



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Katedra výchovy ke zdraví

Diplomová práce

Spolupráce kurátora pro mládež
se školskými zařízeními

Vypracovala: Bc. Jitka Šroubová
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice, 2014

**University of South Bohemia
Pedagogical faculty**

Department of health education

Diploma theses

**Colaboration of Curator for Youth with Educational
Institutions**

Author: Bc. Jitka Šroubová
Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice, 2014

Bibliografická identifikace

Název diplomové práce:	Spolupráce kurátora pro mládež se školskými zařízeními
Jméno a příjmení autora:	Bc. Jitka Šroubová
Studijní obor:	Vychovatelství se zaměřením na výchovu ke zdraví
Pracoviště:	Katedra výchovy ke zdraví PF JU
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Luboš Krninský
Rok obhajoby diplomové práce:	2014

Abstrakt:

Autorka diplomové práce se věnuje problematice spolupráce kurátora pro děti a mládež se školskými zařízeními (zejména školami). Cílem práce bylo popsat podoby možnosti této spolupráce a její následné interpretace je zpracování vícečetné případové studie vybraných žáků, jejichž problémy si spolupráci s kurátorem pro mládež vyžádaly. Teoretická část práce je především zaměřena na problémové chování žáků, které při svém řešení překračuje možnosti běžných pedagogických postupů realizovatelných školou. V této souvislosti je popsán systém institucionální pomoci, který je v takovýchto případech školám k dispozici, zejména s důrazem na funkci kurátora pro mládež.

V praktické části je zpracována vícečetná případová studie několika žáků, jejichž problémy v chování si svou závažností vyžádaly spolupráci školy s kurátorem pro mládež. Pro vypracování studie byl použit kvalitativní výzkum, výsledky byly získány na základě provedených polostrukturovaných rozhovorů s žáky samotnými, jejich rodiči, učiteli a pracovníky specializovaných pedagogických center.

Klíčová slova: děti, kurátor pro mládež, sociálně-právní ochrana dětí, rizikové chování, školská a speciální zařízení.

Bibliographical identification

Title of the diploma thesis: Colaboration of Curator for Youth with Education Institutions

Author's first name and surname: Bc. Jitka Šroubová

Field of study: Education with a focus on health education

Department: Department of health education

Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

The year of presentation: 2014

Abstract:

The author of this diploma thesis focuses on the issues of cooperation of the curator for children and youngsters with school institutions (especially schools). The aim of this cooperation and its subsequent description is to elaborate a multiple case study of selected students whose issues were so serious that the help of a curator was needed. The theoretical part of the thesis is focused on the behaviour of students that is so serious that it goes beyond the scope of regular pedagogical approaches conducted by the school. The system of institutional help, often at hand to schools in such situations, is described with respect to the function of the curator for youngsters.

The practical part of the thesis provides the reader with a multiple case study of several selected students whose issues were so severe that the cooperation of a curator was required. A qualitative research was used to elaborate the study and the results were obtained by semi-structured interviews with the students' parents, teachers, specialized pedagogical centre workers as well as the students themselves.

Key words: schoolchildren, curator for youngsters, social and legal protection of children, risk behaviour, educational and special institutions.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 25. 4. 2014

Jitka Šroubová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji za velkou vstřícnost a lidskost vedoucímu práce panu Mgr. Luboši Krninskému, který mi pomohl nejen odbornými radami, ale hlavně svým nadhledem, moudrostí, a zkušenostmi při konzultacích této diplomové práce.

Dále děkuji své rodině, přátelům a všem, kteří pomáhali nejen radami, ale především dobrým slovem.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST.....	9
ÚVOD	9
1 VÝVOJ DÍTĚTE OD ŠKOLNÍHO VĚKU.....	10
1.1 POČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	10
1.1.1 Stav vývoje žáka.....	11
1.1.2 Vliv učitele a kolektivu	13
1.2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	14
1.2.1 Základní schopnosti a dovednosti	14
1.2.2 Kognitivní a emoční vývoj	15
1.3 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A ADOLESCENCE.....	15
1.3.1 Fyziologické změny	17
1.3.2 Psychický vývoj	18
1.3.3 Sociální vývoj.....	19
2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA VE ŠKOLE	21
2.1 CHARAKTERISTIKA PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	21
2.2 FAKTORY PRO VÝSKYT PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	26
2.2.1 Rodina	26
2.2.2 Učitelé	28
2.2.3 Vrstevníci	29
2.3 PŘÍSTUP ŠKOLY K ŽÁKŮM S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM.....	29
2.4 DELIKVENCE MLÁDEŽE.....	31
3 KURÁTOR PRO DĚTI A MLÁDEŽ NA ODDĚLENÍ OSPOD	33
3.1 CHARAKTERISTIKA KURÁTORA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	33
3.2 ČINNOST KURÁTORA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	34
3.2 POSTUPY PRÁCE KURÁTORA S KLIENTEM.....	36
3.4 METODY PRÁCE KURÁTORA S KLIENTEM.....	38
3.5 VÝCHOVNÉ POHOVORY, JAKO SPECIFICKÁ METODA KURÁTORA.....	40
3.6 VZTAH MEZI KURÁTOREM A PROBLÉMOVÝM ŽÁKEM.....	41
3.7 SPOLUPRÁCE KURÁTORA SE ŠKOLSKÝMI ZAŘÍZENÍMI	43
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 CÍLE VÝZKUMU	46
4.1 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	46
5 METODY VÝZKUMU.....	48
5.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	48
5.2 ROZHOVOR	49
5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor	50
5.2.2 Případová studie	50
5.2.3 Etika výzkumu.....	51
6 PŘÍPADOVÁ STUDIE 1 – FILIP 12 LET	52
6.1 FYZICKÝ, PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ CHLAPCE	52
6.2 RODINNÝ ŽIVOT CHLAPCE.....	53
6.3 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ CHLAPCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	55
6.4 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ CHLAPCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	56
6.5 SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODIČŮ	57
6.6 PRŮBĚH SPOLUPRÁCE ODDĚLENÍ OSPOD SE ŠKOLSKÝMI ZAŘÍZENÍMI A RODIČI NEZLETILÉHO CHLAPCE	58
6.7 PRŮBĚH VÝCHOVNÉHO POHOVORU KURÁTORA PRO MLÁDEŽ S PROBLÉMOVÝM CHLAPCEM	62
6.8 ZÁVĚREČNÉ SHRNTUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	63
7 PŘÍPADOVÁ STUDIE 2 - PETR 15 LET.....	65

7.1	ANAMNÉZA.....	65
7.1.1	Osobní anamnéza	65
7.1.2	Rodinná anamnéza	66
7.2	SOCIALIZACE	67
7.2.1	Mateřská škola.....	67
7.2.2	Základní škola	68
7.3	SPOLUPRÁCE OSPOD SE ŠKOLOU, SVP, RODIČI, PROBLÉMOVÝM CHLAPCEM	69
7.4	PRŮBĚH VÝCHOVNÉHO POHOVORU KURÁTORA PRO MLÁDEŽ S PROBLÉMOVÝM CHLAPCEM	71
7.5	SOUČASNÝ STAV A PROGNÓZA DALŠÍHO VÝVOJE CHOVÁNÍ CHLAPCE	72
8	PŘÍPADOVÁ STUDIE 3 - MARTA 14 LET	74
8.1	OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA	74
8.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLA - POČÁTEK PROBLÉMŮ MLADISTVÉ	75
8.3	POČÁTEK SPOLUPRÁCE OSPOD S NEZLETILOU, ŠKOLOU A RODIČI.....	76
8.4	PRŮBĚH VÝCHOVNÉHO POHOVORU KURÁTORA PRO MLÁDEŽ S PROBLÉMOVOU DÍVKOU	77
8.5	POSTUP ŘEŠENÍ - TERAPIE	77
8.6	SOUČASNÝ STAV A PROGNÓZA DALŠÍHO VÝVOJE.....	78
8.7	ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ	79
9	SHRNTÍ A KOMPARACE PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	80
10	SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA.....	82
11	DISKUZE	83
	ZÁVĚR	86
	POUŽITÉ ZDROJE	I
	MONOGRAFIE.....	I
	LEGISLATIVA.....	V
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	VI
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	VII

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Téma diplomové práce si klade za cíl popsat profesi sociálního kurátora pro mládež, jeho pracovní náplň a vysvětlení, jak je důležité pracovat s dětmi a mládeží, která má výchovné problémy.

Diplomová práce se zabývá cílovou skupinou dětí a mládeže, se kterou spolupracuje kurátor pro mládež, s níž přijde nejčastěji do kontaktu. V diplomové práci vycházím především z pracovních a osobních zkušeností výkonu činnosti sociálního kurátora pro mládež a z odborných vědomostí o zvolené problematice.

Často se zamýšlím nad tím, co mě v mé profesi, kterou považuji za velmi důležitou, přínosnou a nenahraditelnou, schází. Ve výchovném působení na mládež při spolupráci se školskými zařízeními nenacházím ucelený pohled na danou problematiku. *„Institut kurátora pro mládež je nedostatečně normativně i obsahově zakotven, nedostatečně jsou vymezeny kompetence, pravomoci i kontrolní oprávnění kurátorů“* (Zoubková et al., 2001, s. 50).

Pro samotný výkon funkce kurátora pro mládež nejsou dostatečně definovány předpoklady kvalifikační, profesní dovednosti a délka praxe (Zoubková et al., 2001). Problematice sociálního kurátorství pro mládež není, dle mého názoru věnováno příliš mnoho publikací, a pokud jsou publikace vydány, tak se spíše zabývají sdělováním obecných informací (např. pracovní náplní a výchovnými možnostmi). Nenašla jsem však žádný odborný metodický materiál, který se profesí kurátora pro mládež zabývá.

S tím souvisí i fakt, že neexistuje jednotná příručka, která by mohla prakticky vést začínající pracovníky v této oblasti. Dosud nebyla vydána žádná ucelená monografie, což by zvýšilo jistou prestiž a odbornost této profese. Mnoho pracovních postupů, které jsem si osvojila, jsem nejdříve vyzkoušela a prakticky ověřila, jako fungující přístup.

Diplomová práce tvoří ucelený pohled na danou problematiku a mohla by pomoci především začínajícím sociálním pracovníkům zorientovat se v jednotlivých činnostech kurátora pro děti a mládež ve spolupráci se školskými zařízeními.

1 VÝVOJ DÍTĚTE OD ŠKOLNÍHO VĚKU

První kapitola teoretické části této diplomové práce bude pojednávat o vývoji dítěte od školního věku. Zaměříme se v ní nejen na období počátku školní docházky, ale i na etapu mladšího školního věku, dospívání a adolescence.

1.1 Počátek školní docházky

Po dovršení šestého roku, nastávají v životě dítěte velké změny, které jsou spojeny zejména s nástupem do školy. Organizace školní docházky je oproti předškolnímu zařízení značně odlišná, a proto i náročnější. Velké nároky se kladou především na rozumovou vyspělost, koncentraci, motivaci, zájem o učení a splnění těchto požadavků není vždycky pro šestileté dítě snadnou záležitostí (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2005) hovoří v souvislosti s nástupem do školy o získávání nových sociálních rolí. Škola hned od začátku ovlivňuje osobnostní rozvoj dítěte, jeho sebehodnocení, proto je nesmírně důležité, aby vstup dítěte do školy nebyl úspěšný. Autorka dále označuje věk mezi 6. - 7. rokem za období, kdy dochází k nejrůznějším vývojovým změnám, které by měly dítě jak po stránce fyzické, tak i psychické připravit na počátek školní docházky.

Dle Kohoutka (2008) v této souvislosti často hovoří o tzv. školní zralosti, v poslední době se častěji používá termín školní způsobilost či školní připravenost.

„Školní způsobilostí rozumíme dosažení takového stupně v tělesném a duševním vývoji, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na tělesném a duševním zdraví vyhovovat nárokům, které na ně klade školní vyučování, a dosahovat vzhledem ke svému nadání a své pili přiměřených školních výsledků“ (Kohoutek, 2008, s. 79).

Úspěch či naopak neúspěch dítěte ve škole ovšem neovlivňuje pouze způsobilost žáka, ale i postavení dítěte v kolektivu, jeho vztahy ve třídě i k sobě samému (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Školní věk rozdělujeme dle Vágnerové (2005) na:

- 1) Raný školní věk od 6 - 7 let, až do 8 - 9 let, kdy dítě se stává součástí změny sociálního postavení, nastávají u něj i vývojové změny, především v souvislosti k jeho vztahu ke škole.

