dělí je na rasistické, drogové a pseudo náboženské. Tyto znaky bývají v různých skupinách dány stylem, který určitá skupina preferuje a je na ně kladen důraz.³⁹

Velikou změnou, vedle té fyziologické, prochází emoční část dospívajícího člověka. Je více citlivý na kritiku vůči své osobě, naopak má potřebu vysokého sebehodnocení, která může hraničit s egocentrismem. Z důvodu přívalu hormonů je náchylnější na impulzivní chování, mívá veliké výkyvy. Vztek se rychle mění v agresi, smutek v depresi a radost v opojné veselí, až euforii. Je zde i užíván termín „psychosociální moratorium“, což znamená odklad dospělosti – mladiství zkouší nové věci, zkoumají návykové látky, sexuální zážitky, odmítají odpovědnost a naopak

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 321. ISBN 80-246-0956-8.

³⁶ § 2 odst. 1, písm. a) zákona č. 218 ze dne 25. června 2003 o soudnictví ve věcech mládeže. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

³⁷ § 2 odst. 1, písm. b) zákona č. 218 ze dne 25. června 2003 o soudnictví ve věcech mládeže. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

³⁸ § 2 odst. 1, písm. d) zákona č. 218 ze dne 25. června 2003 o soudnictví ve věcech mládeže. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

³⁹ MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 88-91. ISBN 80-717-8226-2.

vyhledávají extrémní zážitky. Zásadní okamžiky v tomto období si s sebou nesou celý život, obvykle hluboké pocity a prožitky nikdy nezapomínají.⁴⁰

2.1 Přístup školy k rizikové mládeži

Školy se musí při řešení problémů spojených s rizikovým chováním studentů řídit právními předpisy. Také je však důležitá spolupráce nejen rodičů a pracovníků školy, školního psychologa, výchovného poradce a například speciálního pedagoga, ale také dalších orgánů a odborníků pracujících s problémovými dětmi – orgánů sociálně-právní ochrany dětí, lékařů, středisek výchovné péče, pedagogicko-psychologických poraden, orgánů činných v trestním řízení apod. I když základní povinnost posílat své dítě do školy mají rodiče, jak popisují dále, povinnosti mají v neposlední řadě i samotní dospívající jedinci. Odpovědnost, vzhledem ke vzdělávání a výchovného působení na žáky, mají také školy.⁴¹

Přístup školy však záleží na několika vlivech, jak popisují Mareš a Křivohlavý, dle toho se ten pak dělí na:

- přístup školní etnografie – zjišťuje, jak žáci hodnotí školu jako celek,
- přístup vývojově-psychologický – zaměřuje se na třídu, její vnitřní atmosféru a její vliv na vývoj žáka,
- přístup sociometrický – zkoumá sociální vztahy, roli a pozice a zjišťuje jejich působení na rozvoj žáků,
- přístup pedagogicko-psychologický – zaměřuje se na spolupráci ve třídě, schopnost vzájemné součinnosti a následný vliv na vývoj,
- přístup interakční – sleduje vztahy mezi žáky a učiteli, jejich vliv na výkon a postoje žáků k učivu a škole,
- přístup organizačně-sociologický – zkoumá míru a rozsah schopnosti učitele vést a řídit žák v plnění úkolů.⁴²

⁴⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 390-392. ISBN 80-246-0956-8

⁴¹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání: Individuální výchovný program* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/33233/>.

⁴² MAREŠ, J. a. J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 144-202., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3

Někteří autoři uvádějí doporučení, jak by se výchovné problémy měly z pozice školy řešit. Cangelosi například napsala, že závadové chování by se mělo v první řadě řešit co nejdříve a za pomoci dalších pedagogů, rodičů a odborníků. Dále doporučuje, aby se takovéto chování řešilo pomocí alternativních plánů výuky a metod, aby bylo jasně dáno, co žák smí a co ne, a tedy, aby byla rozhodnutí striktní a neústupná, ale také aby byl kladen důraz na rozlišení závadového chování ve smyslu opakující se nekalé činnosti a naopak ojedinělých výkyvů.⁴³

Jiní autoři pak jen konstatují různé typy přístupů k rizikové mládeži a tedy i výchovným problémům, jako třeba Plamínek. Uvedl, že existuje pět základních postojů, které lze při řešení konfliktu zaujmout:

- přímé projednání problému – nejideálnější přístup, znamená přímou komunikaci a snahu o vyřešení problému,
- facilitace a mediace – do řešení problémů se zapojí odborníci,
- náhoda – problém lze vyřešit náhodným zvolením řešení,
- delegace – přeneseme řešení problému na někoho jiného,
- pasivita – nebudeme problém řešit vůbec.⁴⁴

Každá osoba, která zasvětila svůj život pomáhající profesi, by měla mít za cíl nejen se snažit pomoci, ale doopravdy pomoci. Leč to vyžaduje úkony leckdy tzv. nadlidské, výsledek spolupráce školy s mládeží se závadovým chováním by měl být úspěšný, či minimálně takový, aby nedocházelo k dalšímu rozvoji patologických jevů.⁴⁵

Ch. Kyriacou⁴⁶ se v tomto ohledu spoléhal na tři pilíře, které měly vést ke vzdělání jak znalostnímu, tak i etickému, sociálnímu. Prvním pilířem byla dle něj myšlenka, že pedagogický sbor by se dle něj měl shodovat s názory na určité normy chování, které od žáků vyžaduje, postupy pedagogů by měly být jednotné. Navazovala na druhý pilíř a to, že týmový postup vede k vzájemné podpoře pedagogů a tím i ke zvýšení respektu směrem jak od žáků, tak i od jejich rodičů. Posledním nejen v tom, jak pilíře popisoval, ale také v tom, jak by měly být praktikovány systematicky, byla přesně určená opatření, která by vedla k motivaci i eliminaci výchovných problémů.

⁴³ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 194-204. Pedagogická praxe. ISBN 80-736-7118-2.

⁴⁴ PLAMÍNEK, J. *Jak řešit konflikty: 27 pravidel pro efektivní vyjednávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 26. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1591-0.

⁴⁵ V zájmu ohroženého dítěte v souladu se zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

⁴⁶ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 20-23. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.

Doporučoval systém odměn za dobře odvedenou práci a dobré chování. Ve svém starším díle upřesňoval šest funkcí hodnocení, a to, že hodnocení 1. Motivuje žáky, 2. Díky němu lze prospěch a výkon doložit, 3. Dokládá připravenost žáka pro další učení, 4. Dokládá momentální úroveň úspěchu žáků, 5. Poskytuje jim zpětnou vazbu o jejich prospěchu a výkonu a 6. Poskytuje podklad pro náhled učitele na svůj výkon a úspěch.

2.2 Rodina jako primární podpora

„Rodina je tradičně považována za hlavního činitele, jenž svým selháváním dětem umožňuje kriminální chování,“ píše Matoušek a Kroftová.⁴⁷

V historickém kontextu se u nás rodina vždy považovala za tzv. základ státu. Po roce 1945 však došlo k nárůstu porodnosti a sňatečnosti, v 60. letech však tento trend díky vynálezu spolehlivé antikoncepce začal klesat. Také se měnily nároky žen, demokratické státní uspořádání zapříčinilo, že muž přišel o své výsadní ekonomické postavení. Tradiční role ženy a muže se začaly prolínat, ženy se podílely na finančním zajištění rodiny a muži začali více pomáhat s domácností a péčí o děti.⁴⁸

Giddens uvádí, že rodina znamená ženu, muže a děti, kdy jsou rodiče s dětmi pokrevně spojeni. Členové rodiny plní své společenské i tradiční role v domácnosti, tvoří společně nukleární rodinu. Pokud tyto role zastávají i další členové, jako vzdálení příbuzní, prarodiče apod., hovoří i rodině rozšířené.⁴⁹

Tradiční model rodiny je dle Matouška neobyčejně stabilní. Dle něj neexistuje společnost, která by nepovažovala rodinu jako za tzv. základní stabilní jednotku.⁵⁰

Primární rodina se podílí na socializaci, na tvoření hodnot. Vzájemné emocionální působení v rodině určuje kvalitu vztahů jejích členů vůči ostatním lidem, rodinné vazby jsou základním činitelem pro vytváření dalších vztahů. Emocionální vřelost mezi rodinnými příslušníky umožňuje lepší orientaci v mezilidských vztazích,

⁴⁷ MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 37. ISBN 80-717-8226-2.

⁴⁸ MOŽNÝ, I. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990, s. 102-103. ISBN 80-702-9018-8.

⁴⁹ GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, s. 156. Post, sv. 3. ISBN 80-864-2915-6.

⁵⁰ MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, s. 9. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-858-5024-9.

dodává sebejistotu a garantuje autentičnost osobnostního vývoje.⁵¹

Již více než 12 let se ví, že za posledních cca 40 let klesá v západoevropských zemích porodnost, sňatečnost, roste rozvodovost, počet dětí narozených mimo uzavřené manželství, zvyšuje se věk, kdy má žena prvního potomka i věk, ve kterém se páry sezdávají apod. Toto vše má vliv na dysfunkčnost rodiny, stejně jako absence jednoho z rodičů (nejčastěji otce).⁵²

V oblasti kurately bývají rodiče často uklidňováni tím, že dítě má jen jisté výkyvy, které je nutno hlídat a pracovat s nimi, avšak že pokud ho dobře vychovali, zjistí, že jeho chování překračuje jisté meze. Jsou však časté případy, kdy právě rodina při výchově selhala a již vrstevníci, kterých se ohrožené dítě „chytlo“, jen přispívají k rozvoji jeho závadových činů. Stále je však šance, že dítě zachrání nějaké nápravné zařízení či organizace zabývající se výchovnými problémy, jako například ambulanti docházení do Střediska výchovné péče, o kterém se zmiňuji v následující kapitole. V naší republice existují 4 typy takovýchto zařízení - diagnostický ústav, jež má za úkol z názvu vyplývající diagnostiku dítěte/mladistvého, tedy následně doporučuje další vhodné zařazení dle individuality jedince (v Praze dle věku i pohlaví, Dětský diagnostický ústav, Diagnostický ústav pro mládež (zvlášť pro chlapce a dívky), dále Dětský domov, který zastává zejména výchovnou funkci, kterou zákonní zástupci nevládají, Dětský domov se školou, tzv. „pasťák“, což je přísnější než běžný Dětský domov, jelikož děti zde umístěné většinou kvůli svým výchovným problémům nebývají schopni docházet do své původní školy a nejpřísnější zařízení výchovný ústav, který má za úkol dohlížet a snažit se převychovat mladistvé starší 15let, kteří mají již velice závažné výchovné problémy.⁵³

Pokud jde o mládež, která má původ ve svém chování v rodině, je třeba pracovat odborně s celou rodinou, což bývá často velký problém a většinou to nechává na dětské duši stopy až do konce života.⁵⁴

⁵¹ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1. díl. Liberec: TU v Liberci, 1996, s. 373. ISBN 80-7083-196-0.

⁵² MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2003, s. 39. ISBN 80-717-8771-X.

⁵³ Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>.

⁵⁴ MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2003, s. 39-40. ISBN 80-717-8771-X.

Samozřejmě, že to, jak se rodina vyvíjí a kam směřuje, je ovlivněno několika faktory – demografickými, sociálně-kulturními, duchovně-morálními a ekonomickými.⁵⁵ V případě dysfunkční rodiny se mladý člověk dostává do situace, kdy nemá primární oporu a vynahrazuje si pocit bezpečí jinde, takováto situace může vyústit až v delikventní, závadové chování.⁵⁶

Rodiče, popřípadě zákonní zástupci dítěte, mají zodpovědnost za řádnou výchovu dítěte. Jejich povinnosti částečně upravuje zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, kde je v § 858 shrnuto: „Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.“⁵⁷ Mají zajistit dítěti podmínky pro přiměřenou přípravu. Současně mají povinnost věnovat se dítěti, rozvíjet jeho dovednosti. Mají povinnosti i ve vztahu ke škole – je nezbytné, aby spolupracovali a podpořili význam vzdělávání. Jejich práva byla zakotvena v zákoně č. 94/1963 Sb., o rodině,⁵⁸ jako například úprava výchovy dítěte v případě, že matka žije s mužem, který není biologickým otcem dítěte, avšak tento zákon byl zrušen a od 1.1.2014 nahrazen občanským zákoníkem.⁵⁹

⁵⁵ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 145. ISBN 80-717-8927-5.

⁵⁶ tamtéž

⁵⁷ 858 zákona č. 89 ze dne 3. února 2012 Sb občanského zákoníku. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

⁵⁸ Zákon č. 94 ze dne 4. prosince 1963 o rodině. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1963, částka 53. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94>.

⁵⁹ Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 občanského zákoníku. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

3 MOTIVACE MLÁDEŽE

Pojem motivace nemá jednotnou definici, různí autoři motivaci definují různě. Psychologický slovník ji definuje jako proces udržování chování na základě biologických zdrojů.⁶⁰ Nakonečný chápe motivaci jako proces vycházející s biologických zdrojů, tedy z poklesu nebo naopak zvýšení aktivity, pohotovosti sil a organismu, avšak i přes to je dle něj motivace spíše psychický proces jakožto příčina našich činů.⁶¹ Toto pojetí významu motivace je dle mě zřejmě nejvýstižnější.

Klasicky můžeme motivaci členit na primární a sekundární. Primární vychází z biologických, tedy vrozených potřeb. Sekundární také vychází z instinktivního jednání, avšak zahrnuje i chování naučené.⁶² Na sekundární motivaci je pak zaměřena i empirická část práce.

Motivace ovlivňuje i úspěšnost učení, výkon i případnou touhu být ve svých výsledcích výjimečný. Samotná úspěšnost žáka totiž není dána přirozeně, je třeba ji podporovat, tedy dítě i motivovat a zlepšovat tak školní úspěšnost. Ta je dle Hrabala popisována jako určitá úroveň činností žáka při vyučování, spolu s hodnocením vzniklým na základě požadavků školy.⁶³

Plamínek uvedl, že pozitivní motivace má i určité zásady, jakými podle něj jsou:

- spokojenost alespoň s nějakým aspektem v prostředí, kde má vykonávat určitý úkol,
- nutnost dbát na jasné pokyny, tedy popsat zadání výstižně a dát jasně najevo, co se očekává,
- je nutné rozpoznat odlišné jedince, příkladně se specifickými potřebami a tedy se mu věnovat individuálně,
- snažit se minimalizovat riziko odmítání výkonu určité činnosti,
- v případě přetrvávajícího problému se snažit najít příčinu a vynalézt řešení,

⁶⁰ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 328. ISBN 80-717-8303-X.

⁶¹ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996, s. 105. ISBN 80-200-0592-7.

⁶² HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 328. ISBN 80-717-8303-X.

⁶³ HRABAL, V, F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 194. ISBN 80-042-3487-9.

- pokud je přes veškerou snahu zaznamenáván neúspěch, měly by být vhodné upraveny nároky, nikoli jedinec marně se snažící o výkon úkolu, jež je evidentně nad jeho síly.⁶⁴

Naopak k negativně působící motivaci Skalková uvedla, že i přes to, že individuální zaměření motivace může vést k přiměřenému výchovnému působení s pozitivním výsledkem, může však také vést k lhostejnému přístupu a nezájmu o probírané učivo, a to vzhledem k nesprávnému uchopení motivace či jejího výkladu a cíli.⁶⁵

Čím je dítě menší, tím více je ovlivňováno rodinou, kterou považuje za vzor, působí na něj motivace vnější, včetně přítomnosti a vlivu spolužáků. Působí na něj však i faktory vnější, tedy spolu s fyziologickými změnami až do období adolescence je to i samotný růst a dospívání organismu.⁶⁶ Jak dospívá, je vystavováno povinností a zodpovědností, což je však pro něj často druhořadé. Často se nadchne pro mimoškolní zájmy, než pro samotné učení. Dle Vágnerové je v tomto období těžké dospívajícího jedince motivovat pro studium, ale je dobré ho podpořit k výkonům například v uměleckých, sportovních či technických činnostech.⁶⁷

I přesto je pro jedince důležitý úspěch. Míru této potřeby určují dva faktory – osobní zkušenost s úspěchem a výkonové schopnosti rodičů. Osobní zkušenost s úspěchem se většinou odvíjí od v dětství naučeného systému odměňování a trestání, včetně vlivu sociálního prostředí, které bylo v tomto angažováno. Ti, kteří byli více chváleni, odměňováni a oceňováni, mají většinou pozitivní postoj k dobrým výkonům a vyžadují sami od sebe prokazatelně dobré výsledky. V oblasti výkonu rodičů je pak tato oblast citlivým tématem, neboť čím jsou rodiče schopnější, tím přirozeně více očekávají od svého potomka, který může být případným neúspěchem frustrován a může mít strach i ze zklamání rodičů. Dítě se snaží splnit očekávání rodičů, časem však tato

⁶⁴ PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 24. ISBN 978-80-247-3447-7.

⁶⁵ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 89. ISBN 80-858-6633-1.

⁶⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253. ISBN 80-717-8308-0.

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253-260. ISBN 80-717-8308-0.

potřeba klesá, a to v závislosti na míře osamostatnění a daných hodnotách v různých sférách.⁶⁸

3.1 Motivace k učení

To, co motivaci k učení ovlivňuje a co mění její úroveň, jsou tzv. ovlivňující činitelé. Ty lze dělit na vnitřní a vnější. Každý autor popisuje tyto činitele jinak, i když podstata se zásadně nijak neliší.

Pavelková například uvádí, že vnitřní motivace je tzv. poznávací. Dítě se učí proto, že se touží dozvědět něco nového, zajímá ho zkoumaná látka. Pokud jsou ovlivňující faktory motivace jiné, hovoří o činitelích vnějších. Vnější motivace tu vnitřní však doplňuje, ideální je, pokud má žák i jiné důvody učení, než jen zvědavost – například plánuje se tématem zabývat do budoucna, touží po zaměstnání v tomto oboru.⁶⁹

Čáp s Marešem pak ovlivňující faktory motivace popsali o něco konkrétněji. Dle nich mezi ty vnější determinanty patří rodina, škola a třídní atmosféra, ale i životní prostředí a lokalita. K vnitřním faktorům řadí psychické vlastnosti, procesy a stavy a biologické podmínky.⁷⁰

Motivaci k učení lze pojmut jak z užšího, tak širšího hlediska. Užší pohled pojednává o motivaci jako určitou připravenost na osobní činnosti vedoucí k větší soustředěnosti, cílevědomosti a tedy i vůli důslednějšího učení se směrem ke konkrétnímu cíli. Širší pojetí pak bere motivaci k učení jako připravenost na aktivity vedoucí k důslednějšímu a pečlivějšímu učení, ovšem bez jasného cíle.⁷¹ Právě vzhledem k připravenosti na aktivity vedoucí k učení mívá učitel vůči žákovi určitá očekávání. Pokud právě ten očekává horší nebo naopak lepší výkon, má díky tomu ke skutečným výkonům žáka určitý vztah.⁷²

⁶⁸ ARGYLE, M., P. ROBINSON. *Two origins of achievement motivation. British journal of Social and clinical psychology.* 1962, 1, s. 107-120.

⁶⁹ PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci.* Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 12. ISBN 80-729-0092-7.

⁷⁰ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 183. ISBN 80-717-8463-X.

⁷¹ RHEINBERG, F., F. MAN, J. MAREŠ. *Ovlivňování učební motivace.* Pedagogika. 2001, roč. 51, č. 2, s. 156.

⁷² HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole.* 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 127. ISBN 80-042-3487-9.

Jedním z prvních faktorů, které nás již na prvním stupni základní školy jistě ovlivnily, byl učitel. Ten je dle Hrabala, Mana a Pavelkové, vedle schopnosti předat znalosti, svým přístupem, sympatií, schopností řešit konflikty a umění naslouchat, vedoucím tzv. motivačního klimatu ve třídě. Ten může z velké části za to, jaká panuje mezi spolužáky atmosféra, a zdali mají děti chuť do školy docházet.⁷³

3.2 Faktory snižující motivaci

V souvislosti se školou nás jako největší demotivace pravděpodobně napadne hodnocení, ať už formou testů, zkoušení či tresty v podobě mazání tabule a hodin „po škole“.

Přestože by mělo převládat objektivní hodnocení, dopad dlouhodobě negativního hodnocení může mít na jednotlivce nedozírné následky. Helus, Hrabal a Kulič tvrdí, že čím subjektivně těžší je látka pro žáka, tím větší váhu pro něj známka má a tím u něj vzniká i větší pocit frustrace. Právě studenti, kteří se hodnocení chtějí vyhnout, je pak známka důvodem frustrace a pocitu osobního selhání.⁷⁴

Nezřídka kdy musí škola řešit výchovné problémy formou trestů. Pokud jsou například tresty příliš vysoké, může dojít až k tomu, že se žák bude školy bát. Vznikne strach z předmětu, učitele, posměchu spolužáků a následuje snaha vyhnout se stresovým situacím ve škole, včetně možného vzniku záškoláctví. Přílišný strach tedy nejen, že vyvolává tzv. útekové reakce, ale také může být příčinou psychosomatických onemocnění. Potíž je, že v případě, že se taková situace neřeší, si dítě navykne na takovéto pohodlné, avšak objektivně neúčelné řešení.⁷⁵

Naopak paradoxně i odměny mohou demotivující. Negativní dopad mohou mít v případě, že se z hlediska četnosti a míry přehánějí. Nepřiměřené, příliš časté a intenzivní odměňování (v jakékoliv formě) může mít za následek apatii vůči úspěchu, zpochybnění významu pochval či vlastního výkonu.⁷⁶

⁷³ HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 135-136. ISBN 80-042-3487-9.

⁷⁴ HELUS, Z., V. HRABAL, V. KULIČ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 91-92.

⁷⁵ HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 156. ISBN 80-042-3487-9.

⁷⁶ HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 155. ISBN 80-042-3487-9.

Frustraci mohou způsobit i jiné události, v podstatě jakékoliv, které v mladistvém vzbuzují pocity úzkosti, strachu a nejistoty. Tyto události vedou ke snížení výkonu, koncentrace a přímo či nepřímo k neúspěchu. Za následky lze považovat mimo zmíněného strachu i nudu.⁷⁷

Hrabal, Man a Pavelková nudu popisují jako „jeden z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.“⁷⁸

Dle Hartla a Hartlové je nuda psychický stav podmíněný stereotypními činnostmi. Projevuje se poté omrzelostí, únavou, depresivními náladami, pocitem ztraceného času a zbytečností.⁷⁹

Dalším z negativně ovlivňujících činitelů může být přístup samotného učitele. Vyučující má vůči studentům určitá očekávání, směrem ke své vlastní specializaci a schopnosti předat přednášené učivo. Svě posudky o tom, zdali je student úspěšný či naopak, sděluje většinou pouze prostřednictvím oficiálního hodnocení, někdy však i chováním k onomu žákovi. Kvůli tomu je pak student buď motivován, či nikoliv, byť je většinou učitelův přístup pouhým odrazem přístupu studenta.⁸⁰

⁷⁷ HELUS, Z., V. HRABAL, V. KULIČ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 107.

⁷⁸ HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 160. ISBN 80-042-3487-9.

⁷⁹ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 125. ISBN 80-717-8303-X.

⁸⁰ HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, s. 127-129. ISBN 80-042-3487-9.

4 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Co je chování, víme. K termínu „rizikový“ pak zaujímá V. Labáth postoj takový, že dle něj si pod ním lze představit agresivitu, šikanu, zneužívání, delikvenci, trestnou činnost apod., zkrátka celou škálu nežádoucího a ohrožujícího jednání. „Rizikovost“ podle něj znamená zvýšená pravděpodobnost, náchylnost a míru ohrožení ve srovnání s psychosociálním vývojem většinové populace.⁸¹ Také popsal i rizikovou mládež s tím, že jde o dospívající, u kterých se - v případě působení více faktorů – zvyšuje pravděpodobnost selhání v psychické i sociální oblasti.⁸²

Dle O. Matouška jsou nejvíce ovlivňujícími faktory vedoucí k rizikovému chování „dědičnost, konstituce, nižší úroveň schopností, poruchy morálního vývoje, dysfunkční rodina, neúčast na vzdělávání a na trhu práce, bydlení ve velkém městě, příslušnost k asociálním subkulturám aj.“⁸³

Při řešení závadového chování se odborníci, jejichž příklady uvádím níže, i případný multidisciplinární tým, řídí především § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.⁸⁴ Znamená to, že například kuratela se zabývá ohroženými dětmi, které vedou zahálčivý nebo nemravný život (zanedbávání školní docházky, nezaměstnanost, byť nemají jiný dostačující zdroj obživy), užívají alkohol či jiné OPL, páchají trestné činy (případně činy jinak trestné), přestupky, živí se prostitucí, utíkají od rodičů nebo od jiných osob, které jsou zodpovědné za jejich výchovu.⁸⁵

Poruchy v chování lze dle Vágnerové popsat jako určitou odchylku v socializaci. Dospívající jedinec není schopen respektovat dané normy chování, chová se rizikově a narušuje tak právní i sociální normy společnosti. Děti a mladiství se závadovým

⁸¹ LABÁTH, V. a J. HRONCOVÁ. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakl., 2001, s. 11. ISBN 80-858-5066-4.