- 2) Střední školní věk od 8 - 9 let je do doby, kdy žák přechází na druhý stupeň ZŠ. Je to určitá etapa, která připravuje na fázi dospívání.
- 3) Starší školní věk odpovídá období druhého stupně ZŠ, trvá do ukončení povinné školní docházky. Je to období adolescence, puberty, složité fáze dospívání.

1.1.1 Stav vývoje žáka

V této podkapitole se pokusíme vyjádřit výčet znaků školsky vyzrálého jedince. Jak má tedy vypadat pro školu způsobilý žák a kdy naopak je vhodné školní docházku odložit. Vše je posuzováno na základě fyzického, emočního a sociálního vývoje dítěte.

Tělesná zralost:

Nejběžnějším ukazatelem tělesné zralosti se stala výška a váha dítěte, ovšem dle výzkumu bylo prokázáno, že posuzování míry zralosti na základě výšky a váhy je dosti zavádějící, i přes tuto skutečnost jsou jedinci s nízkou porodní váhou často označováni do 7 let za nezralé pro povinnou školní docházku (Langmaier, Krejčířová, 2008).

Dle Kohouta (2008) se v období vstupu do školy mění i motorika těla jedince. Dítě se učí lépe koordinovat pohyby, jeho mimika i jiné výrazové prostředky se stávají přirozenějšími a zralejšími.

Dále autor uvádí, že je důležité, aby tělesná zralost úzce korespondovala s psychosociální vyspělostí, která bude zmiňována níže.

Emoční, motivační a sociální zralost:

Emoční zralost neboli jakási kontrola citů a impulsů souvisí i s mentální výkonností. Zajímavý je z tohoto hlediska pokus Zweigla, který zjistil, že děti předškolního věku nemohou splnit některé příkazy, pokud nemají určitý citový prvek. Důležitou roli zde tedy hraje zralost pro práci (Langmaier, Krejčířová, 2006).

I s ohledem na zvyšující se nároky kladené na děti na počátku školní docházky se na rozdíl od dřívějších let výrazně zvýšil počet těch, kteří žádají o odklad školní docházky (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Dle Kohoutka (2008) je třeba již v mateřské škole zkoumat a informovat rodiče o míře zralosti dítěte pro školu. U řady dětí, které dovrší šesti let, se stále projevují sklony k přílišné hravosti, malé schopnosti soustředění, nesamostatnosti apod.

Pro tyto děti je právě odklad školní docházky o rok vhodným řešením. Doklad o způsobilosti žáka vystavuje odborný lékař či psycholog.

Kohout (2008) dále zmiňuje, že školsky zralé dítě dokáže rozlišit hru od povinnosti a chce splnit úkol, který mu byl zadán. Většinu času se dovede soustředit na daný úkol a podřídí se rytmu vyučovací hodiny.

Dle Langmaiera a Krejčířové (2006) nelze ovšem předpokládat, že se dítě hned na začátku povinné školní docházky zbaví svého hravého pudu, hra a práce se ještě dlouhou dobu v životě dítěte prolínají.

U dětí v tomto věku se pěstuje i schopnost sebeovládání, což je spojeno právě i se zmiňovaným biologickým zráním a se schopností pochopit psychiku vlastní i jiných. Schopnost soustředit se, být při vyučování či psaní úkolů pozorný se nestane přes noc. Mnoho dětí tak dosahuje určitých kladných výsledků vytrvalé pozornosti a také samostatnosti až po poměrně dlouhé době. Pedagog zde má nenahraditelnou roli. Je třeba, aby dítě správně motivoval, rozvíjel u něj tuto schopnost postupně, nejprve za pomoci jednoduchých a krátkých úkolů, které se později stanou obtížnějšími, ovšem v takové míře aby nebyl narušen přirozený vývoj dítěte. Důležitá je i odměna za správně odvedenou práci.

V souvislosti se zráním nemůžeme opomenout tzv. sociální zralost. Jedná se o určité částečné vymanění dítěte ze sociální role, kterou zaujímá v rodině, a přijímání nové sociální role i autority. Právě rozvoj schopnosti zapojení dítěte do prosociálních aktivit je klíčová již v době předškolního období (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Celková zralost organismu pro školní docházku je tedy ovlivněna mnoha faktory a to biologickým zráním, zdravím organismu, osobnostním tempem vývoje, vlivem rodiny či právě předškolního zařízení. Úkolem rodičů tedy není pouze to, aby dítě mělo náskok v čtení, psaní a počítání, úkolem rodičů je poskytnout dítěti emocionální zázemí, rozvíjet jeho myšlenkové postupy a sociální dovednosti (Čížková, 2005).

1.1.2 Vliv učitele a kolektivu

Největší změnou, kterou dítě zažívá v době nástupu do školy, je naučit se podřídit autoritě a začlenit se do kolektivu. Dítě se stane žákem, vymaňuje se z egocentrického přístupu vnímání sebe sama a navíc se musí stát součástí pro něj neznámého kolektivu vrstevníků. Učitel je zde v roli autority, a pro dítě je tedy cizím člověkem.

Dle Čačky (2000, s. 173) by měl být učitelem „*odborník i pedagog, ale i zralá a kultivovaná osobnost se smyslem pro humor*“ .

Právě na začátku školní docházky je učitel tím nejdůležitějším článkem, který se podílí na vývoji jedince. Vztah učitele a žáka tedy nelze považovat za neosobní, ale především za vztah emoční, dítě si pěstuje k učiteli určité citové pouto, které mu zajišťuje pocit bezpečí. Pokud si takovouto vazbu dítě ke svému učiteli najde, bude i lépe pracovat. Pro začínající školáky je typické, že se v míře vazby na učitele stávají někdy snadno ovlivnitelní, chtějí být oceněni, chváleni, a proto přijímají názory a informace učitele zcela bez výhrad (Vágnerová, 2005).

Dle Heluse (2009) je úkolem učitele zadávat a plánovat výchovné akce tak, aby dítě mělo pocit, že je to pro něj jedinečná šance jak uspět, pochlubit se, být na sebe hrdý. Nezbytný je ovšem i učitelův pozitivní přístup v době, kdy se dítěti nedaří a dělá chyby.

Jeden z vlivných činitelů pro začínajícího školáka mimo rodiny a učitele je i skupina vrstevníků, ve které se dítě pohybuje. V této skupině zaujímá jedinec určitou sociální roli, přijímá její pravidla, ale zároveň musí být schopný rozhodovat se sám za sebe. Právě ve vrstevnické skupině se dítě nejvíce naučí spolupráci, komunikaci, ale také sebeovládání. Skupina vrstevníků se může vytvářet nejen mezi žáky jedné třídy, party se mohou tvořit i mimo školu, například v okolí bydliště (Vágnerová, 2005).

„Na počátku dětství jsou kamarádi voleni nahodile. Děti chtějí mít zpočátku hodně kamarádků. Postupně si však oblíbí jednoho nejlepšího kamaráda, se kterým přes občasné hádky dobře vychází“ (Čačka, 2000, s. 179).

Kamarádi ve třídě i mimo ni se v podstatě podílí na socializaci jedince. Ten může v jejich kolektivu cítit oporu a bezpečí, anebo naopak. Pokud je jedinec v partě neoblíben, může to mít vliv na jeho psychiku.

Dětská skupina také v nemalé míře napomáhá rozvoji poznávacích procesů, protože dítě je schopno chápat určitá sdělení lépe od svého vrstevníka, než ze strany autority. Někdy se ovšem i nejlepší snaha zapadnout do takovéto skupiny nesetká s dobrým výsledkem. Dítě je například fyzicky neobratné, slabé, a tím se může stát snadným terčem posměchu a kritiky (Vágnerová, 2005).

1.2 Mladší školní věk

Za období mladšího školního věku je označováno období od nástupu do školy mezi 6. - 7. rokem až do období 11 - 12 let, kdy se začínou u dítěte projevovat známky pohlavní vyspělosti. Pokud bychom měli toto období pojmenovat z psychologického hlediska, můžeme hovořit o tzv. věku střízlivého realismu.

1.2.1 Základní schopnosti a dovednosti

Zpravidla se v tomto období chápání školáka a jeho názory odráží od názorů jiných (nejvíce autorit, rodičů apod.) Až teprve později, když se blíží období dospívání, se dítě naučí být více kritické, prosazuje si svůj vlastní názor. Jedinec v mladším školním věku namísto přijímání pouze teoretických poznatků nejraději zkouší praktické pokusy, které mu přináší zábavu i vědomosti. Výzkumem bylo prokázáno, že děti v tomto věku lépe rozuměly látce, která byla znázorňována formou ilustrací, pokusů apod., a také si ji lépe pamatovaly. Důležité je v tomto období i rozvíjení orientace v prostoru a čase, kdy se dítě dokáže zaměřit nejen na věci, které momentálně probíhají, ale i na věci z minulosti, dokáže posoudit, co bylo dříve, či později, co je blízko, či daleko (Langmaier, Krejčířová, 2006).

V tomto období se rozvíjí nejen motorické schopnosti a smyslové vnímání, ale i řeč. Pro školní věk je typické, že roste slovní zásoba dítěte, složitost a skladba vět, které používá. Žák poznává i nové významy pro něj známých slov, zlepšuje se i jeho artikulace. Nutno však říci, že rozdíly mezi schopnostmi jednotlivých žáků v této oblasti bývají značně odlišné.

S vývojem řeči souvisí i rozvoj paměti. Dítě tak dokáže velmi obstojně pracovat s krátkodobou i dlouhodobou pamětí, dovede lépe reprodukovat naučenou látku (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1.2.2 Kognitivní a emoční vývoj

Kognitivní či poznávací proces žáka podle Čížkové (2005) souvisí se zvyšující se aktivitou dítěte, které již nechce být pasivním příjemcem, chce záměrně poznávat podstatu věcí. Dítě v tomto období přechází od vnímání konkrétních věcí k obecnějšímu vnímání.

Jak autorka dále uvádí, zlepšuje se i jeho schopnost představivosti, dítě již dokáže rozeznat co je realita a co fantazie, rozvíjí se u něho záměrná představivost.

Co se týče kognitivního vývoje v oblasti paměti, nejprve žák pracuje s tzv. neúmyslnou mechanickou pamětí. Později se pochopitelně s pomocí učitele paměť zlepšuje, objevuje se schopnost záměrného zapamatování, logického úsudku.

Školní neúspěchy také často souvisí s nedostatečnou pozorností dítěte. Při nástupu do školy je pozornost žáka spíše krátkodobá, dítě špatně zvládá fakt, že na něj působí vnější rušivé elementy. Čím je dítě menší, tím je třeba více volit takové úkoly, které budou časově nenáročné, také je důležité okořenit hodinu různými názornými ilustracemi či oddechovými přestávkami, které napomohou k tomu, že dítě opět získá schopnost být pozorné (Čížková, 2005).

Co se týče emočního vývoje v mladším školním věku, i v tomto ohledu se jedinec značně vyvíjí. Dítě lépe rozumí svým vlastním pocitům a zároveň dokáže brát ohledy i na pocity druhých. Není již tolik výbušné, dokáže do určité míry regulovat své emoce, usměrňovat svoje chování. Dítě kolem 10 let si již uvědomuje prožívání 2 protichůdných emocí, schopnost jejich vnímání je však závislá na jeho konkrétních sociálních zkušenostech, reakcích na stresové situace apod. Lepší se i jeho schopnost přijímání určitých hodnot a norem. I nadále však u něj přetrvává určitá citová ovlivnitelnost (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1.3 Období dospívání a adolescence

Období dospívání je určitou přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Můžeme tak označit dekádu mezi 10 - 20 lety. Rozdělení jednotlivých vývojových etap tohoto období se u jednotlivých autorů částečně liší.

Například Čížková (2005) rozděluje období dospívání na 3 období: předpubescence, pubescence, adolescence. Naproti tomu například Vágnerová (2005) toto období člení pouze na 2 fáze – raná adolescence neboli pubescence (11 - 15 let) a pozdní adolescence (15 - 20 let). Také v knize Vývojová psychologie od Langmaiera a Krejčířové (2006) nalezneme podobné rozdělení jako u Čížkové, a to na období pubescence: fáze prepuberity, fáze vlastní puberty (11 - 15 let) a období adolescence (15 - 22 let). Pro účely této práce zde bude prezentováno rozdělení právě podle Langmaiera a Krejčířové (2006).