⁸² tamtéž

⁸³ MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 185. ISBN 80-717-8549-0.

⁸⁴ § 6 odst. 1 zákona č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

⁸⁵ Dítětem se ve smyslu zákona o sociálně-právní ochraně dětí rozumí osoba, která nedosáhla 18let věku.

chováním jsou nezřídka velice zaměřeni na svou vlastní osobnost a vlastní potřeby, nerozumí potřebě přizpůsobit se.⁸⁶

V případě opakujícího se, neustávajícího rizikového chování lze, kromě spolupráce s odborníky pomocí výchovných pohovorů či docházení do specializovaných pracovišť, užít i různá opatření, a to dle zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (tzv. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže). Ta se mohou i kombinovat a to vhodně tak, aby se navzájem doplňovala – nelze například uložit trest odnětí svobody nepodmíněně a k tomu docházku do programu.⁸⁷ Výchovná opatření jako uložení výchovných povinností či omezení, účasti na probačním či jiném programu, dohled probačního úředníka a napomenutí s výstrahou, může uložit soud, ale někteří mladiství své povinnosti splní na základě správního řízení orgánu sociálně-právní ochrany dětí či ve výjimečných případech i na základě dohody. K ochranným opatřením patří zabránění věci nebo jiné majetkové hodnoty, ochranné léčení či ochranná výchova.⁸⁸ Užívají se především v tom případě, pokud svým chováním ohrožují sebe, své okolí, či dokonce širokou veřejnost. Trestní opatření se pak ukládají již jako poslední možnost, když veškerá předešlá opatření selhala, nejčastěji jsou praktikována přirozeně v trestních záležitostech. Jsou to nejpřísnější známé formy sankcí, a to obecně prospěšné práce, zákaz činnosti, vyhoštění, propadnutí věci či jiné majetkové hodnoty, peněžité opatření, případně s podmíněným odkladem výkonu, odnětí svobody 1. podmíněně odložené na zkušební dobu (tj. podmíněné odsouzení), 2. podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem a 3. odnětí svobody nepodmíněně.

⁸⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, s. 274. ISBN 80-7178-214-9.

⁸⁷ § 9 zákona č. 218 ze dne 25. června 2003 o soudnictví ve věcech mládeže. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

⁸⁸ Ochranná výchova je ukládána podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže, ostatní opatření se řídí trestním zákonem.

4.1 Sociálně patologické jevy a jejich prevence

Problematika sociálně patologických jevů není bohužel fenoménem tohoto století, i když v posledních letech zaznamenáváme nárůst takovýchto jevů.⁸⁹ Je však otázkou, zdali proto, že dříve se vyskytovaly méně či proto, že se o nich tolik nemluvalo, nepsalo a děti byly zároveň více fyzicky trestané, což mě vede k zamyšlení nad další otázkou, a to, zdali má výraznější absence fyzických trestů značný vliv na řádný vývoj dospívajícího.

Takovými jevy se rozumí nežádoucí a negativně působící činnosti. Pro starší generace nemyslitelné chování bylo upravováno pomocí společenských, ale i více či méně zákonem upravených norem a daných morálních hodnot. Postupem času se však mění jak zažitá zvyky, tak i společenské přístupy a tolerance k určitým jevům. V minulém století byli nežádoucí rozvody, prostituce, nezaměstnanost. Později se přidal alkoholismus, jiné závislosti, agresivita a násilí.⁹⁰

Vedle rozmachu kriminality je dle mě v dnešní době velice časté užívání omamných a psychotropních látek, tedy drog. Dle Vágnerové bývají důvody většinou podobného rázu – uniknout od stresové situace či uvolnit zábrany, včetně touhy dosáhnout určitého opojení, kterým si jedinec kompenzuje určité frustrující okamžiky svého života. Vedle těchto důvodů však uvádí i již zmíněný tzv. subkulturní důvody – uchování sociálních vztahů v partě, strach z vyloučení.⁹¹

Právě s tím, jak se mění společenská tolerance a přístup k četným problémům, se mění i míra naléhavosti jejich řešení. Dříve bylo například zažité, že ženy zůstávaly doma, nemohly pracovat a staraly se o děti. Později jim jejich právo pracovat bylo přiznáno a dnes je často kariéra na přednějším místě před rodinou, než by bylo žádáno. Problém nastává již v brzkém věku dítěte, kdy se matky vracejí do zaměstnání již po skončení mateřské dovolené, tedy již po 6 týdnech života dítěte. Dítě tedy dochází do jeslí a mateřských škol, a pokud vezmeme v potaz, že většina matek nemá takové štěstí, aby babičky oněch dětí byly již v důchodu a mohly se tak o praprotomka starat, zatímco rodiče pracují, chybí jim mateřský cit. Tento nedostatek, který v případě

⁸⁹ MÜHLPACHR, P. a J. MATTIOLI. *Sociopatologie: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. 1. vyd. Brno: Grada, 2011, s. 53-55. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-1045-507.

⁹⁰ MÜHLPACHR, P. a J. MATTIOLI. *Sociopatologie: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. 1. vyd. Brno: Grada, 2011, s. 54-56. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-1045-507.

⁹¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, s. 288. ISBN 80-7178-214-9.

nedostatečné citové kompenzace rodičů vyúsťuje až v emoční labilitu jedince, nerespekt rodičů či dokonce právě závadové chování, může dítě provázet celý život. Jedinec si nevytvoří k rodičům takovou vazbu, jakou by mělo a těžko se orientuje v tom, kdo na něj rodičovsky působí.⁹²

S ekonomickými důvody jsou pak spojeny i další obavy, například strach ze závazků, případně rozvodu a s ním spojená obava o zabezpečení dětí jakožto samoživitel/ka. Pokud totiž srovnám život rodiny ve 20. století a dnes, nyní dochází aktuálně k naplnění nejprve svých vlastních potřeb, jako je již zmíněná kariéra a teprve časem se buduje rodina a jiné závazky. Toto má návaznost na zralost partnerů – rodičů, kdy dříve, měla-li žena potomka ve svých 20letech, ho byla schopna v jeho 15letech ještě výchovně zvládnout. V současnosti je však běžné být prvorodičkou kolem 40. roku věku. Z tohoto důvodu a také kvůli neustávajícímu oddalování věku odchodu do důchodu se právě mění již zmíněná možnost prarodičů podílet se na péči o svá vnoučata. Dnes zažitý důraz na materialismus vede ke změnám priorit, rodiče se cítí povinni zabezpečit svou rodinu, přičemž věnují tomuto maximum času. Avšak energie a čas do tohoto investované by mohly být využity jinde, efektivněji, a to u dětí, které nepotřebují trávení svých rodičů více v práci než s nimi kompenzovat nejnovějšími moderními dárky.⁹³

Mezi nejrozšířenější patologické jevy můžeme zařadit (již zmíněné):

- abúzus návykových látek a závislosti (kouření, pití alkoholu a užívání drog, problémy způsobené hazardem)
- poruchy společenské adaptace a agresivitu (heterogenní příčiny poruch společenské adaptace, šikana, autoagresivní a kriminální chování v dospívání, online rizikové chování),
- rizika v oblasti reprodukčního zdraví (rizikové chování v sexuální oblasti, chronické záněty, pohlavní nemoci, infekce, včetně viru HIV a onemocnění AIDS), a dále k nim patří
- rizikové chování v oblasti stravování (anorexie, bulimie, obezita, nepravidelné a nevhodné stravování) a

⁹² PRŮŠOVÁ, L. *Kapitoly ze sociální patologie*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze, 2012, s. 7-8. ISBN 978-80-905109-9-9.

⁹³ PRŮŠOVÁ, L. *Kapitoly ze sociální patologie*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze, 2012, s. 9-10. ISBN 978-80-905109-9-9.

- rizikové chování v oblasti pohybového režimu (nedostatek pohybu, spojitost s poruchami ve stravování).⁹⁴

Těmto jevům a tíživým situacím se snaží předcházet a pracovat s tím, aby nedocházelo k dalšímu rozvoji, prevence. Lze sympatizovat s výrokem Emmerové: „I přes všechna opatření ve škole nadále platí, že nejlepší prevencí je dobrá rodina.“⁹⁵ Nejdůležitější role totiž opravdu zastávají rodiče a učitelé, jakožto nejbližší a nejvíce ovlivňující činitelé dospívajícího člověka. Základní primární prevence je založená právě na předcházení těmto jevům, konkrétně se realizuje úplně všude a týká se všech. Rodin, škol, mimoškolních zařízení aj. Její princip spočívá v poučení, poradenství, informování o různých situacích i varování před možnými reálnými důsledky. Následující sekundární prevence má za cílovou skupinu již ohrožené obyvatelstvo a jejím cílem je předejít dalším rizikovým situacím a pomoci jedincům vyřešit jejich aktuální tíživou situaci. Konečně terciární prevence se uskutečňuje již na profesionální úrovni prostřednictvím odborných pracovníků resocializačního zařízení.⁹⁶

4.2 Syndrom rizikového chování

V 90. letech ve svém díle Jessor R. popsal jev, který nazval „syndrom rizikového chování“. Upřesnil ho jako soubor jakýchkoliv činností negativně ovlivňujících chování a také jako soubor tří doprovázejících se skupin. Tvoří je dle něj zneužívání omamných a psychotropních látek (včetně řízení pod vlivem apod.), negativní vztah k sexuální oblasti (promiskuita, prostituce, předčasné těhotenství, pohlavní nemoci atd.) a dále psychosociální poruchy (agresivní chování, poruchy chování a to i psychiatrického rázu, problémy se školním prospěchem aj.).⁹⁷ Jeho výrok byl potvrzen i jinými autory, například Hamanová s Kabíčkem uvedli, že se tento

⁹⁴ KABÍČEK, P., L. CSÉMY L., J. HAMANOVÁ a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton, 2014, s. 49-329. ISBN 978-80-7387-793-4.

⁹⁵ EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 93. ISBN 978-80-8083-440-1.

⁹⁶ EMMEROVÁ, I. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 65-70. ISBN 978-80-8083-440-1.

⁹⁷ JESSOR, R., J. E. DONOVAN a F. M. COSTA. *Beyond adolescence: problem behavior and young adult development*. 1. paperback ed. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, 2006. Studium (Křesťanská akademie v Římě), č. 190. ISBN 978-052-1467-582.

syndrom rozvíjí právě kvůli těmto třem oblastem – užívání návykových látek, reprodukční poruchy chování a dále taktéž psychosociální poruchy.⁹⁸

Dále uvedl, že do jisté míry je u dospívání takovéto chování pochopitelné, jelikož všeobecně k mládí patří testování vlastních limitů i srovnávání se s ostatními vrstevníky. Uznání lidí, kterými se mladistvý obklopuje, patří mezi jeho aktuálně nejvyšší tužby a nezřídka kdy se stává až obsesí s nedomýšlenými důsledky.⁹⁹

Závadové chování a s ním spojená rizika se správným vývojem, je v období dospívání vcelku obvyklé, ikdyž míra a četnost takového počínání závisí právě na dosavadním vývoji a tedy i schopnosti takovéto chování rozlišit a uvědomovat si jeho možné následky.¹⁰⁰

Dle mě to vystihli, patologické jevy mají totiž opravdu tendence se doplňovat, tedy nikdy není problém jen jeden. Čím dříve se se spoluprací s dítětem a rodinou začne, tím větší je pravděpodobnost, že se zamezí rozvoji těchto jevů a tedy i syndromu rizikového chování.¹⁰¹ Právě na to navazuje další kapitola.

⁹⁸ HAMANOVÁ J. a P. KABÍČEK. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. In: *Lékařské listy*, 2002, 50(4): 38–40.

⁹⁹ HAMANOVÁ J. a P. KABÍČEK. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. In: *Lékařské listy*, 2002, 50(4): 40–42.

¹⁰⁰ MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999, s. 25. ISBN 80-7178-348-X.

¹⁰¹ EMMEROVÁ, I. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica, 2008, s. 65. ISBN 978-80-8083-622-1.

5 SPOLUPRÁCE S MLÁDEŽÍ S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM

S důrazem na základní školu, která se dle mých zkušeností – vzhledem k povinné školní docházce – podílí na řešení výchovných problémů svých žáků více, by měl být kladen důraz prvotně na prevenci. Základní školy se totiž zaměřují právě zejména na prevenci primární, i když v některých případech užívá ve spolupráci s odborníky i prevence sekundární. V rámci primární prevence totiž může, konkrétně prostřednictvím třídních učitelů, působit na žáky v třídnických i jiných vyučovacích hodinách, jako je občanská výuka a v rámci jejích osnov i výuka etiky apod. Je realizována skrze různé přednášky a besedy, například ve spolupráci s Policií České republiky přednášky o kriminalistice či omamných a psychotropních látkách, cílem je především informovat o faktech a i možných důsledcích. Další forma prevence, tedy sekundární, je již školou využívána pro konkrétní skupinu ohrožených dětí a mládeže. Cílem je předcházení a snižování dosavadních patologických jevů. Při konečně terciární prevenci je pak prostřednictvím odborníků cílem zabránit dalšímu rozvoji sociálně-patologických jevů.¹⁰² Čím více je dítě ohrožené, čím větší jsou s ním výchovné problémy, tím větší je pro spolupráci s ním potřeba odbornosti. Prvotní pohovory jsou mezi žákem, rodiči a učiteli, složitější situace jsou pak řešeny s pomocí odborníků,¹⁰³ příklady viz níže. Lze potvrdit, že spolupráce se základními školami je zprvu komplikovaná, jelikož se škola snaží problémy vyřešit sama tam, kde by již dávno byl třeba odborník. Avšak následnou spolupráci lze hodnotit velice pozitivně, mimo jiné proto, že upevňuje profesionální vztahy a tedy usnadňuje budoucí spolupráci.

Převážně u středních škol se však setkáváme s problematikou veliké, až nepřiměřené a tedy nevhodné tolerance. Dochází k nerespektování učitelů, studenti nemají náhled na své chování, školy nemívají přesně stanovená pravidla pro chování či nemají objektivní náhled na posouzení závadového chování, čímž dochází k tomu, že děti spoléhají na určitou benevolenci a v případě, že doma nemají taktéž stanovené

¹⁰² EMMEROVÁ, I. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: 2008, s. 53-61. ISBN 978-80-8083-622-1.

¹⁰³ KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005, s. 45-47. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

pevné hranice svého chování, může docházet právě až k rozvoji širokého množství typů rizikového chování současně.¹⁰⁴

Vztah dítěte ke škole tvoří nejen spolužáci a vztah k nim utvořený, ale také přístup učitelů k dítěti samotnému, atmosféra ve škole i způsob řešení případných problémů. Právě proto je třeba případné problémy řešit, s ohledem na citlivost jedince i povahu věci, a to co nejdříve, jakmile se o tom školní personál či rodiče dozvědí.¹⁰⁵ Mezi nejčastější problémy patří všeobecně strach – z testů, zkoušení, učitele, šikany, známek, reakce rodičů na špatný prospěch atd. Bukovská však mimo jiné uvádí, že pokud si učitel dokáže najít k dítěti cestu prostřednictvím laskavého přístupu, může se ze strany dítěte/studenta vyvinout směrem k učiteli i vztah hlubší – ve smyslu vřelosti a sympatie.¹⁰⁶

Nejčastějšími spolupracovníky, kteří se podílejí na řešení rizikového chování žáků a studentů, jsou školní psychologové. Psycholog či výchovný poradce se dále podílejí na vytváření rámcového vzdělávacího programu a tedy mají přehled o předpokládané funkčnosti konkrétního postupu. Dále s problémovými žáky velice často spolupracují pedagogicko-psychologické poradny. Tyto instituce totiž dokážou odhalit případnou poruchu učení a tedy i soustředění, taktéž lze pomocí nich vybrat jinou, vhodnější školu pro konkrétní problémové dítě. Pokud však problémy přetrvávají, učitel má možnost doporučit rodičům dítěte docházení do Střediska výchovné péče, kde je možnost ne jen ambulantního docházení (dle dohody), ale taktéž dvouměsíčního pobytu. Dle mých zkušeností je právě tento pobyt často tím, co zabrání dalšímu rozvoji sociálně-patologických jevů a tedy zachrání dítě či mladistvého před umístěním do ústavního zařízení.

Při větším rozvoji patologických jevů je vhodná spolupráce s tzv. multidisciplinárním týmem. Tvoří ho odborníci spolupracující s rodinou, kteří nezdůrazňují využívají například případové konference k tomu, aby se naráz a za přítomnosti mladistvého a jeho blízkých informovali o aktuální situaci a sjednotili svůj přístup k nim a tedy i zvýšili šanci na úspěšné zvládnutí problémové situace. Tento

¹⁰⁴ MATOUŠEK, O. a A. MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2011, s. 83-90. ISBN 978-807-3678-258.

¹⁰⁵ BUKOVSKÁ, L. a kol. *Děti a jejich problémy III. Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí*. Praha: Sdružení LB, 2010, s. 64. ISBN 978-80-264- 6840.

¹⁰⁶ BUKOVSKÁ, L. a kol. *Děti a jejich problémy III. Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí*. Praha: Sdružení LB, 2010, s. 67. ISBN 978-80-264- 6840.

tým se v případě dětí a mladistvých týká (kromě učitelů) zejména následujících odborníků:

5.1 Spolupracující odborníci v rámci školy

Možno se shodnout se Střelcem, který uvedl, že pokud rodič nebo učitel vědí i problému, který nelze řešit pouze v rámci školy a rodiny, vyžaduje odbornou pomoc, a tedy doporučuje spolupráci s Pedagogicko-psychologickými poradnami, orgány sociálně-právní ochrany dětí, Středisky výchovné péče či jinou poradnu zaměřenou na rodinu a mezilidské vztahy.¹⁰⁷

Každého z nás však jako první odborník, který má k dětem ve škole, ihned po učitelích, nejbližší, napadne školní psycholog. Lze souhlasit s Vágnerovou M., která napsala, že „Hlavním úkolem školní poradenské psychologie je porozumět školákovi, jehož problém řeší, a navrhnout taková opatření, která by mu mohla prospět a podpořit jeho další rozvoj.“¹⁰⁸

Psychologie, věda, jejíž název vznikl spojením slov psyché = duše a logos = věda, se přirozeně zabývá duší člověka. Školní psycholog tedy není pouhý zaměstnanec školy, který káže dětem, jak se mají chovat, ale především se snaží přijít na to, proč se chovají takovým způsobem a jaká jsou možná řešení.

Na základních i středních školách se zaměřuje na následující činnosti – spolurozhoduje o zařazení žáků do speciálních škol, zjišťuje úroveň kognitivních procesů a vývoje, zkoumá motivaci, vlohy a předpoklady apod. žáků, u handicapovaných dětí pomáhá připravovat pro jejich osobnostní rozvoj a dále s nimi pracuje s pomocí speciálních potřeb, umí se zaměřit a spolupracovat se žáky s výchovnými problémy, za určitých podmínek (pedagogické vzdělání atd.) může vyučovat psychologii a jí příbuzné obory a pomáhá vyvíjet nové postupy a metody spolupráce s problémovými žáky.¹⁰⁹

¹⁰⁷ STŘELEC, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 123. ISBN 978-80-210-5512-4.

¹⁰⁸ VÁGNEROVÁ, M.. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 11. ISBN 978-802-4610-740.

¹⁰⁹ GAJDOŠOVÁ, E. *Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – úvodný referát.* In *Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR: Zborník referátov zo 6. zjazdu Asociácie školskej psychológie SR a ČR, Bratislava, srpen 2000.* Bratislava: PSYCHOPROF, 2001.

Výchovný poradce se pak - více než školní psycholog - v rámci monitorování chování žáků zaměřuje na vyhledávání žáků, kteří vyžadují speciální péči, i když s ním spolupracuje. Dále spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou či Střediskem výchovné péče a kurátory, kdy navrhuje možná řešení tíživých situací, stejně jako s učiteli a rodiči. Poskytuje poradenství při volbě dalšího vzdělávání a povolání, pomáhá vytvářet preventivní program školy, ochraňuje práva dítěte ve škole.¹¹⁰

5.2 Spolupracující odborníci mimo školské zařízení

Zmíněná PPP se řídí stejným zákonem, jako Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky.¹¹¹ Smyslem její existence je „poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a v oblasti volby další vzdělávací cesty.“¹¹² Hlavní činnosti, kterými se Pedagogicko-psychologická poradna zabývá, jsou provádění analýz souvisejících s poradenskými a pedagogicko-psychologickými službami, zpracování těchto informací současně s informacemi výchovnými a kariérními, vytváření návrhů na další možné typy poradenských služeb, příprava a vydávání metodik, vědeckovýzkumná činnost v oblasti preventivních a poradenských služeb a samotná poradenská činnost.¹¹³

Činnost Střediska výchovné péče pak podléhá zákonu č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů), zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona (ve znění pozdějších předpisů), vyhlášky č. 458/2005 Sb. a z Příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007.

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 13. ISBN 978-802-4610-740.

¹¹¹ Zákon č. 395 ze dne 15. října 1991 o školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 76. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-395>.

¹¹² NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Historie ústavu: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-onuv/ippp-cr>.

¹¹³ NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Historie ústavu: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-onuv/ippp-cr>.

Vede klienta (dítě/mladistvého) jednorázově, krátkodobě či dlouhodobě v závislosti na situaci a poskytuje mu poradenskou, preventivně výchovnou, terapeutickou, diagnostickou a vzdělávací pomoc a intervence v krizových situacích. Provádí individuální i skupinovou činnost, spolupracuje se školami, orgány sociálně-právní ochrany dětí, poradenskými a zdravotnickými zařízeními. Jeho cílem je intenzivní pomoc a řešení problémů klienta.¹¹⁴ Je dobré zmínit, že v kurátorské činnosti je nejvíce využívána spolupráce právě s tímto zařízením.

Vhodně zmíněný kurátor pro mládež je pro mne nejvíce zainteresovaným účastníkem multidisciplinárního týmu. Nejenže má zákonnou povinnost vést spisovou dokumentaci a plnit další administrativní úkoly, jež s touto prací souvisejí, jako například vést rejstříky dětí umístění v ústavním zařízení, podávat k místně příslušným orgánům - soudu či státnímu zastupitelství a Policii – zprávy o poměrech, aktuální situaci, prospěchu, postoji k trestnému činu apod. Při přímé sociální práci však poskytuje odborné sociálně právní a výchovné poradenství dětem i rodičům, pokud není v jeho kompetenci pomoci, odkazuje či zprostředkovává pomoc na jiná odborná pracoviště atd. Při spolupráci s ohroženým dítětem s tímto intenzivně pracuje, stejně jako s jeho rodinou, lékařem, školou, Probační a mediační službou (většinou v trestních věcech, PPP, SVP a případně i jinými odborníky, které dítě navštěvuje. U spolupráce s ohroženým dítětem velice záleží na individuálním přístupu, na důvodu, proč se dítě ocitlo v ohrožení, jak vysoké je riziko ohrožení jeho zájmů, jaká je sociální situace rodiny apod. K vyhodnocení situace a tedy i ke způsobu spolupráce mu pomáhá formulář, který jsem pro autenticitu přidala do přílohy. Dále podává – v rámci výkonu pohotovosti sociálně-právní ochrany i mimo ni - návrhy k soudu na vydání předběžného opatření, jež může být vydáno dle situace buď do 24hodin, v případě aktuálního ohrožení dítěte, či do 7dnů v případě dlouhodobých problémů dítěte. Účastní se výslechů, kde dítě zastupuje a dohlíží na to, aby nebyla dítěti způsobena újma a byla dodržována jeho práva, účastní se však také soudních jednání, kde je mladistvý obžalován, tam také navrhuje výši trestu, poškozen či v případě jednání o ústavní výchově či jiných výchovných opatření je jednáno v zájmu dítěte. Podává různé podněty k soudu, má oprávnění provádět sociální šetření v rodinách (u ústavní výchovy

¹¹⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhlášky: Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti Středisek výchovné péče* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasky/RJMetpokynSVPweb1.doc>.

děti a mladistvých minimálně jednou za tři měsíce, v ostatních případech dle situace), navštěvuje dítě svěřené do ústavní péče v zařízení (navštěvy 1x/3 měsíce) a sleduje jeho vývoj, spolupracuje s rodiči a těmito zařízeními a v souvislosti s tím vystavuje dítěti dovolenky (a po domluvě s ředitelem zařízení též dlouhodobé, kdy má ze zákona povinnost minimálně jedenkrát za tři měsíce dítě v domácnosti navštívit) či projednává případné zrušení či prodloužení ústavní výchovy, může si vyžadovat zprávy (se souhlasem zákonných zástupců dítěte či mladistvého), a to i od zdravotnických zařízení, účastní se jednání na případových konferencích a výchovných komisích.