1) Fáze pubescence – 11 - 15 let

a) Fáze prepuberity – „Dochází k prvním znakům pohlavního dospívání, zejména objevením prvních sekundárních pohlavních znaků, a obvykle i „vlnkou“ urychlení v růstové křivce. Končí nástupem menarche u dívek, resp. analogickým vývojem u chlapců (první emise semene – noční poluce). U většiny našich dívek trvá tato fáze od 11 - 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1 - 2 roky později“ (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 143).

b) Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze) 13 - 15 let

Tato fáze nastupuje po dokončení prepuberity až do dosažení reprodukční schopnosti. U dívek se pravidelný ovulační cyklus, tedy i schopnost oplodnění, objevuje tak 1-2 roky po prvním menzes. U chlapců se reprodukční schopnost také dostavuje o něco později od vývoje sekundárních pohlavních znaků.

2) Fáze adolescence 15 - 22 let

Až v tomto období dochází k dokončení pohlavní zralosti i fyzického růstu. Žák přechází ze základní školy na střední, s tím se mění i jeho postavení ve společnosti. Často jsou jedinci v tomto období nazýváni mladiství či teenagers.

Celkově je období dospívání poznamenáno určitou proměnou osobnosti jedince. Mění se zejména biologické, psychické i sociální faktory. Navíc všechny tyto faktory jsou vzájemně propojené (Vágnerová, 2005).

Nutno však říci že období tzv. fyzického, psychického i sociálního zrání nastává u každého člověka v jiné době i v jiné intenzitě.

Rozdíly nalezneme zejména u dřívějšího nástupu tzv. puberty u děvčat již kolem 10 let, zatímco u chlapců tato fáze většinou přichází až později. Vše je ovšem dáno individualitou každého jedince. Učitel se tak ve třídě často setkává se stejně starými žáky ovšem s rozdílnou fyzickou i psychickou vyspělostí (Čížková, 2005).

Podle Čížkové (2005) v posledním století dochází k jevu, který se nazývá sekulární akcelerací, kdy zejména fyzický vývoj, výška, hmotnost dospívajícího výrazně narůstají oproti předešlému století.

1.3.1 Fyziologické změny

Dospívání bývá obdobím, které je plné neklidu a velkých proměn jak těla, tak i duše. Proto je vhodné si nejprve popsat některé fyzické změny, ke kterým v době dospívání dochází.

Poměrně rychle a nepředvídatelně se v tomto věku mění výška a váha dospívajícího. Výrazně si můžeme všimnout i změny celkového vzhledu. Rozvíjí se i oblast sexuálního zrání. Mnohdy se tak jedinec ocitá ve stavu, kdy si neví sám se sebou rady, nerozumí svým prožitkům, tomu, co se s ním děje, ani jeho vzhled se mu mnohdy nelíbí. Zde si tedy můžeme povšimnout úzkého propojení fyzického vzhledu s citovým rozpoložením. (Helus, 2009)

Změna, jak je výše uvedeno, se projevuje významně v pohlavní oblasti. Pro období puberty je typické vytváření sekundárních pohlavních znaků (ochlupení v podpaží, v krajině stydké, u chlapců vousy, morfologické změny prsních bradavek u chlapců i vývoj mléčné žlázy u dívek, mutace u chlapců či ovulace, tedy nástup první menstruace u dívek), (Kohoutek, 2008).

U chlapců není rozvoj sekundárních pohlavních orgánů tak viditelný jako u dívek. Naproti tomu 13letá již vyspělá dívka se může stát terčem pozornosti (ne vždy příjemné) starších žáků či čelit obavám ze strany rodičů z předčasné sexuální aktivity. Ani chlapcům tato proměna nepřináší vždy pozitivní zkušenosti. Někteří trpí tzv. zpomalením tělesného dospívání, což se nejvíce projevuje na jejich výšce či stále dětském vzhledu.

Doteď jsme hovořili o prvním období dospívání tzv. pubescenci, kdy se fyzická přeměna v nemalé míře projevuje na jedinci. Pokud se ovšem dostaneme do další fáze zrání, adolescence, spadající přibližně do období nad 15 let žaka, situace

se zde poněkud mění. Adolescent se již v hojné míře svým tělem zabývá a je s ním i více spokojen, často až přehnaně spokojen. V této fázi dospívání se jedinec často porovnává se svými vrstevníky, vytváří si určitý ideál, jak by měl vypadat, a pokud se tato jeho představa nějakým způsobem odlišuje, často reaguje podrážděně, zklamaně. I to je v tomto věku normální, adolescent se chce líbit ostatním, především opačnému pohlaví. Proto zejména v případě dívek dochází ke zlepšování vzhledu, dívky se líčí, odvážněji se oblékají, snaží se tak vyjádřit svůj postoj, zaujmout. Nejdříve si vytvářejí ideály v podobě modelek, celebrit, později, když vyzrají, hledají si vlastní identitu. Neplatí to ovšem doslova. Zatímco někteří dospívající řeší svůj vzhled a upozorňují na své tělesné kvality, jiní nosí plandavé, často i černé oblečení, čímž naznačují odlišný postoj či nejistotu ve vlastním sebepojetí. Oblečení adolescenta nám o něm řekne mnoho. Může vyjadřovat náklonnost k určité skupině, sportovnímu klubu, někdy může být důvodem změny vzhledu odlišnost od dospělých, vyjádření nesouhlasu, či odhalení vlastní nejistoty a hledání se (Vágnerová, 2005).

1.3.2 Psychický vývoj

Dospívání je spojeno i s hormonální změnou, která zasahuje do citového prožívání. Právě v období dospívání hladina hormonální do značné míry kolísá, je nestabilní. To vede k podrážděnosti, labilitě, přecitlivělosti. Emoční stavy jedince v pubertě jsou často nepřiměřené a nepochopitelné nejen pro okolí, ale i pro něj samotného. Tyto citové prožitky mají ovšem většinou krátké trvání a jsou dost nepředvídatelné. Navenek se dospívající projevuje více impulsivně, jelikož zatím není natolik vyzrálý, aby dokázal ovládat svoje emoce. Navíc je pro dospělé, zejména pro rodiče, téměř nemožné pochopit pocity dospívajícího, který vzdoruje a má pocit, že je mu ve všem ubližováno. Takto popudliví jedinci se navíc nechtějí svěřovat, propadají smutku, negativním emocím, se kterými zůstávají uzavřeni v jakési ulitě (Vágnerová, 2005).

V této době podle Kohoutka (2008) tedy dochází k odklonu od autority.

- Potřeba osamostatnění zejména od rodičovské autority.
- Potřeba naplňovat a rozvíjet svá přání a zájmy.
- Zvýšená kritičnost a emoční labilita.
- Introverze.

- Disharmonie.
- Potřeba rozvíjet své potencionální možnosti a schopnosti.

Čížková (2005) hovoří o nejkritičtějším období těchto projevů v tzv. prepubertě, tedy na začátku fáze dospívání, ovšem i později může docházet k různým výkyvům především v oblasti sociálních vztahů. Můžeme si toho povšimnout u přístupu mladistvého k rodičům.

Zatímco z jedné strany může pubescent své rodiče obdivovat, mít k nim úctu, na druhé straně se může objevit i lhostejnost až nenávisť, vše záleží na tom, jak rodiče reagují, jak vystupují. Zároveň se vzdorem vůči rodičům se objevuje ale i potřeba navazování přátelství mezi vrstevníky, dochází k vzájemnému míšení dívek a chlapců, k prvnímu koketování, flirtování, zamilovanosti a první sexuální zkušenosti (Čížková, 2005).

I ve třídě se žák stává tak od sedmé třídy více neovladatelný, zhoršují se u něj kázeňské přestupky apod. Samozřejmě je vše individuální záležitostí, také se nekázeň častěji projevuje u chlapců než u dívek (Kohoutek, 2008).

V době, kdy je dospívající vystaven určité nepřiměřené emocionální zátěži, se často uchyluje k regresi do dětství, míra této regrese závisí na míře zátěže. Obrannou reakcí se stává i svět fantazie, jedinec se touží odpoutat od reality a chce se ponořit do světa, kde nemusí respektovat žádná pravidla.

Ke konci fáze dospívání dochází k tzv. vystřízlivění, kdy se začnou ustalovat nálady adolescenta, který začne být hormonálně vyrovnanější, již se u něj začnou projevovat známky zralosti, a tedy i mladé dospělosti (Vágnerová, 2005).

1.3.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj dospívajících je nejvíce ovlivněn snahou osamostatnit se, být si vlastním pánem, odlišovat se oblékáním i chováním. Na druhé straně chtějí být již dospělí, a tak se snaží napodobovat zvyky dospělých (pitím, kouření apod.)

Do značné míry je toto chování ovlivněno právě partou, tedy skupinou vrstevníků, od kterých jedinec přejímá styl oblékání, vzorec chování, vlastní normy a pravidla. Pokud je míra vlivu party přehnaná, zřejmě došlo k selhání ze strany rodičů či školy (Čížková, 2005).

Sociální vývoj je ovlivněn v období rané adolescence určitými sociálními mezníky, těmi se stává ukončení povinné školní docházky, nástup na některou střední školu, tedy volba profesního zaměření, což může u mladistvého žáka způsobit nepřiměřené reakce. Jedinec nerespektuje často autoritu, chce si dokázat svoje vlastní schopnosti tím, že neustále polemizuje o některých rozhodnutích a názorech rodičů.

Pro toto období je dle Vágnerové (2005) pro sociální vývoj rozhodující vliv:

- Rodiny, a to ačkoliv se může zdát, že se v tomto období rodinný vliv vytrácí, není tomu tak.
- Škola ovlivňuje sociální zařazení pubescenta, jeho školní výsledky ovlivní i jeho budoucí povolání.
- Volnočasové aktivity rozvíjí schopnosti a dovednosti pubescenta a pomáhají tak kompenzovat vliv rodiny či případné školní neúspěchy.
- Vrstevnická skupina je v tomto období nedílnou součástí života mladistvého, který zde poznává nová přátelství, lásky (Vágnerová, 2005).

V období pozdní adolescence tedy v době, kdy dospívající již chodí na střední školu, či čerstvě nastupuje do zaměstnání, je okolím brán a akceptován jako vyzrálý dospělý jedinec. Ovšem nutno říci, že většina mladistvých nastupující po škole do zaměstnání není natolik vyzrálá, aby tuto zátěž bez problémů zvládla. Složitě si hledají své profesní postavení, snaží se zapadnout do pracovního kolektivu jedinců nejrůznějšího věku, názorů, pohlaví.

Dle Vágnerové (2005) je i nadále rozhodující:

- Rodina, kde se vztahy mezi rodiči a adolescenty v tomto období již většinou uklidnily
- Sekundární vzdělávací instituce
- Pracoviště čili ztotožnění se s novou profesní rolí
- Vrstevnická skupina se i nyní stává pro dospívajícího zdrojem emoční a sociální opory.

V tomto období tedy dochází k rozšíření teritorií, osvojování si velkého množství sociálních rolí. Jedinec se tak stává středoškolákem, pracujícím, partnerem, případně i manželem či manželkou. Tedy buduje si vlastní existenci a budoucnost po svém (Vágnerová, 2005).

2 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA VE ŠKOLE

V první kapitole byl představen vývoj dítěte od období nástupu do školy do období adolescence, další část bude zaměřena na problémové chování dětí a mladistvých ve škole. Uvedena bude charakteristika problémového chování i problémového dítěte spolu s dalšími souvisejícími aspekty. Představíme si faktory, které se podílejí na vzniku problémového chování, jako je rodina, vrstevníci a učitelé. Dále si uvedeme, jaký je a jaký by měl být přístup školy - konkrétně učitelů k takovému problémovému žákům, a zmíníme se i o delikvenci mládeže.

2.1 *Charakteristika problémového chování*

Co si tedy můžeme představit pod pojmem problémové chování? Problémové chování sahá od stavů mírné neposlušnosti až po trvalý vzdor, agresivitu, zuřivost apod. Na jedné straně může učitel čelit agresivitě ze strany žáka a na straně druhé například extrémní pasivitě, úzkosti a strachu. To vše jsou projevy problémového chování. Některé projevy tohoto problémového chování se mohou vyskytovat pouze v určitém prostředí např. ve škole, doma, jiné mohou být chronického rázu, vyžadující léčbu (Keogh, 2007).

Odborníci, tedy psychologové a psychiatři, věnující se problémům s chováním u dětí představují nejčastěji 2 dimenze problémů – externalizované (vnější), zahrnující agresi, zlobení či vyrušování a internalizované (vnitřní) vyjadřující úzkost, depresi, uzavřenost (Keogh, 2007).

Problémovým dítětem je nejčastěji označován jedinec, který nějakým způsobem vybočuje ze standardů většinové společnosti. Dle Průchova pedagogického slovníku (2001) můžeme zařadit mezi problémové děti např. ty, které často lžou, kradou, šikánují, pijí alkohol, užívají drogy apod. Někdy jsou ovšem za problémové děti považovány i ty, které chtějí o určitém příkazu neustále polemizovat. Takovéto děti jsou často přijímány jako drzé, neposlušné či provokující. Již pouhým přístupem k těmto žákům ovlivňujeme okolí v jejich názoru na tyto jedince.

Problémové chování žáka ve třídě může mít několik příčin. Jednou z nich může být i to, že žák dává svým chováním najevo určitou potřebu, která je z nějakého důvodu neuspokojena. Mattioli, Navrátil (2011) označují za možnou příčinu vzniku

problémového chování volnost dítěte při rozhodování o sobě samém. Zejména v situacích, související se zdravím a bezpečím dítěte by se dle autorů děti samy rozhodovat neměly.

Problémovostí se vyznačuje i žák, který nevykazuje příliš dobrý prospěch. Pokud student i přes veškeré snahy ve formě doučování, zvláštních úkolů a dalších opatření dosahuje nedostatečných školních výsledků, je v tomto případě vhodné psychologické vyšetření. Někdy může za jeho neprospěchem stát určitá fyzická či psychická porucha, kterou je možné včas odhalit, a tím i eliminovat - vývojová porucha učení (např. dyslexie, dysgrafie), porucha motoriky (hybnosti), porucha řeči (patlavost, koktavost, breptavost, nemluvnost), psychóza, porucha sluchu a zraku, mentální opožděnost, sociální zanedbanost či porucha zapříčiněná mozkovou příhodou apod. Důvodem neúspěchu žáka ve škole bývají i pedagogické postupy ve škole či vliv rodinné výchovy (Langer, 1999).

Jednou z poruch, o které se můžeme poměrně mnoho dočíst v odborné literatuře, je ADD a ADHD – porucha pozornosti a porucha pozornosti provázená hyperaktivitou. Děti s poruchou pozornosti ve většině případů nezlobí, nevyrušují, jsou spíše nenápadní. Jejich hlavním problémem je roztěkanost a neklid, nedokážou se soustředit na jednu věc, což může vést i k nemožnosti pracovat samostatně. Poruchou pozornosti však trpí i hyperaktivní děti, u nichž se tato porucha projevuje neklidem a přílišnou aktivitou. Takoví žáci jsou často impulzivní, nadměrně mluví, skáčou do řeči, nevydrží na jednom místě a mají nízkou schopnost sebeovládání. Podle odborníků je poruchou pozornosti postiženo asi 3-5 % dětí školního věku. Ovšem odhady mohou být i vyšší, jelikož u některých žáků, kteří se nevyznačují hyperaktivitou, je tato porucha obtížně rozpoznatelná (Reifová, 2007). Názory a přístupy k problémovým dětem se mohou značně lišit. Podle Mary Sheedyové – Kurcinkové (1998) můžeme tyto děti identifikovat podle určitých mimořádných vlastností. Nutno poznamenat, že takové dítě, které se vyznačuje všemi těmito vlastnostmi, se vyskytuje jen zřídka.

Níže je uvedena krátká charakteristika těchto vlastností:

1) **Emocionálnost**

U problémového dítěte si můžeme všimnout silných emocionálních projevů a reakcí. O to těžší je tyto projevy ze strany okolí chápat. Takovéto dítě samo nerozumí svým emocionálním stavům, reaguje často nepřiměřeně, nezvládá řešit některé situace,

kteřé ostatním připadají banální. Nerovnováha v oblasti emocionálnosti se u těchto dětí projevuje nervozitou, hlučným projevem, neschopností se rozhodnout, oslabenou koordinací a podrážděností. Nejdůležitější je tyto příznaky rozpoznat a snažit se je potlačit, naučit dítě, aby si samo tyto stavy uvědomovalo a řešilo je vhodnějším způsobem než agresivitou, či naopak skepsí (Sheedyové – Kurcinkové, 1998).

2) **Vytrvalost**

Další vlastností, kterou autorka uvádí, je vytrvalost. V podobě silné vůle je vytrvalost potřebnou vlastností, ovšem pokud se projevuje umíněností vedoucí ke vzteku a hněvu, je třeba být pozorný. Dítě s přílišnou vytrvalostí si často prosazuje věci za každou cenu. Je velice těžké tyto děti podporovat v jejich vytrvalosti a zároveň je naučit respektu vůči druhým (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

3) **Citlivost**

Citlivé problémové dítě vnímá určité věci poněkud jiným způsobem. Nepřiměřená reakce z jeho strany pak může nastat zejména v případě, kdy je takovéto dítě vystaveno velkému množství emocionálního stresu. Je proto nezbytné naučit ho svoji zvýšenou citlivost správně ovládat. Hrozbou pro takovéto dítě může být i sledování televize. Zatímco většina dětí sleduje dětské programy s určitým odstupem, problémové citlivé dítě se velmi často až nebezpečně vcituje do jednotlivých postav (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

4) **Těkavost nebo vnímavost**

Vnímovost versus roztěkanost. Ve chvíli, kdy dítě není schopno informace, které se mu dostávají utřídít, zkrátka neví, na co se má zaměřit a na co ne, ho můžeme označit za roztěkané, zmatené, nesoustředěné. U roztěkaného, nesoustředěného dítěte je třeba vzbudit jeho pozornost zejména zrakovým kontaktem, nedávat mu více pokynů najednou atd. (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

5) **Přizpůsobivost**

Dokáže se dítě přizpůsobit celodenním přechodům z jedné aktivity do druhé? Přizpůsobovat se určité změně v denním programu je pro některé děti nadlidský úkol. Nezbytné je, aby si jedinci tyto změny uvědomovali a zejména je chápali. Co může v tomto případě velice pomoci, je pravidelný denní program. Pokud si nepřizpůsobivé dítě zvykne na určitý každodenní program, zvykne si i na přechody, které jsou s ním

spojené. Je třeba ho v co největší míře informovat o všech aktivitách dne, týkajících se jeho i jeho okolí (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

6) **Pravidelnost**

Děti s nepravidelným biorytmem stojí často v ústraní, protože jejich rytmus těla je poněkud odlišný od ostatních dětí.

Potomka, který neuznává jakoukoliv pravidelnost, je třeba tomuto alespoň do určité míry naučit. Tyto děti mají pocit, že pravidelný režim je nudný, proto je nutné v nich vyvolat pocit, že pravidelnost může být vesměs pozitivní a zábavná. Jen tak se naučí zejména při nástupu do školy akceptovat, alespoň částečně, rodinný a školní řád (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

7) **Energie**

Některé problémové děti se vyznačují i tím, že mají přemíru energie. Neustále skáčou, běhají či samy vymýšlejí nejrůznější aktivity, což může být zejména pro rodiče značně vyčerpávající. I navzdory tomu, není dobré takovéto dítě nutit k neustálým sedavým aktivitám, ačkoliv určité zklidnění je zde na místě. Dítě, které má nadbytek energie, potřebuje mít příležitost ji vybit u nejrůznějších činností, nesmí se nudit (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

8) **První reakce**

Některé problémové děti se vyznačují silnou, až přehnanou reakcí na určité nové neznámé situace. Stoupá jim krevní tlak, mají rozšířené zorničky atd. Při těchto reakcích je důležité dítě povzbuzovat a ne ho k dané činnosti nutit násilím. Je třeba dopřát mu čas, aby se s novou situací seznámilo a pak se do ní postupně zapojilo (Sheedyová – Kurcinková, 1998).

9) **Nálada**

Náladovost u dítěte je složitou záležitostí. Spočívá v určitých zvláštěnostech mozkové činnosti, kdy dítě bez ohledu na to, jak se vyspí nebo co situaci předchází, reaguje kriticky a vážně. Proto je nezbytné dítě směřovat tak, aby myslelo pozitivně (Sheedyová – Kurcinková, 1998). V souvislosti s problémovým chováním se setkáváme i s poruchami chování.

Poruchami chování - se míní určité nedostatky v chování (např. rušení při vyučování, lhaní, konflikty se spolužáky, podvody, útěky, záškoláctví, šikana aj.) (Langer, 1999).

Poruchy chování můžeme rozdělit na poruchy chování **bez agresivního projevu** a poruchy chování **s agresivním projevem**. O poruchy chování s agresivními sklony se jedná v případě, kdy jsou porušována základní lidská práva druhé osoby. Na rozdíl od problémového chování dítě s poruchou chování nepocítuje vinu ani odpovědnost za své jednání, nerespektuje sociální normy, je lhostejné k oběti. Tyto poruchy většinou vyžadují pomoc psychologa, či speciálního pedagoga (Vašutová, 2005).

Níže budou uvedeny některé nejznámější typy poruch chování dle Vágnerové (2012).

Lhaní – Existuje několik možných variant lži. Pravá lež je úmyslná, dotýčný si je své lži vědom. Pokud hodnotíme poruchy chování u dítěte, je třeba vzít v úvahu, jak často dítě lže, v jakých situacích a za jakým účelem. Je vždy nezbytné posoudit, zda se jedná např. pouze o bájevívou lhavost, v tom případě se o poruchu chování nejedná, nebo o patologickou lhavost, kdy se jedinec uchyluje k lhaní prakticky ve všech životních situacích.

Záškoláctví, útěky, toulání – dítě často uniká z prostředí, kde se necítí být v bezpečí, nebo je pro něj nepřijatelné. Útěkové chování má mnoho podob.

- 1) Záškoláctví se vyznačuje jasným negativním postojem vůči škole. Abychom mohli zde opět posoudit, zda je záškoláctví poruchou chování, je třeba zjistit jeho příčinu. O poruchu chování se jedná v případě, kdy se jedinec dopouští opakovaného plánovaného záškoláctví.
- 2) Útěky buďto reaktivního (zkratkovitého typu), či chronického (opakovaného typu). V případě zkratkovitého útěku dítě uniká před trestem apod., a jeho úmyslem je vrátit se domů, chronické útěky se zpravidla vyskytují v rodinách dysfunkčních, kde je s dítětem mnohdy i špatně zacházeno, a proto volí útěk z domova, jako trvalejší řešení.
- 3) Toulání je dlouhotrvající opuštění domova, navazující na útěky. Toulání bývá spojeno s dalšími poruchami chování v podobě krádeží apod. (Vágnerová, 2012).

Krádeže – o krádeži hovoříme v případě, kdy je dítě schopno si uvědomovat pojem vlastnictví a vztah k vlastním a cizím věcem. Menší význam mají krádeže spontánní, nenaplánované. Závažnějším projevem asociálního chování mohou být krádeže pečlivě naplánované partou, kde se navíc vyskytuje silná podpora ze strany

ostatních členů. V souvislosti s poruchou chování je třeba zjistit, zda dítě kradlo pro sebe, pro někoho jiného, v partě či z přesvědčení (Vágnerová, 2012).

Šikana – se řadí mezi agresivní poruchu chování. Šikana je určitým projevem zneužití moci či postavení vůči druhému či druhým. Zpravidla se s ní setkáváme v prostředí školy. Nejčastějším terčem šikany se stávají jedinci, kteří se určitým způsobem odlišují (zjevem, etnickým původem, intelektem aj.). Agresorem pak bývá většinou jedinec fyzicky a psychicky zdatný, ovšem bezohledný, podezíravý, s nutkáním prosadit své postoje jakýmkoliv způsobem (Vágnerová, 2012).

2.2 Faktory pro výskyt problémového chování

V kontextu s touto tematikou je jistě důležité uvědomit si, co všechno může ovlivňovat jedince v jeho vývoji. Existuje totiž mnoho faktorů, které se podílí na výskytu problémového chování u dětí a mládeže.

Tyto faktory mohou souviset s genetickou výbavou jedince, vyplývat z podstaty osobnosti dítěte, jeho osobních vlastností, celkového zdravotního stavu. Jedinec ovšem může být negativně ovlivněn i vnějšími podněty, jakými jsou - rodina, škola a vrstevníci, které si představíme níže.

2.2.1 Rodina

„Rodina může člověku pomoci, ale taky ho může úplně zlikvidovat. Nejhorší je, že si nikdo nemůže vybrat, kam se narodí“ (Vágnerová, 2012, s. 589).

Rodina v pravém slova smyslu má plnit celou řadu funkcí – biologickou, ekonomickou, sociální i psychologickou.