V oblasti prevence se podílí na rekreačních pobytech a akcích pro děti, účastní se přednášek a besed, ve spolupráci s Policií vyhledává a nahlašuje lokality, kde se zdržuje ohrožená mládež, především závadové party užívající alkohol a jiné omamné a psychotropní látky, provádějící trestnou činnost, mívající agresivní chování apod. Jistě je nyní pochopitelné, proč pro kurátora pro děti a mládež není přesná definice.¹¹⁵

Těchto všech činností dosahuje za určitých podmínek, jako je například zákonem stanovené dosažené vzdělání¹¹⁶ či použitím různých metod. Metodou můžeme nazvat přesný postup, dle kterého kurátor a všeobecně i sociální pracovník vykonávají svou práci. Je to způsob, jakým je zrealizována výchovná náprava či pomoc s řešením obtížné situace. Má možnost využívat klasické, ale i specifické metody. Mezi ty klasické patří rozhovor a pozorování, jež jsou při sociální práci nejčastěji používány. Je třeba pozorovat postoj osoby, s níž jedná, výraz, pohyby obličejových, ale i jiných svalů, jako například složení rukou, případný třes v nohách apod. U specifických metod jsou vedle metod situačních využívány nejvíce metody mediace, neboť v rámci spolupráce s rodinou, kde jsou problémové vztahy a rodina odmítá docházet například k psychologovi či do Probační a mediační služby, se takovýmito situacím nevyhne, ikdyž to není jeho zaměření.¹¹⁷

Přímá definice pojmu „kurátor pro mládež“ neexistuje, jeho práce je totiž natolik specializovaná, obsáhlá a náročná, že nelze jeho smysl vyjádřit několika slovy. Legislativní úpravou však svou pracovní náplní spadá pod definici činností orgánu sociálně-právní ochrany dětí, ty jsou zřizovány na krajských a obecních úřadech,

¹¹⁵ Náplň mé práce.

¹¹⁶ Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 61. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf.

¹¹⁷ Souhrnné informace sepsané na základě mé pracovní náplně a zkušeností.

obecních úřadech obcí s rozšířenou, ale i samostatnou působností, ale také Ministerstvem práce a sociálních věcí a dalšími institucemi, které jsou pověřeny výkonem sociálně-právní ochrany. Sociálně-právní ochranou dětí je rozuměno hájení zájmů, práv a blaha ohroženého dítěte, jež je dle § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, definováno výše. Jsou to činnosti jako ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte (včetně ochrany jeho jmění), výchovné působení, ovšem také působení a spolupráce s rodinou a jinými institucemi, opět ovšem v zájmu dítěte. Hájit zájem dítěte neznamena následovat a dělat vše proto, aby dítě dostalo svého, ovšem aby byla zachována jeho práva, ale také aby dostalo svých povinností. Právě kvůli plnění povinností je příhodná spolupráce s výše uvedenými institucemi, v krajních případech následuje i spolupráce s ústavními zařízeními.¹¹⁸

¹¹⁸ Zákon č. 395 ze dne 15. října 1991 o školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 76. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-395>.

6 CÍL A POUŽITÁ METODA

Pro empirickou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum, konkrétně polo strukturované rozhovory. Výběr respondentů byl zúžen díky mému zaměstnání, respondenti byli vybráni ze všech mých klientů jako ti aktuálně nejvíce problémoví. Jedná se konkrétněji o 5 dospívajících s trvalým bydlištěm na Praze 8 ve věku mezi 15. a 18. rokem s výchovnými problémy, ať už doma či ve škole. Zásadní podmínkou pro volbu respondentů bylo, aby spadali pod § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, tedy aby splňovali podstatu ohroženého dítěte.

Veškeré rozhovory probíhaly na mém pracovišti, tedy v kanceláři Úřadu městské části Praha 8, v období mezi 5.1. – 28.1.2015. Celkem bylo každému respondentovi položeno 9 otázek s tím, že byl ponechán prostor pro otevřenou odpověď. Otázky byly zaměřeny na jejich prožitky, názory a přání v souvislosti s učením a přístupem jak rodiny, tak odborníků. Záměrně byl využit větší poměr chlapců než dívek, jelikož dle mých zkušeností jsou chlapci náchylnější k závadovému chování. Detailnější informace jako konkrétní adresy, byly dohledány na internetu a doplněny do kontextu. Protokol rozhovoru je přiložen v příloze (Příloha A).

Hlavním cílem empirické části bylo zjištění, jaké jsou motivy mladistvých pro vzdělávání. Nedílnou součástí výzkumu byl také zájem o zjištění, co je možno ve spolupráci s ohroženou mládeží dělat lépe tak, aby byly co nejefektivněji eliminovány výchovné problémy a rizika s nimi spojená.

6.1 Vyhodnocení šetření

Rozhovory nebyly nahrávány, avšak potřebné informace byly během rozhovorů zapsány, následně systematicky přepsány (Příloha B), zakódovány a následně zanalyzovány.

Ke zanalyzování posloužilo následující zapsání:

1. Otázka:

„Kolik je ti let a kde přibližně bydlíš, s kým?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Je mi 17 let a bydlím převážně na internátu s kamarádkami. Jinak v Praze s rodiči a mladším bratrem.“

Studentka č. 2 – „Je mi 17 a bydlím v Praze s mámou a dvě mladšíma sestrami.“

Student č. 3 – „Je mi 16 a bydlím v Praze s tátou a starší ségrou.“

Student č. 4 – „Je mi 17 a bydlím se svojí přítelkyní v Praze. To tam klidně napište, že rodiče o tom ví, a když mi bude za pár měsíců 18, nevadí jim to. Navíc s přítelkyní čekáme rodinu.“

Student č. 5 – „Je mi 15 a bydlím v Praze s babičkou a dědou.“

2. Otázka:

„Proč si myslíš, že k sociálnímu kurátorovi dochází?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Protože mě chytily policajti na oslavě kamarádky, měla jsem v sobě nějaký alkohol a oni Vám to poslali.“

Studentka č. 2 – „Nevím přesně, jen vím, že mámě se nelíbí, s kým se vídám. Asi se bojí, abych neudělala nějakou hloupost a tak Vás poprosila o pomoc. Já se snažím mámu poslouchat, ale ona nechápe, že mam i svoje záliby.“

Student č. 3 – „Asi kvůli těm přestupkům, ne? I když jeden z těch dvou nebyla moje vina.“

Student č. 4 – „Chytily mě policajti opilého už víckrát. Myslím, že by se to nemuselo tak hrotit, když jsem skoro dospělý...“

Student č. 5 – „Dřív jsem chodil k Vaší kolegyni, protože jsem měl problémy ve škole. Myslím, že proto, že to nemáme doma úplně jednoduché. A teď chodím k Vám, asi kvůli věku.“

3. Otázka:

„Jakou školu studuješ a v jakém jsi ročníku?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Studuju Vojenskou střední školu na Moravě (pozn. *Jevíčská 937/7, Moravská Třebová*). Teď budu končit druhák.“

Studentka č. 2 – „Jsem studentkou Gymnázia Ústavní (pozn. *Ústavní 400, Praha 8*) a teď jsem ve druháku.“

Student č. 3 – „Studuju Gympl Ústavní (pozn. *viz výše*) a jsem v prváku.“

Student č. 4 – „Studuju učňák Ohradní, obor elektrikář (pozn. *Ohradní 57, Praha 4*) a teď jsem ve třetáku.“

Student č. 5 – „Chodím na Zelený pruh, obor instalatér (pozn. *Střední škola technická, Zelený Pruh 1294, Praha 4; jde o výuční obor*). Teď jsem v prváku.“

4. Otázka:

„Jaké máš problémy doma, jak jsi za své chování trestán/a?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „No občas se napiju alkoholu. Někdy o tom rodiče ví a nic neřeknou a někdy mam třeba dva týdny tzv. „zaracha“. A když mě naposledy chytili policajti, tak jsem se dostala k Vám a to jsem nemohla ven měsíc. Jsou přísný. Byly prázdniny, takže jsem byla v Praze a nikam jsem nesměla. Máme doma celkem přísně nastavený pravidla, i proto jsem chtěla na internát...“

Studentka č. 2 – „Vždycky jsem zastávala roli nejstarší ségry, takže jsem mámě hodně pomáhala, co od nás táta odešel. Poslední dobou se jí nelíbí kamarádi, se kterými se vídám. Vždycky, když mi zavolá a já jí řeknu, kde a s kým jsem, protože nechci lhát, chce, abych šla domů. No a doma pak musím poslouchat a dělat i to, co normálně nemusím, třeba utírat prach v celém bytě. Nevím, přesně, proč se jí ty kamarádi nelíbí, oni občas pijí alkohol, ale já ne. Dřív jsem mámě zkusila neříkat, kde jsem a co dělám, ale k ničemu to nebylo, bylo to ještě horší.“

Student č. 3 – „Doma si nerozumíme, ségra je už dospělá, není skoro doma a táta je hodně v práci. Takže jsem doma sám nebo venku s kamarády. Babička bydlí až

u Zlína, takže s tou se taky vidíme jen párkrát do roka. Občas uděláme nějakou věc, která nám nejdřív připadá hrozně vtipná, protože nám nedojde, že to je hloupost. Táta se mnou pak nemluví a jenom chce, abych se učil. A třeba taky týden nesmím ven, tak se nudím doma.“

Student č. 4 – „Nikdy jsme si s našima moc nerozuměli, staráme se každý sám o sebe... jen bych si někdy přál, abychom si byli s rodiči blíží, moc spolu nemluvíme, nemáme si, co říct. Ale třeba to bude po narození vnuka jiný.“

Student č. 5 – „Dělám problémy babičce a dědovi. Jsem u nich odmalička a vlastně bych za to měl být rád, ale nejsem. Neublížují mi, ale hodně věcem nerozumí, už jsou starý. No a tak si užívám toho, že můžu dělat hlouposti venku a ve škole, ale někdy mi nedojde, že to je špatně, to až potom. A mě to potom mrzí, ale nemůžu s tím nic dělat.“

5. Otázka:

„Jaké máš problémy ve škole, jak jsi za své chování trestán/a?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Ve škole není na problémy moc prostor, je celkem přísná. Nemám tam žádné problémy.“

Studentka č. 2 – „Setkala jsem se se šikanou, potrestaná jsem já osobně nebyla, protože se to dělo mně. Ne že já jsem někoho šikanovala. No, ale bylo to hned po nástupu do školy a už to je nějakou dobu a od té doby nic.“

Student č. 3 – „Moc se mi to nechce takhle říkat, abych z toho neměl ještě větší problémy. Ale byly to nějaký krádeže, no. Řešila to policie, chodil jsem k psychologce...“

Student č. 4 – „Měl jsem nějaké neomluvené hodiny, když byla třeba moje přítelkyně nemocná a rodiče mi nechtěli napsat omluvenku a já se o ní chtěl starat. Tak jsem měl neomluvené hodiny a byla z toho dvojka z chování.“

Student č. 5 – „Tak různě. Vyrušuji při hodinách, mam špatné známky, o přestávkách se podle učitelek chovám nevhodně, nedělám úkoly. Mam hodně poznámek, naposledy důtku ředitele.“

6. Otázka:

„Co myslíš, že by tvůj problém ve škole pomohlo vyřešit?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „No, nic, když jsem ve škole v pohodě. Jsem tam spokojená, sice je to tam přísné, ale to musí, nevadí mi to.“

Studentka č. 2 – „Lepší přístup pracovníků ve škole. Když je nějaké dítě šikanováno a učitelka to třeba vyřeší tak, že to řekne před celou třídou, určitě to není to správné, naopak to pro to dítě je ještě horší, protože se mu spolužáci pomstí. Myslím, že všeobecně je třeba, aby byly učitelky více empatické a snažily se svým studentům pomáhat.“