Každá rodina má svůj hodnotový systém, ve kterém každý z členů zastává určitou sociální roli. Tento systém pozitivně či negativně ovlivňuje chování a jednání těchto členů, což vede k funkčnosti či dysfunkčnosti rodiny. V rodinném prostředí se můžeme setkat hned s několika rizikovými faktory, které mohou ohrozit dítě. Jedním z těch nejdůležitějších je nevhodné zacházení pečujících osob s dítětem (Vágnerová, 2012).

Syndrom CAN – Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

Tento syndrom je Vágnerovou (2012, s. 589) definován, jako „*poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoliv nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je v dané společnosti hodnoceno, jako nepřijatelné*“.

Jak už sám název napovídá, jedná se o různé způsoby ubližování, týrání a zanedbávání dítěte. Předpoklad je, že tímto syndromem trpí zhruba 1-2 % dětí. Přesné procento se ovšem jen těžko prokazuje.

Nejčastěji se setkáváme s tzv. **fyzickým týráním** a **psychickým týráním** (odmítání, ponižování). Zpravidla se tento druh agrese vůči dítěti projevuje v rodinách, kde nefunguje žádná kooperace. Nejvíce jsou takto ohroženy děti, které více zlobí a provokují. Nezvládnutí řešení těchto projevů ze strany rodičů pak vede k jejich zvýšené agresivitě vůči dítěti. Podle Vágnerové (2012) může týrání, ať už fyzického či psychického rázu, u dítěte narušit zejména jeho psychický vývoj - citové prožívání, způsob uvažování aj.

Často se také můžeme setkat s tím, že rodiče své děti **zanedbávají**, ať už z důvodu, že nemají pro rodičovství dostatečnou motivaci (např. příliš mladí rodiče apod.), nebo se jedná o rodiče mentálně postižené, s poruchou osobnosti, či se závislostí na alkoholu nebo jiných návykových látkách.

Dalším projevem nežádoucího chování v rodině je **sexuální zneužívání**. Většinou se tento jev vyskytuje v rodinách, v nichž je jeden z rodičů určitým způsobem morálně narušen, či trpí sexuální či jinou poruchou. Sexuální obtěžování se může vyskytovat jak v podobě nekontaktní sexuální aktivity (verbální komentáře sexuálního charakteru), tak v podobě kontaktní sexuální aktivity (kontakt agresora se zneužívaným dítětem), (Vágnerová, 2012).

Všechny tyto negativní projevy v rodině se mohou významnou měrou podílet na rozvoji problémového chování dítěte.

2.2.2 Učitelé

Při vstupu do školy se dítě ocitá v novém společenském postavení. Musí se naučit přizpůsobit se pravidlům a řádu příslušné školy, být ukázněné a poslušné, jako ostatní děti. Bohužel ne všechny děti dokážou tato pravidla dodržovat a přijímat. Mnozí z nich začnou vykazovat výchovné i vědomostní nedostatky a stávají se pro učitele problémovými žáky. To, do jaké míry se žák stane problémovým, ale může svým postojem ovlivnit i sám učitel (Matoušek, Matoušková, 2011).

Hlavním faktorem, který ovlivňuje vztah učitele a žáka s problémových chování, je tzv. nálepkování. Pedagog si o každém konkrétním žákovi vytváří určité představy, které jsou navíc utvářeny na základě informací o pověsti žáka. Tato nálepka pak může daného studenta automaticky označit za problémového, aniž by došlo k ověření pravdivosti tohoto tvrzení (Auger, Boucharlat, 2005).

Podle Matouška, Matouškové (2011) mohou vznikat ve třídě dokonce asociální party, jejichž vzniku napomáhá sám učitel, svojí neangažovaností, zřetelným preferováním či naopak zatracováním některých dětí. Učitelův nezájem či naopak agresivita vůči těmto dětem, může být živnou půdou pro vznik šikany ve třídě.

To, co ovlivňuje výskyt problémového chování u žáka, může být i identifikace učitele s žákem. Učitel, který se dokáže identifikovat se svým žákem (na základě např. vlastních zkušeností), dokáže i lépe pochopit myšlení problémového žáka a na základě toho k němu zaujmout účinný postoj. Pedagogové se ve své profesi potýkají i s nerovnováhou ve své psychice.

Pocity úzkosti, bezmoci, které často přenášejí či svalují na své žáky, pak mohou vést až k burn-out syndromu. Tento syndrom je důsledkem častého opakovaného stresu. Projevuje se fyzickým a psychickým vyčerpáním, neangažovaností při výuce, vedoucí až k profesní krizi (Auger, Baucharlat, 2005).

Nutno však říci, že výše zmíněná fakta uvádí některá možná rizika, jakými může učitel přispět k výskytu problémového chování žáků ve své třídě, ovšem rozhodně nenaznačují, že by učitel byl hlavním a jediným viníkem. Bohužel mnozí rodiče mají tendenci svalovat příčiny problémového chování pouze na pedagogy, aniž by si uvědomovali i svůj podíl viny. Odmítají si připustit, že je jejich ratolest problémová, např. v důsledku mentální opožděnosti, poruchy učení apod. a domnívají se, že jde o pochybení ze strany školy či konkrétního učitele (Langer, 1999).

2.2.3 Vrstevníci

Vliv vrstevníků hraje v životě dítěte a dospívajícího nezaměnitelnou, dá se říci přímo klíčovou roli. Party mohou být pro mladé jedince velkým přínosem, neboť ve většině případech přispívají k jejich pozitivnímu vývoji zejména v období dospívání. Bohužel, pokud se dítě stane součástí nevhodné asociální party, může ho to v určitém případě i výchovně poznamenat.

Konformita určité skupiny ovlivňuje jak zevnějšek, vystupování, vyjadřování, tak i postoje k určitým institucím. Dětem, které jsou součástí podobné party, jsou vštěpovány nevhodné přístupy ke škole, práci, rodičům, drogám, sexualitě či alkoholu. U dětí se špatným rodinným zázemím je navíc větší pravděpodobnost, že bez výhrad přijmou tyto přístupy za své (Matoušek, Matoušková, 2011).

Některé vrstevnické skupiny se uchylují i ke kriminální činnosti, v důsledku užití drog či alkoholu se pak dopouštějí krádeží, výtržností aj.

2.3 Přístup školy k žákům s problémovým chováním

Učitelé jsou často na vahách, jakým způsobem přistupovat k různým typům problémového chování. Proto se často hovoří o tom, že pedagog musí být do určité míry i psycholog, který musí zhodnotit nejen samotné projevy problémového chování, ale i příčiny a okolnosti, které toto chování způsobují.

Zvláště obtížné je pak korigovat chování zahrnující šikanu, krádeže, zvýšenou agresivitu atd. (Keogh, 2007).

Auger a Boucharlat (2005) se dotazovali na některých základních, středních školách i gymnáziích a zjišťovali některé poznatky konkrétně od učitelů, kteří mají velké zkušenosti s problémovými žáky. Některé jejich přístupy k takovýmto žákům budeme prezentovat níže i spolu s postřehy dalších autorů.

Každý žák, který se chová problémově, vyžaduje individuální přístup, je ale třeba zohlednit, zda jsou tyto jeho projevy chování obvyklé či naopak. Učitel pak může toto problémové chování ovlivnit změnou přístupu k výuce (Navrátil, Mattioli, 2011).

Důležitá je také schopnost učitele respektovat žáka i s jeho nedostatky, ochota naslouchat mu, navázat s ním určitý osobní vztah. Není příliš vhodné reagovat na agresivní agresí, naopak nejvíce se učitel zbaví napětí ve třídě, pokud zachová klid. I navzdory přátelskému přístupu ze strany učitele je nezbytné stanovit žákovi jasná pravidla, která bude dodržovat. Tato pravidla však musí být podána takovým způsobem, aby byla zřejmá jejich důležitost a bezvýhradnost.

Co se týče samotného získávání vědomostí, je vhodné, aby se učitel zasadil o to, aby žáci vědomosti a dovednosti získávali vlastním přičiněním, nikoliv pouze pasivním nasloucháním sdělovaným informacím. Vyučování by mělo co nejvíce promlouvat i do praktického života. Hlavním úkolem učitele je tedy žákům nejen informace sdělovat, ale napomáhat jim k tomu, aby si je sami osvojili (Navrátil, Mattioli, 2011). Proto je vhodné používat různé organizační formy či metody výuky, individuálního, skupinového či frontálního charakteru. Někteří žáci se lépe projevují individuálně, jiným naopak lépe vyhovuje kolektivní práce. Osvědčenou metodou výuky je i názorné využití podnětů, které žáci znají z každodenního života.

I navzdory velké snaze kantora není ovšem zaručeno, že tyto formy výuky problémové dítě zaujmou. Učitel proto musí být schopen nabídnout konkrétnímu žákovi i jiné možnosti řešení, případně si vyslechnout i jeho návrhy, jaké postupy by při výuce ocenil on sám (Auger, Baucharlat, 2011).

Některé školy, zejména ty, které často pracují s problémovými studenty, vyhledávají i pomoc školního psychologa, se kterým probírají konkrétní případy problémového chování. Vesměs všichni tito učitelé se shodují v tom, že je třeba přijímat tyto žáky klidným a přátelským způsobem.

Za nevhodnými projevy žáka jsou často skryté osobní problémy v rodině aj. *„Problémoví žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí být tímto chováním ohroženi a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou“* (Auger, Baucharlat, 2011, s. 63).

Není tedy příliš rozumné využívat tzv. mocenský přístup, který vyvolá v žákovi aktivní vzepření se, či naopak totální pasivitu z pocitu strachu. Navíc tento mocenský přístup neumožní žákům naučit se samostatnosti. Mnohem účinnější je vytvoření tzv. přirozené autority, kdy se učitel sám cítí být motivován a dokáže motivovat i své žáky.

2.4 Delikvence mládeže

V této podkapitole je nutné objasnit některé pojmy související s tématem delikvence mládeže.

Delikvence – je širší označení než pojem kriminalita, jelikož značí činnost, při které jsou porušovány nejen právní, ale i společenské normy – jednání se tedy vztahuje na děti a mladistvé (Kriminalita a delikvence – charakteristika, 2011).

Nejčastěji se tedy pojem delikvence používá pro označení trestné činnosti dětí a mládeže. Tzv. delikvence mládeže souvisí často s nedokončeným procesem biologického, psychického a sociálního zrání v době dospívání. Nejčastějšími faktory, jež působí na mladistvé, kteří se dopouští delikventního chování, je rodina, práce či škola a vrstevnické skupiny. Navíc se věková hranice těch, které můžeme označit za delikventy, neustále snižuje (Krejčířová, Skopalová, 2007).

„Za determinující faktory, které ovlivňují kriminalitu mládeže, jsou považovány ty, které formují osobnost člověka. Především jde o takové okolnosti, které bezprostředně ovlivňují chování a jednání jedince, které od dětství utváří hierarchii hodnot, citovost, smysl pro odpovědnost apod. Rozhodující roli při formování osobnosti mládeže má rodina, přátelé, známí, tedy mikrostruktura, ve které mladý člověk vyrůstá a žije. Nezanedbatelný vliv má však i škola, kamarádi, parta a další.“ (Chmelík, 1995, s. 5). Žlunková (2010) hovoří o tzv. **dětské delikvenci** (prekriminalitě), jako závadové činnosti u dětí ve věku od 6 do 15 let. Je to činnost, při které se porušují zákonné či jiné normy. Hranice trestní odpovědnosti je v ČR stanovena nad 15 let. Pachatelé, kteří spáchali trestný čin ve věkové kategorii do 15 let, nejsou trestně stíháni. Výše hranice trestní zodpovědnosti už je delší dobu kritizována jak odborníky, tak laickou veřejností.

Kriminalita mladistvých (juvenilní delikvence) se týká činů spáchaných mladistvými ve věku od 15 do 18 let. Zpravidla se v tomto případě jedná o trestné činy související se závislostmi, krádežemi či prostitucí. Tato trestná činnost je většinou páchána spontánně, převládá zde emotivní motivace. U skupiny jedinců nad 18 let již hovoříme o **kriminalitě dospělých** (Žlunková, 2010).

Nejčastější delikty mladistvých jsou:

- rozkrádání, vandalismus,
- násilí proti jednotlivci či skupině,

- opilství a výtržnictví,
- neoprávněné užívání motorového vozidla,
- toxikomanie,
- prostituce,
- gamblerství (Chmelík, 1995).

Trestní řízení proti mladistvým je upravováno zákonem č. 218/2003 Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy o soudnictví ve věcech mládeže.

Účel tohoto zákona je vymezen tím, že: upravuje podmínky trestní odpovědnosti mládeže za protiprávní činy v trestním zákoníku, opatření za ně ukládaná, postup, rozhodování a výkon soudnictví ve věcech mládeže. Základem tohoto zákona je sledovat, aby se dětskému, resp. mladistvému pachateli uložilo takové opatření, které účinně přispěje k tomu, aby se nadále páchání protiprávního činu zdržel. Také je zde nezbytností, aby tento delikvent našel společenské uplatnění odpovídající jeho schopnostem a rozumovému vývoji a dle svých sil a schopností přispěl k odčinění újmy vzniklé jeho protiprávním činem. Řízení musí být vedeno tak, aby přispívalo k předcházení a zamezování páchání protiprávních činů.

Zákon o soudnictví ve věcech mládeže se vztahuje na tyto věkové skupiny mládeže:

- na osoby mladší patnáct let,
- na mladistvé (pro účely tohoto zákona jsou to ti, kteří v době spáchání provinění dovršili patnáctý rok a nepřekročili osmnáctý rok svého věku).

Mladistvému lze uložit podle zákona tato opatření:

- výchovné (výchovné omezení, výchovné povinnosti, dohled probačního úředníka, napomenutí s výstrahou),
- ochranné (ochranná výchova, ochranné léčení, zabránění věci),
- trestní (peněžitě opatření, zákaz činnosti, obecně prospěšné práce, vyhoštění, odnětí svobody podmíněně odložené, odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem, odnětí svobody nepodmíněně (Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy o soudnictví ve věcech mládeže).

3 KURÁTOR PRO DĚTI A MLÁDEŽ NA ODDĚLENÍ OSPOD

V další kapitole si charakterizujeme kurátora pro děti a mládež, zaměříme se na činnosti, které vykonává. Zmíníme zde i postupy a metody, jež kurátor při své práci využívá, konkrétně zde uvedeme nejčastější metodu výchovného pohovoru kurátora s klientem. Neopomeneme také prezentovat i poznatky související se vztahem problémového žáka a kurátora, ale i to jakým způsobem spolupracuje kurátor se školskými zařízeními.

3.1 Charakteristika kurátora pro děti a mládež

Dle Matouška (2007) je kurátor pro děti a mládež úředníkem našeho státu. *„Jeho povinností je starat se o děti a mladistvé obtížně vychovatelné, o mladistvé páchající trestnou činnost a jejich rodiny. Těmto klientům a jejich rodinám poskytuje poradenskou a socioterapeutickou pomoc“* (Matoušek, 2007, s. 86).

Širší pojetí tohoto pojmu uvádí Matoušek a kol. (2010) ve své knize Sociální práce v praxi. V ní je definován kurátor pro děti a mládež, jako státní úředník, který poskytuje pomoc dětem z nefunkčních rodin i těm ocitajícím se v nepříznivé životní situaci. Kurátor pro děti a mládež je pracovník státní správy na sociálním odboru nejčastěji na oddělení sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Jeho práci vymezuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, který definuje jeho osobu jako pracovníka orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí definuje sociálně-právní ochranu dětí, jako:

- ochranu práv dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,
- ochranu oprávněných zájmů dítěte, ochrana jeho jmění,
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny,
- zabezpečení náhradního rodinného prostředí v případě, kdy dítě nemůže dočasně nebo trvale být vychováváno ve vlastní rodině.

Mezi Orgány sociálně-právní ochrany dětí patří:

- krajské úřady,
- obecní úřady s rozšířenou působností,
- obecní úřady a újezdní úřady,
- ministerstvo práce a sociálních věcí,

- úřad práce ČR,
- úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí,
- obce a kraje v samostatné působnosti,
- komise pro sociálně-právní ochranu dětí,
- další právnické a fyzické osoby, jsou-li výkonem sociálně-právní ochrany pověřeny (Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí).

Kurátor neboli sociální pracovník zmiňovaného oddělení OSPOD musí splňovat pro výkon své profese určité odborné a osobnostní předpoklady: způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní a odbornou způsobilost.

Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách ukládá sociálním pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání – zvyšování odborné kvalifikace na vysoké či vyšší odborné škole, účast v akreditovaných kurzech, stáže v zahraničí aj. Je potřebné, aby si sociální pracovník prohluboval své znalosti zejména v oblasti práva, sociální práce, sociální politiky, ekonomiky, společensko-vědních oborů (sociologie, sociální pedagogika, sociální patologie, sociální a kulturní antropologie, filosofie aj.) Rovněž je pro takového pracovníka nezbytné rozvíjet své asertivní dovednosti, metody a techniky sociální práce, komunikační dovednosti, práci s internetem, umění vyjednávat za práva klientů apod. V současné době se s ohledem na velké spektrum problematik práce s klientem zvýšily i požadavky na psychickou odolnost těchto pracovníků.

3.2 Činnost kurátora pro děti a mládež

Dle zmiňovaného zákona 359/1999 Sb. se kurátor zaměřuje na děti a mladistvé, kteří vedou zahálčivý a nemravný život, kteří požívají alkohol či návykové látky, zanedbávají školní docházku, nepracují, dopouštějí se trestného činu, živí se prostitucí.

Podle Matouška a Kroftové (2003) jsou cílovou skupinou kurátora:

- děti (do 15 let věku), které se dopustily činu jinak trestného,
- mladiství (od 15 do 18 let věku), kteří se dopustili přestupku nebo trestného činu a u nichž bylo zahájeno trestní stíhání,
- děti a mladiství s poruchami chování (požívající alkohol nebo návykové látky, živící se prostitucí, závislí na automatech nebo mající jiné výchovné problémy).

Činnost kurátora pro děti a mládež je řízena mnoha právními předpisy.

Níže budou uvedeny ty nejzákladnější:

- Úmluva o právech dítěte,
- Ústava České republiky,
- Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon 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;
- Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 40/2009 Sb.,
- Trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Základem činnosti sociálního pracovníka orgánu sociálně-právní ochrany dětí a mládeže je vedení evidence trestné činnosti dětí a mládeže, získávání údajů o novém klientovi, jeho problému, navrhování a zpracování plánu, který by mohl pomoci při jeho řešení. Důležitou součástí jeho práce je osobní kontakt s klientem, jeho okolím i prošetřování získaných poznatků v praxi (Novotná, Schimmerlingová, 1992).

Kurátor též spolupracuje s dětskými diagnostickými ústavy, diagnostickými ústavami pro mládež, se středisky výchovné péče, s dětským i dorosteneckým detoxikačním centrem, s probační či mediační službou, s výchovnými ústavami, věznicemi, soudy, státními zastupitelstvími aj. Podle Matouška (2010) kurátor vykonává určitý dozor nad volnočasovými aktivitami problémových dětí a mládeže, spolupracuje se školou a osobně se stýká s klientem i jeho rodinou. Nedílnou součástí jeho činnosti je spolupráce se školskými či zdravotnickými zařízeními. Podle Bechyňové a Konvičkové (2008) mohou tito pracovníci v podstatě jako jediní provádět šetření ve školách, s rodiči, u zaměstnavatele, lékaře, a to bez souhlasu mladistvého či jeho zákonného zástupce. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí a mládeže ukládá povinnost spolupráce jednotlivých oddělení OSPOD mezi sebou, se soudy či státním zastupitelstvím.

To samé se vztahuje i na školská, zdravotnická i jiná zařízení, která musí poskytnout pověřené osobě zastupující OSPOD na vyžádání potřebné informace týkající se konkrétního mladistvého.

Dle Matouška (2008) je nezbytné, aby se kurátor zúčastňoval všech přípravných řízení, soudních i jiných jednání, která se týkají mladistvého klienta a poskytoval jemu i jeho blízkým odbornou poradenskou pomoc.

Taktéž je plně v jeho kompetenci navrhnout předběžná opatření k vydání klienta do ústavní či ochranné péče. I v době, kdy je dítě v některém z těchto zařízení umístěno, je povinností kurátora udržovat stálý kontakt s klientem i jeho rodinou za účelem odstranění důvodu, na základě něhož byl mladistvý do zařízení umístěn. Zároveň svou činností napomáhá těmto dětem i mladistvým, aby se po propuštění z těchto zařízení začlenili zpět do společenského, pracovního i rodinného života (Vitnerová, 2010).

Přesné vymezení kompetencí kurátora při práci s klientem je definováno i v metodické příručce pro sociální kurátory. Podle ní je v kompetenci kurátora:

- aktivní vyhledávání potencionálních klientů (přímý kontakt např. na ulici, za pomoci organizací, při návštěvě ve věznici či zprostředkováním jinou osobou, aj.),
- provádění sociální intervence (základní sociální poradenství, terénní sociální práce, socioterapie, krizová pomoc atd.),
- poskytování základního a odborného sociálního poradenství,
- v odůvodněných případech zajišťování a zprostředkovávání citlivých údajů oprávněným osobám,
- spolupráce s dalšími subjekty při přímé práci s klientem,
- vedení evidence a spisovné dokumentace o práci s klientem,
- evidence klientů v přírůstkovém rejstříku,
- vedení statistik (Metodická příručka pro sociální kurátory, 2010).

3.2 Postupy práce kurátora s klientem

Sociální práce kurátora s klientem probíhá za pomoci určitých metodických postupů, které práci kurátora zkvalitňují i usnadňují. Některé tyto postupy či etapy si ve stručnosti představíme.

Etapa sociální evidence, tedy seznámení se s klientem a jeho sociálním problémem (Novotná, Schimmerlingová, 1992). Při prvním kontaktu s klientem i jeho blízkými je úkolem kurátora navodit přátelské prostředí, ve kterém se budou obě strany cítit příjemně. Mladistvý za kurátorem často přichází plný obav a ostychu, který je třeba odstranit. Docílit toho, aby se klient zbavil svého strachu a svěřil se se svým problémem, vyžaduje opravdu profesionální přístup pracovníka. Ten by zde měl vystupovat v roli rádce, který vysvětluje a objasňuje, nikoliv kárá a poučuje (Metodická příručka pro sociální kurátory, 2010). Důležité je navázat úzkou spolupráci i s rodiči nezletilého, kteří jsou přítomní většinou na všech schůzkách kurátora a mladistvého na oddělení OSPOD, kde je jim vzniklá situace týkající se jejich dítěte průběžně osvětlována (Vitnerová, 2010).

Pokud se kurátorovi podaří prolomit bariéru mezi jím, klientem a jeho rodiči, přichází na řadu určité definování klientova problému, jak na něj pohlíží, jak ho vnímá a jak k němu přistupuje.

Novotná a Schimmerlingová (1992) hovoří v souvislosti s tímto procesem o tzv. **diagnostické etapě**, ve které je třeba najít příčinu problému.

V další **etapě** dochází k **navrhování řešení a plánu terapie**. Metodická příručka (2010) hovoří o nezbytnosti stanovit si cíle, co by měl klient udělat, aby přispěl k řešení problému. Mezi kurátorem a klientem se přibližně v této fázi uzavírá dohoda ústní či písemná. Dohoda by měla zahrnovat oba účastníky, jednotlivé cíle a úkoly, které si společně stanovili, práva a povinnosti obou stran dohody, četnost setkání, ukončení spolupráce a také pravidla nakládání s informacemi týkající se klienta.

Další fází je podle Novotné a Schimmerlingové (1992) **etapa samotné sociální terapie** (cílevědomé snažení plnění důležitých úkolů). Tyto úkoly musí být prováděny se souhlasem obou stran, buďto přímo v době sezení s kurátorem či mimo jejich setkání (v tomto případě musí mít klient jasnou představu, co je podstatou úkolu a jak ho má provést). (Metodická příručka pro sociální kurátory, 2010).

Poslední etapu definují Novotná a Schimmerlingová (1992) jako **etapu ověřování výsledků**, tedy fázi ukončení, kdy je oběma stranami zhodnoceno do jaké míry se podařilo problém odstranit, popřípadě je kurátorem navržen plán budoucích aktivit.

Kurátor se při svých pracovních postupech neobejde bez vlastní aktivity, tedy práce v terénu. Prací v terénu míníme činnost kurátora mimo svůj úřad, šetření v rodinách na úřadech, návštěva klienta v nápravných zařízeních aj. (Metodická příručka pro sociální kurátory, 2010).

3.4 Metody práce kurátora s klientem

„Metoda v obecném významu představuje způsob, jak dosáhnout jistého, předem stanoveného cíle prostřednictvím plánovité činnosti“ (Novotná, Schimmerlingová, 1992, s. 49).