Student č. 3 – „Nevím, jestli by to pomohlo ve škole, ale třeba ty krádeže jsou asi spíš problém rodičů a třeba státu, že dává malé platy a dávky a děti si pak závidí nové mobily, ale i oblečení.“

Student č. 4 – „Možnost omlouvat si hodiny sám, třeba určitý počet hodin, který je možný využít pro zařízení soukromých věcí. I když jsou celkem často prázdniny, tak je škola náročná a víkendy někdy nestačí a lidi jako já, co třeba už nebydlí doma, si musí hodně věcí vyřídit. Taky by pomohlo, kdyby byly učitelky víc chápavé.“

Student č. 5 – „Asi lepší přístup učitelek, nemám pocit, že by mi někdy rozuměly. Ale už se lepším, musím se méně věnovat kamarádům a víc škole, potom nebudu mít tak špatné známky. Hodně mi pomáhá pán ve Středisku výchovné péče, kam chodím. Snažím se, nechci do ústavu.“

7. Otázka:

„Docházíš ještě k nějakému odborníkovi, jak jsi s ním spokojen/a, co by mohl/a dělat lépe?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Jenom k Vám.“

Studentka č. 2 – „Chodila jsem hodně dlouho k psychologce, u které jsem měla pocit, že mi vůbec nepomáhá. Po čase jsem začala chodit k jiné, kterou mi doporučila

kamarádky mamka, a k té občas chodím dodnes, když mám problémy doma. Občas mám pocit, že mi máma vůbec nerozumí, nechce rozumět. Myslím, že ta první paní psychologka nebyla asi zvyklá mluvit s dětmi, protože byla hodně upjatá a netvářila se mile, neměla jsem chuť se jí svěřovat. Třeba k Vám chodím celkem ráda, rozumíte mi. A taky se to trochu zlepšilo s mámou, co s Vámi mluvila.“

Student č. 3 – „Tak byla to pedagogicko-psychologická poradna, psycholog, byl jsem i na psychiatrii a teď nechodím nikam, jen k Vám. Ale myslím, že největší problém je ten, že jsem si připadal jako tzv. „horká brambora“, jak se říká, všude se mě ptali na to samé a nikde mi nepomohli. Až pak vlastně kurátor a taky Středisko výchovné péče, kde jsem byl dva měsíce, ale už bych tam nechtěl.“

Student č. 4 – „Nikam nechodím, všechno si zařídím sám. Chtěl jsem chodit dřív s rodiči na rodinnou terapii, ale nechtěli. To mě mrzelo, ale nechtěli, aby jim někdo říkal, co mají dělat.“

Student č. 5 – „Středisko výchovné péče v současnosti dvakrát za měsíc, myslím, že mi to pomáhá. Také chodím k psychologce. Sice mám dŮtku, ale snažím se, vážně hodně, už jen kvůli babičce a dědovi. S odborníky tam jsem spokojený, snaží se mi pomoci. Jediné, co bych třeba více ocenil, je spolupráce i s rodinou. Také se snažím mít různé koníčky, abych nechtěl dělat hlouposti, chodím třeba plavat a posiluji.“

8. Otázka:

„Co chceš dělat po studiu této školy, chceš studovat dál?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Do další školy určitě nechci... chci k Armádě nebo k Policii, ještě nevím. Ale učit se dalších několik let nechci, hlavně, když nemám jistou práci ani s vysokou školou.“

Studentka č. 2 – „Asi budu chvíli na úřadu práce a budu chodit na brigády, abych pomohla mamce. Pak si najdu nějakou práci a budu jí taky pomáhat, třeba dokud nebudou sestry starší a nebudou jí zas pomáhat ony. Ale do školy už se mi dál nechce, nevidím v tom smysl.“

Student č. 3 – „Už se mi nechce učit. Budu doufat, že si najdu dobrou práci, třeba mi něco domluví táta.“

Student č. 4 – „Právě proto, že čekám rodinu, by byla hloupost jít znovu do školy. Takhle mi to hezky vychází, teď dokončím učiliště a půjdu do práce, abych živil rodinu. Přítelkyně taky skončí školu, jako já a bude doma s dítětem.“

Student č. 5 – „Popravdě dělám školu, protože bych měl, ale myslím, že budu radši chodit do práce a vydělávat peníze, než spoléhat na to, že se o mě bude babička s dědou starat a já jim ani třeba nepomůžu s nájmem atak.“

9. Otázka:

„Co bys potřeboval/a pro to, abys měl/a do učení větší chuť a třeba i chtěl/a jít studovat dál?“

Odpovědi:

Studentka č. 1 – „Já nic, možná jen větší volnost, abych si mohla život více užívat a nemusela se jen učit a dodržovat stále nějaká pravidla. Kdybych chtěla jít dál, tak bych potřebovala vědět, že se pak někde uchytím, ne, že budu mít vysokou školu k ničemu a budu rok na úřadu práce, třeba i s dluhy.“

Studentka č. 2 – „Rodinné zázemí... abych cítila, že je tu máma pro mě, že mě podporuje. Ale to bych jí stejně nemohla udělat, protože by neměla peníze, až totiž budu dospělá, bude to všechno s alimenty jinak. Musím jí pomoci. Možná si pak vysokou školu dodělám, až budu vědět, že to zvládá sama.“

Student č. 3 – „Nevím, nic. Nechci jít studovat dál, nebaví mě to, i když vím, že bych na to měl, neučím se úplně špatně. Chci peníze a práci a pocit svobody v tom, co si můžu a nemůžu koupit.“

Student č. 4 – „Nic, nešel bych znova do školy. Prostě nešel, jsem rád, že to je takhle.“

Student č. 5 – „Jistotu, že to babička s dědou zvládnou a taky bych potřeboval vědět, že si pak lépe najdu práci. K čemu mi bude škola, když nebudu vědět, že si vydělám peníze na jídlo? To sice nemůžu vědět ani teď, ale lepší jít alespoň na delší brigádu, než chodit dál zbytečně do školy. Hlavně mě nenapadá, co bych chtěl dělat, myslím, že v mém oboru je jedno, jestli mam výuční list nebo maturitu.“

6.2 Shrnutí

Motivaci ke studiu narušuje nejistota v uplatnění na trhu práce. K této problematice se dle mě výstižně vyjádřila studentka č. 1 v osmé otázce, a to když uvedla, že „Do další školy určitě nechci... chci k Armádě nebo k Policii, ještě nevím. Ale učit se dalších několik let nechci, hlavně, když nemám jistou práci ani s vysokou školou.“ Je neoddiskutovatelné, že Úřady práce České republiky mají plné evidence jak mladých, tak starších lidí a v dnešní době již tolik nezáleží na dosaženém vzdělání, jako dříve. Nejvíce ohroženou skupinou jsou totiž opravdu vysokoškoláci. Nejistota je tedy dle mě oprávněná a nelze se současným studentům divit, že raději risknou např. dálkové studium s možností brigády či rovnou zaměstnání, než riskovat další roky na vysoké škole s tím, že nezřídka kdy jde o sociálně slabší rodiny, které právě na zaměstnání potomka spoléhají a tedy i na jeho finanční výpomoc. V takovýchto případech se však rozhodně využije právě program celoživotního vzdělávání, kdy má jedinec možnost si kompetence rozšířit a tím i zvýšit uplatnění na trhu práce, stejně jako si může kdykoliv v průběhu svého života doplnit vzdělání.

Dalším aspektem, který ovlivňuje motivaci pro další studium, je rodinné zázemí. Bylo zjištěno, že největší motivací pro mladistvé studenty by bylo právě lepší rodinné zázemí a také lepší přístup učitelů. Výstižně to uvedla studentka č. 2 v deváté otázce, kdy by jí do dalšího studia nejvíce motivovalo „rodinné zázemí... abych cítila, že je tu máma pro mě, že mě podporuje.“ Neméně důležitý pak byl její pohled uvedený v šesté otázce na to, že by jí pomohlo, kdyby byl „lepší přístup pracovníků ve škole (...). Myslím, že všeobecně je třeba, aby byly učitelky více empatické a snažily se svým studentům pomáhat.“ Jak bylo již uvedeno v teoretické části, nelze nesouhlasit s tím, že rodina, jakožto primární socializační činitel, je ve své emocionální funkci nenahraditelná. Většina klientů se do mé péče dostává právě proto, že rodina neplní svou funkci, nevěnuje se potomkovi tak, jak by měla. Neznamená to však, že rodina takto jedná na základě zlého úmyslu, většinou to znamená, že rodič sám si neví rady, sám neměl dětství, po kterém toužil, a tedy se správně nenaučil, jak o své potomky řádně pečovat. Důležité však je, aby rodiče měli opravdu zájem svou roli pečlivě plnit a měli zájem i na odstranění či zmírnění svých chyb a tedy i negativního dopadu na své dítě. Co se týče lepšího, respektive citlivějšího přístupu učitelů, je to sporné. Ikdyž se svým způsobem povolání jako je učitel řadí mezi pomáhající profese, nelze po něm

požadovat tak náročnou práci, jako je ta sociální, vedle té zásadní – předávání informací. Škola jako instituce by sice měla plnit funkci mimojiti výchovnou, avšak nelze dle mého názoru učitelům zazlívat, že nevěnují každému studentovi dostatek času, jelikož žáků na jedné škole je i desetinásobek toho, co zvládají sociální pracovníci, kteří však sociální práci mají v náplni práce jako de facto jedinou – ve srovnání v učiteli.

K otázce zaměřené na důvod docházení ke kurátorovi pro mládež se dle mého názoru výstižně vyjádřil student č. 5 ve druhé otázce: „Dřív jsem chodil k Vaší kolegyni, protože jsem měl problémy ve škole. Myslím, že proto, že to nemáme doma úplně jednoduché. A teď chodím k Vám, asi kvůli věku.“ Je pravdou, že do 1.1.2015 jsme byli rozdělení na oddělení sociální prevence, tedy kurátory, a oddělení sociálně-právní ochrany dětí, tedy sociální pracovnice/íky. Od Nového roku však není naše práce rozdělena dle věku, avšak dle ulice trvalého bydliště nezletilého. Toto sice neomlouvá závadové chování dítěte, avšak dle mě ani nepřispívá k nápravě. Podobně organizační změny sice nejsou časté, ale pokud dítě dochází, vlivem rizikového chování, k několika odborníkům, často se stává, že se časem stane apatický vůči jakékoliv odborné pomoci. Důraz na výchovné pohovory je totiž kladen tak často, že samo dítě ztrácí přehled o tom, čí přístup kterého odborníka je ten správný. V podobných případech se tak uskutečňují případové konference či výchovné komise mimo jiné proto, aby se sjednotil právě přístup k ohroženému dítěti. Je tedy na místě domnívat se, že k organizačním změnám či změnám odborníků by mělo docházet co nejméně, každý odborník pracující s dětmi má totiž velikou zodpovědnost za jeho vývoj. Za to, co ho učí, co se mu snaží předat. Pokud však dítě vystřídá docházku k odborníkovi hned několikrát, nelze se divit, že na jeho zlepšení nemá již takováto spolupráce příliš velký vliv.

Výsledky mohla narušit skutečnost, že rozhovory nebyly prováděny s náhodně vybranými respondenty, avšak již přímo s ohroženou mládeží v péči kurátora pro mládež. Dále je zde možnost, že pokud by byl výzkum prováděn v jiném, např. menším městě, dopadl by jinak a tedy, že by například větší motivací pro studenty bylo méně učiva, jelikož by neměli výchovné problémy a tedy by měli dojem, že nepotřebují lepší rodinné či školské zázemí.

Možnost zobecnitelnosti údajů tedy nelze jednoznačně potvrdit, jelikož každé ohrožené dítě má individuální důvody, kvůli kterým se chová rizikově, stejně jako má

každé takové dítě jiné rodinné zázemí apod., a tedy i jinou motivaci pro potenciální další studium.

Z rozhovorů vyplynulo, že i přes své nevhodné chování považují všichni mladiství za hlavní příčinu jejich problémů především právě nesoulad v rodinných vazbách, a to z jakéhokoliv důvodu. Problémy ve škole pak většinou uvádí problémy právě výchovné. Pro zlepšení jejich problémů ve škole vnímají nejvíce efektivní jiný přístup pracovníků školy. Je zajímavé, že ani jeden z respondentů nemá zájem o další studium, tedy po získání výučního listu či po úspěšném zvládnutí maturitní zkoušky. Co se týče potřeb pro získání větší motivace k učení, bylo vyhodnoceno, že nejvíce je třeba mládež podpořit v rodině a dále i od státu na trhu práce, aby měla jistotu, že po škole najde uplatnění a měla tedy chuť se dále vzdělávat, aniž by měla pocit, že je vyšší vzdělání zbytečné.