Matoušek a kolektiv (2008) ve svém slovníku sociální práce definují pojem metody sociální práce jako specifické postupy sociálních pracovníků, jejichž cílovou skupinou může být jednatel, skupina, komunita, případně i veřejnost. I původní koncepce rozdělovala metody sociální práce podle objektů, se kterými kurátor pracoval. Někteří zejména zahraniční autoři již toto rozdělení neužívají, ale u nás se obdobné členění stále objevuje. Kupříkladu Matoušek (2008) ve svém slovníku definuje jako základní metodu sociální práce tzv. případovou práci. Případová práce zahrnuje kroky, jakými jsou např. doporučení klienta do péče, zhodnocení jeho potřeb, stanovení cílů, plán intervence nebo péče, realizace plánu a hodnocení výsledků intervence nebo péče. Případová práce dle autora vychází z toho, jakým způsobem svůj problém vnímá sám klient či klienti. V praxi se objevuje většinou v podobě práce s jednotlivcem (problematika se týká jedné konkrétní osoby.)

Dalšími metodami jsou skupinová práce (cílem je zlepšení kvality života celé skupiny či individuálních potřeb jednotlivců), práce s rodinou (rodinná terapie zaměřená na interakci v rodině, kdy je třeba stanovit si jednotlivé sociální role) a komunitní práce (řeší problém životních podmínek komunity či jednotlivců žijících v komunitě).

Kraus (2008) konstatuje, že metody práce kurátora pro děti a mládež můžeme označit jako postupy, které kurátor využívá při práci s dětmi a mládeží, jejichž cílem je dosáhnout pozitivní změny v chování jedince v domácím či jiném prostředí.

Mezi základní metody, které kurátor v praxi uplatňuje, patří rozhovor, aktivní naslouchání, pozorování a studium dokumentů.

Rozhovor je nejčastěji využívaná metoda sociálního kurátora, jelikož od rozhovoru se odvíjí i následná spolupráce. Rozhovor může vytvořit dobrý vztah mezi

kurátorem a klientem nebo naopak. Díky rozhovoru pracovník získává základní informace o problému klienta, se kterým přichází do kontaktu, o jeho postojích, úmyslech, názorech i obavách (Řezníček, 1994).

Nedá se říci, že rozhovor má konkrétní jasně určená pravidla, která jsou pro všechny účely stejná. V tomto směru můžeme rozlišovat rozhovor standardizovaný a volný. U rozhovoru standardizovaného má sociální pracovník předem stanoveny otázky, interview se ubírá předem připraveným směrem, je plánovaný a účelný. Naproti tomu podoba volného rozhovoru vychází z vyprávění klienta, probíhá spontánně a neplánovaně, kurátor zde musí pohotově a vhodně reagovat na vývoj rozhovoru (Goldmann, 2006).

Při rozhovoru s klientem by neměl kurátor pro mládež pokládat otázky uzavřené, tedy takové, které nutí klienta pouze k jednoslovné odpovědi. Účelem rozhovoru je naopak volit otázky otevřené, které dopomohou k tomu, že se může klient bez omezení rozprávět, o tom, co ho trápí (Matoušek, 2008).

Svoboda (2010) ve své knize popisuje 3 fáze rozhovoru. V první fázi se obě strany seznamují, kurátor se zde snaží odstranit obavy a ostych klienta. Pak následuje samotné jádro rozhovoru, při kterém se pokouší kurátor získat co nejvíce informací o dané problematice. Účelem je nevést klienta do rozpaků, přistupovat od obecných otázek ke konkrétním, důležitá je i správná formulace a řazení otázek. V konečné fázi musí pracovník, pokud je to nutné, uvolnit napjatou atmosféru například povzbuzením k další spolupráci a také se umět vhodně rozloučit.

Aktivní naslouchání je další metodou užívanou sociálními pracovníky. Naslouchání je součástí rozhovoru, který vede klient s kurátorem. Klient musí vědět, že je mu nasloucháno, že mu pracovník rozumí, chápe ho a vnímá jeho pocity (Matoušek, 2008).

Gabura (1995) zmiňuje, že kurátor by měl během rozhovoru naslouchat, nechat klienta otevřeně hovořit a skočit mu do řeči pouze v případě, kdy se rozhovor stáčí nevhodným směrem, či se klient již příliš opakuje. Aktivní naslouchání vyžaduje kurátorovu absolutní pozornost. Nezbytné je i udržování očního kontaktu. Aby klient věděl, že se pracovník o jeho problém skutečně zajímá, je dobré na jeho vyjádření aktivně reagovat, dávat doplňující otázky apod. Ne každý kurátor je toho schopen.

Často se proto setkáváme s tzv. selektivním nasloucháním, kdy si pracovník z vyprávění vybírá pouze informace, které jsou důležité pro něho samotného, nikoliv pro klienta.

Pozorování - i tato metoda může říci o klientovi mnoho. Kurátor si všímá toho, jak se klient projevuje na venek, jeho verbálních i neverbálních dovedností, temperamentu aj. (Gabura, 1995).

Pozorování můžeme rozdělit z hlediska časového. Při prvním kontaktu s klientem využívá kurátor tzv. krátkodobé pozorování, dlouhodobější pozorování pak uplatňuje při pravidelných návštěvách klienta (Svoboda, 2010). Dle Gabury (1995) je třeba si uvědomit, že metoda pozorování je vždy subjektivní záležitostí. Každý kurátor se zaměřuje na jiné aspekty zkoumání. Výsledek pozorování je také často ovlivněn přístupem či postojem, který ke klientovi sociální pracovník zaujímá, a předchozími informacemi o něm. Tyto předsudky a jiné faktory, které ovlivňují jeho úsudek, by si měl každý kurátor uvědomovat a minimalizovat je.

Studium dokumentů – součástí práce kurátora je i studium dokumentů, které mohou být často jediným zdrojem informací, které kurátor o klientovi obdrží. Nejčastějším typem dokumentů je dokument úřední (zprávy od lékařů, soudů, policie), další typy dokumentů poskytují informace o soukromé sféře klienta (Hendl, 2012).

3.5 Výchovné pohovory, jako specifická metoda kurátora

V předchozí podkapitole jsme si objasnili některé metody, které kurátor využívá při své práci. Byla vysvětlena technika rozhovoru jako nejčastější metoda práce kurátora s klientem. Nyní je třeba si něco říci o tzv. výchovných pohovorech, jež jsou nedílnou součástí práce kurátora pro děti a mládež.

Pojmy výchova a vzdělávání jsou v odborné literatuře často nahrazovány pojmem edukace. Ten je nejčastěji definován jako - „*záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“ (Schneiderová, 2008, str. 19). Cílem edukace je podle autorky dosahování požadované změny a rozvíjení integrované a harmonické osobnosti.

Výchovné pohovory jsou prováděny kurátorem v podstatě při každé návštěvě dítěte na oddělení OSPOD. Při těchto návštěvách dochází ke snaze řešit krátkodobé či dlouhodobé problémy dítěte.

„Problém“ můžeme dle Schneiderové (2008) vymezit jako situaci, která svou povahou nevyhovuje klientovi či jiným osobám. Jak autorka dále uvádí problém, se kterým klient přichází, nemusí být tím hlavním a jediným problémem. Je tedy nezbytné, aby sociální pracovník odhalil i skryté problémy klienta. Pozornost kurátora se proto musí zaměřit na vznik, četnost, intenzitu a způsoby řešení daného problému.

Výchovný pohovor je v podstatě rozhovor o výchově, výchovných problémech dítěte a možnostech jeho řešení. Je to metoda práce, při níž hlavním úkolem je výchovné působení na děti a mladistvé, kteří se dopouštějí přestupků či trestných činů nebo činů jinak trestných a děti a mladiství, jsou problémoví či trpí poruchou chování. Je to i určitá metoda přesvědčování, kdy se sociální pracovník snaží vyložit svému klientovi své postoje a názory. Podstatou těchto pohovorů je zejména přimět a motivovat klienta k určité změně v jeho chování (DeVito, 2001).

Pokud nejsou u pohovoru přímo přítomni rodiče problémového dítěte, je jim stručný obsah pohovoru následně tlumočen. Na tyto informace mají oprávnění pouze rodiče, nikoliv škola. Spolupráce se školou může být volena pouze v případě, že kurátor usoudí, že je třeba zjistit stanoviska rodičů i školy a následně z nich vyhodnotit rozdílnost postojů k problému žáka.

Po tomto vyhodnocení kurátor navrhne vhodné řešení, návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, psychiatra či střediska výchovné péče apod. Pokud ani po té nedojde k nápravě, většinou se kurátor uchýlí ke spolupráci s diagnostickým ústavem či dalšími vhodnými institucemi (Matoušek, Učitelství, 2009).

3.6 Vztah mezi kurátorem a problémovým žákem

V další kapitole se budeme věnovat vztahu kurátora pro mládež s klientem, v tomto případě nejčastěji s problémovým žákem.

Podle Matouška a Pazlarové (2010) neexistuje jednotná teorie navazování vztahu sociálního pracovníka s klientem. Neexistuje ani teorie, jak by se měl pracovník v dané situaci chovat a jak jednat. Podle Kopřivy (2011) by sociální pracovník měl mít zájem o lidi, být pozorný a vnímavý, umět naslouchat svému klientovi a nechat mu i vlastní prostor pro vyjádření. Navíc dle autora musí umět kurátor pro mládež vhodně komunikovat s dětmi, dospívajícími i jejich rodiči.

Právě atmosféra, ve které se rozhovor s klientem odehrává, je důležitá pro budování dobrého vztahu mezi všemi zúčastněnými.

První kontakt s klientem může vypadat různě. Matoušek a Pazlarová (2010) uvádí principy spolupráce s klientem, jimi jsou:

Normalizace - „*Ideál života pro lidi s hendikepem – právo na kvalitu života, která se v největší možné míře blíží životu bez hendikepu. Tento ideál je spojován se snahou o deinstitucionalizaci (život mimo ústavní zařízení) a integraci (život ve vlastním bytě, kontakt s nepostiženými lidmi, participace na trhu práce)*“ (Matoušek, 2003, s. 127).

Aktivní účast dítěte a blízkých na tvorbě plánu, princip spolupráce „*Týká se všech, kdo mohou situaci klienta či rodiny ovlivnit s jasnou definicí rolí a odpovědnosti*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 164).

Princip podpory pozitivního potenciálu dítěte - „*Jde o postoje, sklony a vlastnosti, zájmy, které dítě již má nebo lze předpokládat, že je má, např. rozvíjení prosociálních dovedností a postojů, jako prevence asociálního chování*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 164).

Princip efektivity – „*Plán je sestaven tak, aby mohlo být periodicky prověřováno plnění jednotlivých cílů*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 164).

Neprofesionální jazyk – „*Plán je formulován srozumitelně pro všechny, tj. včetně rodičů a dětí*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 164).

Kopřiva (2011) rozděluje pozici sociálního pracovníka na 2 typy:

- Angažovaný sociální pracovník
- Neangažovaný sociální pracovník

Neangažovaný pracovník je pak autorem vnímán jako ten, který bere svou práci pouze na základě svěřených pravomocí bez jakéhokoliv zájmu o klienta. My se zde ovšem zaměříme na angažovaného sociálního pracovníka, v jehož zájmu je právě osoba klienta, se kterým je schopný si vybudovat určitý pozitivní vztah.

Kopřiva (2011) uvádí, že angažovaný pracovník musí umět klienta pochopit, vcítit se do něj, zajímat se o něj, vidět zejména jeho dobré stránky, i ty které ostatní nevidí. Musí být schopen uplatňovat tzv. zdravou moc. Uplatňování moci má ovšem i svá úskalí, protože čím více může kurátor rozhodovat o věcech, které klienta zvýhodňují či naopak, tím méně je schopen být mu určitým rádcem a konzultantem

v emočních situacích. Významnější úlohu ve vztahu obou stran by proto měla mít pomoc a kontrola, nikoliv moc.

K vybudování určitého vztahu mezi kurátorem a klientem je třeba, aby si kurátor uvědomoval určité individuální zvláštnosti dospívajícího klienta. Musí dojít i k vymezení si jasných hranic vztahu. Hranice vztahu je Kopřivou (2011) definována jako určité dělítko mezi tím, co je záležitostí kurátora a co je záležitostí klienta. Dochází zde tedy k rozdělení kompetencí, které mohou být oběma stranami vnímány odlišně. V jakém případě může dojít k porušení této hranice, a to i mezi klientem a angažovaným pracovníkem, uvádí ve své knize opět Kopřiva (2011). Uvedeme zde dva příklady, kdy došlo k porušení hranice vztahu.