Cíl práce byl splněn, bylo zjištěno, že za většinou problémů, které mladistvý má, je právě nefungující či neúplná rodina, s čímž lze souhlasit, a jak bylo také uvedeno v teoretické části práce.

ZÁVĚR

Jak podpořit mládež v chuti do dalšího vzdělávání, jak klidně spát s nadějí, že naši potomci najdou uplatnění na trhu práce? Paradoxně dnes společensky uznávané tituly a s nimi spojené absolvované vysoké školy nejsou zárukou kvalitního a dobře hodnoceného zaměstnání. Jak je známo, právě čerství absolventi vysokých škol, bez praxe a zkušeností, tvoří spolu s lidmi věkové kategorie 50+ nejčtenější skupinu uchazečů o zaměstnání na Úřadu práce České republiky. Evropská Unie sice vypracovává ve spolupráci s vládami různé programy pro zvýšení zaměstnanosti, avšak naše republika, na rozdíl od západních či severských zemí, nemá tak stabilní ekonomiku.

Rodina je dávno známa nejen jako základ státu, ale také jako hlavní socializační činitel a tedy jako zastávce rolí učitele, vychovatele i dozorce. Vzhledem však k dnešní uspěchané době bychom se měli zaměřit právě na důslednější věnování se našim dětem a tedy zaměření pozornosti na možné patologické jevy. Bohužel hranice mezi přehnaným strachem a extrémní volností poskytované dítěti, je natolik tenká, že se rodiče často bez odborné pomoci neobejdou.

Existuje tedy možnost se domnívat, že jediné, co jsme pro naše potomky v rámci motivace pro další vzdělávání schopni zajistit, je právě dané úsilí vložené do zájmu o ně a času s nimi stráveným, či alespoň zajištění různých koníčků, samozřejmě v rámci finančních možností rodičů a časových možností dítěte, včetně jeho případných talentových schopností a zájmů, stejně jako podpora zvědavosti dítěte a chuti do dalšího učení, aniž by nad jeho intelektovými schopnostmi převládala obava neuplatnění se na našem trhu práce.

Dle mého názoru by tato práce mohla být využita k informovanosti rodičů, zákonných zástupců, opatrovníků apod., ale také například právě výchovných poradců či samotných pedagogů proto, aby zvážili svůj přístup k mladistvým a všeobecně dětem. Jak se říká, vše je o lidech a tedy lidský přístup k dítěti jakéhokoliv věku pomůže více, než kázeňské postihy či výchovné komise, přestože ty jsou také potřeba, i když spíše jako výchovný prostředek, než jako účinná pomoc. Dále je možné, že ji lze využít jako prostředek k získání informací k diskuzím na témata spojená s trhem práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BRANDER, P. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Překlad Eva Potužníková, Martin Potužník. Praha: Argo, 2006. ISBN 80-720-3827-3.

BRANDER, P. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. 1. vyd. Editor Jaroslav Kalous, Arnošt Veselý. Překlad Eva Potužníková, Martin Potužník. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1259-3.

BUKOVSKÁ, L. a kol. *Děti a jejich problémy III. Potíže dětí a dospívajících ve školním prostředí*. Praha: Sdružení LB, 2010, s. 64-67. ISBN 978-80-264- 6840.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Post, sv. 3. ISBN 80-864-2915-6.

HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.

HELUS, Z., V. HRABAL, V. KULIČ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8927-5.

HRABAL, V., F. MAN a I. PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989. ISBN 80-042-3487-9.

HUDEČEK, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986. ISBN 80-7953-912-2.

KABÍČEK, P., L. CSÉMY L., J. HAMANOVÁ a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-X .

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.

KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

LABÁTH, V. a J. HRONCOVÁ. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakl., 2001. ISBN 80-858-5066-4.

MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X .

MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8226-2.

MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. 2. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8771-X.

MATOUŠEK, O. a A. MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3678-258.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-858-5024-9.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8549-0.

MOŽNÝ, I. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-702-9018-8.

MÜHLPACHR, P. a J. MATTIOLI. *Sociopatologie: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. 1. vyd. Brno: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-1045-507.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-735-7045-9.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie: sylabus přednášek*. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-729-0092-7.

PLAMÍNEK, J. *Jak řešit konflikty: 27 pravidel pro efektivní vyjednávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1591-0.

PRŮŠOVÁ, L. *Kapitoly ze sociální patologie*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze, 2012. ISBN 978-80-905109-9-9.

RHEINBERG, F., F. MAN a J. MAREŠ, J. *Ovlivňování učební motivace*. Pedagogika. 2001, roč. 51, č. 2.

SEKOT, A. *Sport a společnost*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5047-6.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-858-6633-1.

STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5512-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-708-3369-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-802-4610-740.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ARGYLE, M., P. ROBINSON. *Two origins of achievement motivation*. *British journal of Social and clinical psychology*. 1962, 1, s. 107-120.

Seznam použitých internetových zdrojů

COUNCIL OF EUROPE. *Lynne Chisholm: Bridges for recognition, recognising non-formal and informal learning in the youth sector* [online]. 2014 [cit. 2015-01-05]. Dostupné z: http://youth-partnership-eu.coe.int/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf.

JESSOR, R. *Rizikové chování v dospívání: psychosociální rámec pro chápání a jednání* [online]. Praha: MŠMT, 2006 [cit. 2015-01-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/rizikove-chovani-vdospivanihighlightWords=rizikov>

JOBTOUR. *Vzdělávací systémy: Vzdelávací systém v České republice* [online]. 2009-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: http://www.jobtour.eu/uploads/EXPAK_AT.CZ/CZ_Das_tschechische_Bildungssystem_neu.pdf.

LIFELONG LEARNING PROGRAMME. *Průvodce kompetencí – celoživotní učení* [online]. [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: http://www.socopolice.eu/site/downloads/guides_cz/Guide_Lifelong%20learning_cz.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Další vzdělávání a celoživotní učení* [online]. 2009 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11567/download/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové a neformální vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-a-neformalni-vzdelavani>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Mládež: Zájmové vzdělávání* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie celoživotního učení* [online]. 2007 [cit. 2015-01-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhlášky: Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti Středisek výchovné péče* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlasiky/RJMetpokynSVPweb1.doc>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání: Individuální výchovný program* [online]. 2013-2015 [cit. 2015-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/33233/>.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. *Neformální vzdělávání* [online] [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/o-nidm>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Historie ústavu: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/ippp-cr>.

STUDENTSKÉ FINANCE. *Průvodce studiem: Studium VŠ, formy studia* [online]. 2009-2015 [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://student.finance.cz/pruvodce-studiem/vysoka-skola/formy-studia/>.

Seznam použitých ostatních zdrojů

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 80-736-7118-2.

EMMEROVÁ, I. *Prevenca sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-440-1.

EMMEROVÁ, I. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: 2008. ISBN 978-80-8083-622-1.

GAJDOŠOVÁ, E. *Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR – úvodný referát*. In *Miesto a poslanie školského psychológa pri realizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR: Zborník referátov zo 6. zjazdu Asociácie školskej psychológie SR a ČR*, Bratislava, srpen 2000. Bratislava: PSYCHOPROF, 2001.

HAMANOVÁ J. a P. KABÍČEK. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. In: *Lékařské listy*, 2002, 50(4): 38–40.

TEOLOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY. *Mládež* [online]. [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/4c75cfdb2ef576df>.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ. *Pedagogická fakulta. Jana Zapletalová: Co dělá školní psycholog* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/user_files/skolni%20psycholog.pdf.

Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 Sb občanského zákoníku. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

Zákon č. 94 ze dne 4. prosince 1963 o rodině. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1963, částka 53. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94>.

Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 61. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf.

Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>.

Zákon č. 218 ze dne 25. června 2003 o soudnictví ve věcech mládeže. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2003, částka 79. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>.

Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Zákon č. 395 ze dne 15. října 1991 o školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1991, částka 76. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-395>.

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Protokol rozhovoru	I
Příloha B – Přepis rozhovorů s respondenty	II
Příloha C – Formulář Individuální plán ochrany dítěte	III

PŘÍLOHY

Příloha A – Protokol rozhovoru

<u>Místo rozhovorů:</u>	ÚMČ Praha 8, U Meteoru 8, Praha 8 (OSPOD)
<u>Datum a čas:</u>	5.-28.1.2015, pravidelně v cca 15:00 hodin
<u>Respondenti:</u>	ohrožená mládež ve věku od 15-18let
<u>Typ rozhovoru:</u>	polo strukturovaný
<u>Pokládání otázky:</u>	<ol style="list-style-type: none">1) „Kolik je ti let a kde přibližně bydlíš, s kým?“2) „Proč si myslíš, že ke kurátorovi docházíš?“3) „Jakou školu studuješ a v jakém jsi ročníku?“4) „Jaké máš problémy doma, jak jsi za své chování trestán/a?“5) „Jaké máš problémy ve škole, jak jsi za své chování trestán/a?“6) „Co myslíš, že by tvůj problém ve škole pomohlo vyřešit?“7) „Docházíš ještě k nějakému odborníkovi, jak jsi s ním spokojen/a, co by mohl/a dělat lépe?“8) „Co chceš dělat po studiu této školy, chceš studovat dál?“9) „Co bys potřeboval/a pro to, abys měl/a do učení větší chuť a třeba i chtěl/a jít studovat dál?“
<u>Zpracování odpovědí:</u>	Pomocí poznámkového bloku zapsání autentických odpovědí a následné přepsání v PC
<u>Vyhodnocení odpovědí:</u>	Zkompletování, následné zanalyzování jednotlivých odpovědí, zpracování ve shrnutí
<u>Veřejně dostupné:</u>	Ano - anonymně

Příloha B – Přepis rozhovorů s respondenty

1. rozhovor se studentkou č. 1

Odpověď na otázku č. 1:

„Je mi 17 let a bydlím převážně na internátu s kamarádkami. Jinak v Praze s rodiči a mladším bratrem.“

Odpověď na otázku č. 2:

„Protože mě chytili policajti na oslavě kamarádky, měla jsem v sobě nějaký alkohol a oni Vám to poslali.“

Odpověď na otázku č. 3:

„Studuju Vojenskou střední školu na Moravě (*pozn. Jevíčská 937/7, Moravská Třebová*). Teď budu končit druhák.“

Odpověď na otázku č. 4:

„No občas se napiju alkoholu. Někdy o tom rodiče ví a nic neřeknou a někdy mam třeba dva týdny tzv. „zaracha“. A když mě naposledy chytili policajti, tak jsem se dostala k Vám a to jsem nemohla ven měsíc. Jsou přísný. Byly prázdniny, takže jsem byla v Praze a nikam jsem nesměla. Máme doma celkem přísně nastavený pravidla, i proto jsem chtěla na internát...“

Odpověď na otázku č. 5:

„Ve škole není na problémy moc prostor, je celkem přísná. Nemám tam žádné problémy.“

Odpověď na otázku č. 6:

„No, nic, když jsem ve škole v pohodě. Jsem tam spokojená, sice je to tam přísné, ale to musí, nevdá mi to.“

Odpověď na otázku č. 7:

„Jenom k Vám.“

Odpověď na otázku č. 8:

„Do další školy určitě nechci... chci k Armádě nebo k Policii, ještě nevím. Ale učit se dalších několik let nechci, hlavně, když nemam jistou práci ani s vysokou školou.“

Odpověď na otázku č. 9:

„Já nic, možná jen větší volnost, abych si mohla život více užívat a nemusela se jen učit a dodržovat stále nějaká pravidla. Kdybych chtěla jít dál, tak bych potřebovala vědět, že se pak někde uchytím, ne, že budu mít vysokou školu k ničemu a budu rok na úřadu práce, třeba i s dluhy.“

2. rozhovor se studentkou č. 2

Odpověď na otázku č. 1:

„Je mi 17 a bydlím v Praze s mámou a dvě mladšíma sestrami.“

Odpověď na otázku č. 2:

„Nevím přesně, jen vím, že mámě se nelíbí, s kým se vídám. Asi se bojí, abych neudělala nějakou hloupost a tak Vás poprosila o pomoc. Já se snažím mámu poslouchat, ale ona nechápe, že mam i svoje záliby.“

Odpověď na otázku č. 3:

„Jsem studentkou Gymnázia Ústavní (*pozn. Ústavní 400, Praha 8*) a teď jsem ve druháku.“

Odpověď na otázku č. 4:

„Vždycky jsem zastávala roli nejstarší ségry, takže jsem mámě hodně pomáhala, co od nás táta odešel. Poslední dobou se jí nelíbí kamarádi, se kterými se vídám. Vždycky, když mi zavolá a já jí řeknu, kde a s kým jsem, protože nechci lhát, chce, abych šla domů. No a doma pak musím poslouchat a dělat i to, co normálně nemusím, třeba utírat prach v celém bytě. Nevím, přesně, proč se jí ty kamarádi nelíbí, oni občas pijí alkohol, ale já ne. Dřív jsem mámě zkusila neříkat, kde jsem a co dělám, ale k ničemu to nebylo, bylo to ještě horší.“

Odpověď na otázku č. 5:

„Setkala jsem se se šikanou, potrestaná jsem já osobně nebyla, protože se to dělo mně. Ne že já jsem někoho šikanovala. No, ale bylo to hned po nástupu do školy a už to je nějakou dobu a od té doby nic.“

Odpověď na otázku č. 6:

„Lepší přístup pracovníků ve škole. Když je nějaké dítě šikanováno a učitelka to třeba vyřeší tak, že to řekne před celou třídou, určitě to není to správné, naopak to pro to dítě je ještě horší, protože se mu spolužáci pomstí. Myslím, že všeobecně je třeba, aby byly učitelky více empatické a snažily se svým studentům pomáhat.“

Odpověď na otázku č. 7:

„Chodila jsem hodně dlouho k psychologce, u které jsem měla pocit, že mi vůbec nepomáhá. Po čase jsem začala chodit k jiné, kterou mi doporučila kamarádka mamka, a k té občas chodím dodnes, když mám problémy doma. Občas mám pocit, že mi máma vůbec nerozumí, nechce rozumět. Myslím, že ta první paní psychologka nebyla asi zvyklá mluvit s dětmi, protože byla hodně upjatá a netvářila se mile, neměla jsem chuť se jí svěřovat. Třeba k Vám chodím celkem ráda, rozumíte mi. A taky se to trochu zlepšilo s mámou, co s Vámi mluvila.“

Odpověď na otázku č. 8:

„Asi budu chvíli na úřadu práce a budu chodit na brigády, abych pomohla mamce. Pak si najdu nějakou práci a budu jí taky pomáhat, třeba dokud nebudou sestry

starší a nebudou jí zas pomáhat ony. Ale do školy už se mi dál nechce, nevidím v tom smysl.“

Odpověď na otázku č. 9:

„Rodinné zázemí... abych cítila, že je tu máma pro mě, že mě podporuje. Ale to bych jí stejně nemohla udělat, protože by neměla peníze, až totiž budu dospělá, bude to všechno s alimenty jinak. Musím jí pomoci. Možná si pak vysokou školu dodělám, až budu vědět, že to zvládá sama.“

3. rozhovor se studentem č. 1

Odpověď na otázku č. 1:

„Je mi 16 a bydlím v Praze s tátou a starší ségrou.“

Odpověď na otázku č. 2:

„Asi kvůli těm přestupkům, ne? I když jeden z těch dvou nebyla moje vina.“

Odpověď na otázku č. 3:

„Studuju Gympl Ústavní (*pozn. viz výše*) a jsem v prváku.“

Odpověď na otázku č. 4:

„Doma si nerozumíme, ségra je už dospělá, není skoro doma a táta je hodně v práci. Takže jsem doma sám nebo venku s kamarády. Babička bydlí až u Zlína, takže s tou se taky vidíme jen párkrát do roka. Občas uděláme nějakou věc, která nám nejdřív připadá hrozně vtipná, protože nám nedojde, že to je hloupost. Táta se mnou pak nemluví a jenom chce, abych se učil. A třeba taky týden nesmím ven, tak se nudím doma.“

Odpověď na otázku č. 5:

„Moc se mi to nechce takhle říkat, abych z toho neměl ještě větší problémy. Ale byly to nějaký krádeže, no. Řešila to policie, chodil jsem k psycholožce...“

Odpověď na otázku č. 6:

„Nevím, jestli by to pomohlo ve škole, ale třeba ty krádeže jsou asi spíš problém rodičů a třeba státu, že dává malé platy a dávky a děti si pak závidí nové mobily, ale i oblečení.“

Odpověď na otázku č. 7:

„Tak byla to pedagogicko-psychologická poradna, psycholog, byl jsem i na psychiatrii a teď nechodím nikam, jen k Vám. Ale myslím, že největší problém je ten, že jsem si připadal jako tzv. „horká brambora“, jak se říká, všude se mě ptali na to samé a nikde mi nepomohli. Až pak vlastně kurátor a taky Středisko výchovné péče, kde jsem byl dva měsíce, ale už bych tam nechtěl.“

Odpověď na otázku č. 8:

„Už se mi nechce učit. Budu doufat, že si najdu dobrou práci, třeba mi něco domluví táta.“

Odpověď na otázku č. 9:

„Nevím, nic. Nechci jít studovat dál, nebaví mě to, i když vím, že bych na to měl, neučím se úplně špatně. Chci peníze a práci a pocit svobody v tom, co si můžu a nemůžu koupit.“

4. rozhovor se studentem č. 2

Odpověď na otázku č. 1:

„Je mi 17 a bydlím se svojí přítelkyní v Praze. To tam klidně napište, že rodiče o tom ví, a když mi bude za pár měsíců 18, nevadí jim to. Navíc s přítelkyní čekáme rodinu.“

Odpověď na otázku č. 2:

„Chytili mě policajti opilého už víckrát. Myslím, že by se to nemuselo tak hrotit, když jsem skoro dospělý...“

Odpověď na otázku č. 3:

„Studuju učňák Ohradní, obor elektrikář (*pozn. Ohradní 57, Praha 4*) a teď jsem ve třetáku.“

Odpověď na otázku č. 4:

„Nikdy jsme si s našima moc nerozuměli, staráme se každý sám o sebe... jen bych si někdy přál, abychom si byli s rodiči blíž, moc spolu nemluvíme, nemáme si, co říct. Ale třeba to bude po narození vnuka jiný.“

Odpověď na otázku č. 5:

„Měl jsem nějaké neomluvené hodiny, když byla třeba moje přítelkyně nemocná a rodiče mi nechtěli napsat omluvenku a já se o ní chtěl starat. Tak jsem měl neomluvené hodiny a byla z toho dvojka z chování.“

Odpověď na otázku č. 6:

„Možnost omlouvat si hodiny sám, třeba určitý počet hodin, který je možný využít pro zařízení soukromých věcí. I když jsou celkem často prázdniny, tak je škola náročná a víkendy někdy nestačí a lidi jako já, co třeba už nebydlí doma, si musí hodně věcí vyřídit. Taky by pomohlo, kdyby byly učitelky víc chápavé.“

Odpověď na otázku č. 7:

„Nikam nechodím, všechno si zařídím sám. Chtěl jsem chodit dřív s rodiči na rodinnou terapii, ale nechtěli. To mě mrzelo, ale nechtěli, aby jim někdo říkal, co mají dělat.“

Odpověď na otázku č. 8:

„Právě proto, že čekám rodinu, by byla hloupost jít znovu do školy. Takhle mi to hezky vychází, teď dokončím učiliště a půjdu do práce, abych živil rodinu. Přítelkyně taky skončí školu, jako já a bude doma s dítětem.“

Odpověď na otázku č. 9:

„Nic, nešel bych znova do školy. Prostě nešel, jsem rád, že to je takhle.“

5. rozhovor se studentem č. 3

Odpověď na otázku č. 1:

„Je mi 15 a bydlím v Praze s babičkou a dědou.“

Odpověď na otázku č. 2:

„Dřív jsem chodil k Vaší kolegyni, protože jsem měl problémy ve škole. Myslím, že proto, že to nemáme doma úplně jednoduché. A teď chodím k Vám, asi kvůli věku.“

Odpověď na otázku č. 3:

„Chodím na Zelený pruh, obor instalatér (*pozn. Střední škola technická, Zelený Pruh 1294, Praha 4; jde o výuční obor*). Teď jsem v prváku.“

Odpověď na otázku č. 4:

„Dělám problémy babičce a dědovi. Jsem u nich odmalička a vlastně bych za to měl být rád, ale nejsem. Neubližují mi, ale hodně věcem nerozumí, už jsou starý. No a

tak si užívám toho, že můžu dělat hlouposti venku a ve škole, ale někdy mi nedojde, že to je špatně, to až potom. A mě to potom mrzí, ale nemůžu s tím nic dělat.“

Odpověď na otázku č. 5:

„Tak různě. Vyrušuji při hodinách, mam špatné známky, o přestávkách se podle učitelek chovám nevhodně, nedělám úkoly. Mam hodně poznámek, naposledy důtku ředitele.“

Odpověď na otázku č. 6:

„Asi lepší přístup učitelek, nemam pocit, že by mi někdy rozuměly. Ale už se lepším, musím se méně věnovat kamarádům a víc škole, potom nebudu mít tak špatné známky. Hodně mi pomáhá pán ve Středisku výchovné péče, kam chodím. Snažím se, nechci do ústavu.“

Odpověď na otázku č. 7:

„Středisko výchovné péče v současnosti dvakrát za měsíc, myslím, že mi to pomáhá. Také chodím k psychologce. Sice mám důtku, ale snažím se, vážně hodně, už jen kvůli babičce a dědovi. S odborníky tam jsem spokojený, snaží se mi pomoci. Jediné, co bych třeba více ocenil, je spolupráce i s rodinou. Také se snažím mít různé koníčky, abych nechtěl dělat hlouposti, chodím třeba plavat a posiluji.“

Odpověď na otázku č. 8:

„Popravdě dělám školu, protože bych měl, ale myslím, že budu radši chodit do práce a vydělávat peníze, než spoléhat na to, že se o mě bude babička s dědou starat a já jim ani třeba nepomůžu s nájmem atak.“

Odpověď na otázku č. 9:

„Jistotu, že to babička s dědou zvládnou a taky bych potřeboval vědět, že si pak lépe najdu práci. K čemu mi bude škola, když nebudu vědět, že si vydělám peníze na jídlo? To sice nemůžu vědět ani teď, ale lepší jít alespoň na delší brigádu, než chodit dál

zbytečně do školy. Hlavně mě nenapadá, co bych chtěl dělat, myslím, že v mém oboru je jedno, jestli mam výuční list nebo maturitu.“

Příloha C – Formulář Individuálního plánu ohroženého dítěte

Individuální plán ochrany dítěte**8 Om xxx/2015****Jméno a příjmení:****Jana Nováková****RČ nebo datum narození:****17.2.2000**

Popis příčin ohrožení dítěte	Výchovné problémy, arogantní chování, nerespektování autorit, trestná činnost, užívání OPL a alkoholu.
Cíle opatření	Naučení zodpovědnosti, abstinence drog a alkoholu, náhled na své chování, respektování autorit.
Plánované kroky, rozsah, metody opatření	Výchovné pohovory na našem oddělení, spolupráce s SVP – ambulantní docházení a zprávy, pohovory a řešení přístupu s rodiči, spolupráce se školou formou setkání a zpráv, spolupráce s Policií – oznamování závadových lokalit v naší městské části, kde se mládež setkává a užívá OPL.
Odpovědné osoby, spolupracující subjekty	Středisko výchovné péče Klíčov – pí Charvátová, Základní škola Bohumila Hrabala, Praha 8 – pí ředitelka Trojanová, Rodiče, Kurátor pro mládež.
Časový plán	Září 2015 – v případě absolvování dvouměsíčního pobytu v SVP, v opačném případě minimálně červen 2016 – dokončení základní školy.

Termín dalšího vyhodnocení 1.5.2015
--

Sociální pracovník ŠVECOVÁ Nicola	Datum 1.2.2015	Podpis
--------------------------------------	-------------------	--------

Dítě, rodiče či jiné osoby zodpovědné za výchovu seznámeni:

Datum	Podpis

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Nicola Švecová, DiS.
Obor:	Vzdělávání dospělých
Forma studia:	kombinovaná
Název práce:	Vzdělávání mládeže s rizikovým chováním
Rok:	2015
Počet stran textu bez příloh:	41
Celkový počet stran příloh:	11
Počet titulů českých použitých zdrojů:	38
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:	1
Počet internetových zdrojů:	14
Počet ostatních zdrojů:	16
Vedoucí práce:	Mgr. Petr Gruber