„Pomáhající zachází i s dospělými jako s dětmi namísto toho, aby právě naopak i v dítěti dovedl vidět a respektovat autonomního jedince a partnera dialogu (tedy: „dospělého“) tak dalece, jak je to jen možné“ (Kopřiva, 2011, s. 18).

„Pracovník si počíná tak, jako kdyby klient nebyl autonomním jedincem, ale jako kdyby závisel na jeho péči a potřeboval, aby pracovník za něj téměř dýchal. Nedbá na svou vlastní potřebu odpočinku“ (Kopřiva, 2011, s. 19).

Sociální pracovníci také vedou často klienta direktivním či nedirektivním způsobem. Direktivní způsob je vhodný tehdy, je-li klient v akutní krizi, je-li zmatený a potřebuje nutně autoritativní vedení. Tento způsob může mít ovšem i svá úskalí v případě, jestliže je klient příliš vázán na osobu kurátora. Nedirektivní způsob vyžaduje čas a trpělivost, v tomto případě kurátor pouze podporuje klienta, aby si na řešení situace přišel sám (Kopřiva, 2011).

3.7 Spolupráce kurátora se školskými zařízeními

Náplní práce kurátora je i jeho spolupráce s jednotlivými základními a středními školami. Ve škole tráví dítě značnou část svého času, díky tomu je zde možné odhalit určité projevy problémového chování již v počáteční fázi jeho výskytu.

Škola nejčastěji kontaktuje oddělení OSPOD zastoupené sociálním pracovníkem z důvodu povinné ohlašovací povinnosti, která vyplývá ze zákona 359/1999 Sb., Důvodem může být časté nevhodné chování žáka při vyučování, opakované absence, podezření na skryté záškoláctví, zde je třeba zjistit jeho příčinu apod.

Sociální pracovník zde slouží v podstatě jako poradce v situacích, kdy již selhaly jakékoliv jiné výchovné prostředky využití školou.

K přesnému vyhodnocení práce a následnému zvolení vhodného řešení je důležité, aby kurátorovi poskytla škola, ale i ostatní související instituce, co nejpřesnější a nejpravdivější informace o problému klienta. Pokud by kurátor příslušného orgánu využíval ke své práci pouze formální postupy (jednorázové rozhovory s klientem, písemné zprávy), jeho představa o problému by mohla být zkreslená a nepřesná a jeho návrhy řešení dosti mylné.

V náplni práce sociálního kurátora je i působení na školách preventivními besedami, jejichž stěžejním tématem jsou sociálně-patologické jevy ve společnosti (drogy, rasismus, počítačová problematika aj.) Kurátor pro mládež též spolupracuje se školskými zařízeními, kam jsou umístěováni mladiství pro výkon ústavní či výchovné péče.

Výkon ústavní nebo ochranné výchovy stanovuje zákon 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.

Podle tohoto zákona je účelem těchto zařízení na základě soudního rozhodnutí poskytovat dětem a mladistvým náhradní výchovnou péči v zájmu jejich zdravého vývoje, výchovy a vzdělávání.

Účelem výchovného působení těchto zařízení je poskytovat preventivně výchovnou péči, bránit negativním projevům v jejich chování, odstraňovat a zmírňovat již vzniklé poruchy chování apod.

Mezi tato zařízení patří:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Zařízení poskytuje pomoc dětem a mladistvým:

- s nařízenou výchovnou či ústavní péčí,
- u nichž bylo nařízeno předběžné opatření,
- kteří nejsou občané ČR.

Do zařízení jsou nejčastěji umisťovány děti a mladiství, kteří jsou vysoce problémoví, trpí některými vážnými poruchami chování. Umisťování jsou sem však i jedinci s tělesným a mentálním postižením, smyslovým postižením či jinými vadami, u nichž byla nařízená ústavní či ochranná výchova a to z důvodu toho, že na základě svého zdravotního postižení nemohou být přijati do zařízení sociálních služeb (Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních).

S těmito zařízeními spolupracuje kurátor zejména před propuštěním klienta z ústavní či výchovné péče a po něm, a to např. z důvodu dosažení zletilosti. Kurátor zde navštěvuje klienta většinou 3-6 měsíců před jeho propuštěním. Mezi kurátorem a výchovným zařízením jsou stanoveny podmínky, za kterých bude mladistvý z tohoto zařízení propuštěn. Po propuštění klienta z ústavu je pak povinností kurátora provádět určitý dohled nad aktivitami svého svěřence, zejména mu pomáhat v jeho úsilí začlenit se do běžného aktivního života (Metodická příručka, 2010).

Teoretická část této diplomové práce nabídla přehled vývoje dítěte od nástupu do školy až do období dospívání i nejdůležitější poznatky týkající se problémového chování dětí a mládeže ve školách. Dále jsme si představili instituce zabývající se sociálně-právní ochranou dětí se zaměřením na práci kurátora pro děti a mládež.

V praktické části bude zpracována několikanásobná případová studie s několika žáky, jejichž problémové chování si svou naléhavostí vyžádalo spolupráci školy s kurátorem pro mládež. Výzkum bude probíhat pomocí kvalitativní metody formou polostrukturovaného rozhovoru s žáky, rodiči i pracovníky pedagogických poraden.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce nejprve definuje základní cíle výzkumu, nabídne formulace výzkumných otázek. Dále jsou stanoveny metody výzkumu, které budou užity pro účely výzkumného šetření.

4 CÍLE VÝZKUMU

Na počátku celého výzkumného projektu je velmi důležité stanovit si cíle výzkumu. Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) je třeba si uvědomit, zda jsou námi stanované cíle výzkumu relevantní, nejsou-li příliš obecné, ale spíše vztahující se ke specifické skupině osob.

Autoři ve své knize prezentují rozlišení na 3 typy cílů dle Maxwella:

- intelektuální – řeší, jakým způsobem cíl přispěje k rozšíření odborného poznání,
- praktický – řeší, zda výsledky mohou být využity v praxi,
- personální – zjišťuje, zda projekt přispěje k obohacení výzkumníka.

Autorka si ve své diplomové práci stanovila na základě tohoto rozdělení tři základní výzkumné cíle:

1. Cílem výzkumu je porozumět a popsat spolupráci kurátorů pro mládež se školskými zařízeními v případě výskytu problémového chování žáka ve školách.
2. Zjistit do jaké míry spolupráce s kurátorem vykazuje preventivní působení na budoucí jednání problémového žáka.
3. Autorka formou rozhovorů s problémovými žáky, rodiči i pedagogickými pracovníky zjišťuje informace o dané problematice. Téma této diplomové práce je pro ni velice významné i přínosné k využití v praxi.

4.1 Formulace výzkumných otázek

„Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými

cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem“ (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 69).

Dle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) se ve výzkumném šetření zpravidla objevuje několik výzkumných otázek. Nejčastěji se volí jedna základní obecná otázka, která je dále rozčleněna na subjektivnější podotázky. Jejich formulace však musí být logická příp. i hierarchická.

Na základě tohoto zjištění byly ve výzkumném šetření zvoleny výzkumné otázky a podotázky:

- 1) Jakým způsobem probíhá spolupráce pedagogického pracovníka se základními a středními školami při řešení problémového chování žáka ve školních zařízeních?
 - a) V jakých případech škola přistupuje ke spolupráci s kurátorem pro děti a mládež?
 - b) Jakým způsobem probíhá spolupráce kurátora pro děti a mládež s problémovým žákem?
 - c) Jakým způsobem probíhá spolupráce kurátora pro děti a mládež s rodiči problémového žáka?
 - d) Jaká výchovná opatření může pracovník OSPOD zvolit v případě, že shledá chování daného žáka za problémové?

5 METODY VÝZKUMU

Pokud se rozhodujeme o metodách výzkumu, je to vždy do značné míry obtížné. V tomto konkrétním případě byl zvolen pro účely šetření kvalitativní výzkum, který si níže představíme.

5.1 Kvalitativní výzkum

Metodologové využívají z velké části k definici kvalitativního výzkumu negativní obdobu výzkumu kvantitativního, tj. za kvalitativní výzkum považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků není dosaženo matematicky, statisticky či jinými podobnými způsoby a výsledkem nejsou číselné hodnoty. Ne všichni se však s touto definicí ztotožňují, mnozí ji považují za příliš jednoduchou, nevystihující celou podstatu kvalitativního výzkumu (Hendl, 2005).

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Hendl, 2005, s. 50).

Výzkumník kvalitativního výzkumu za pomoci výše uvedených metod zjišťuje odpovědi na zkoumané otázky, shromažďuje informace, dedukuje, skládá vše dohromady. Po vyhodnocení dat se rozhoduje, zda je potřebný další sběr dat. Pokud ne, zpracuje výzkumnou zprávu, která popisuje zkoumaný objekt i veškeré okolnosti týkající se šetření. Nutno říci, že kvalitativní výzkum je poměrně rozsáhlý i časově náročný, vyžadující též empatický přístup ze strany výzkumníka (Hendl, 2005).

Prvním krokem, který tazatel před vlastním šetřením zvažuje je rozhodnutí o vzorku, který použije pro svůj výzkum. Tento proces se nedá označit za okamžitý, jako v případě kvantitativního výzkumu. Výzkumník zde v průběhu shromažďování informací zjišťuje další a další skutečnosti, během nichž rozšiřuje i vzorek, který chce zkoumat. V souvislosti s tímto procesem hovoří (Miovský, 2006) o tzv. *metodě sněhové koule*, podle níž jsou od respondentů, kteří se stali součástí výzkumu, získávány informace o dalších respondentech, kteří by mohli odpovídat nastaveným kritériím.

Při procesu rozhodování se o metodách zvažujeme i metody sběru dat a také zajištění vstupu do terénu. Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) musí být prostředí, ve kterém se v tomto případě rozhovor bude odehrávat pro tazatele i respondenta příjemné a vhodné. Výzkumník se s ním musí seznámit, navázat zde vztahy a až poté započít samotný výzkum. Ocítá se zde v podstatě v roli narušitele, který chce být zasvěcen do problematiky respondenta. Pokud v tomto případě zaujme přílišnou roli cizince či naopak vysoce angažovaného, jeho působení zde může být narušeno.

5.2 Rozhovor

Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) je rozhovor nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. V odborné literatuře se setkáváme i s označením hloubkový rozhovor, který je nejčastěji definován jako nestandardizované dotazování výzkumníka a účastníka výzkumu pomocí otevřených otázek. Celý proces hloubkového rozhovoru se skládá z výběru metody, přípravy rozhovoru, přepisu rozhovoru, analýzy dat a také z prezentace závěrečné výzkumné zprávy.

Zvláštní pozornost je nutné věnovat začátku a konci rozhovoru, ale i tomu, aby nebyl respondent znechucen ani otráven příliš dlouhým rozhovorem. Počátek rozhovoru by měl začínat tzv. úvodními otázkami, které trvají asi 10 - 20 min. Výzkumník v krátkosti představí svůj projekt, požádá o souhlas se spoluprací na výzkumu či užití nahrávacího zařízení. Samotné úvodní otázky by měly navodit příjemnou atmosféru pro spontánní vyprávění dotazovaného. Poté přichází na řadu otázky hlavní, které řeší hlavní jádro, téma rozhovoru. Hlavní otázky by měly být pečlivě připraveny, nesmí jakkoliv podsouvat odpovědi. Účastník výzkumu musí dostat prostor, aby se rozhovořil o svém problému, svých dojmech i zážitcích. Tazatel se navíc musí vyvarovat nevhodných a nekonkrétních otázek. Švaříček, Šed'ová (2007) dále zmiňují důležitost tzv. navazujících otázek (kladení dodatečných otázek tazatele), nepřímých otázek (účastník rozhovoru se stává součástí jiné role), dynamických otázek (jejich cílem je stimulovat respondenta ve vyprávění), ukončovacích otázek, ale i otevřených otázek, které stimulují účastníka k vyprávění za pomoci běžné přátelské rozmluvy.

Nejlépe zvoleným způsobem zaznamenávání průběhu rozhovoru je nahrávání na diktafon.

Samotný záznam rozhovoru je třeba zapsat do písemné podoby, což vyžaduje opakovanou analýzu dat, hledání vzájemných souvislostí aj. Důležitou součástí přepisu rozhovoru je i zaznamenávání neverbálních projevů dotazovaného (Švaříček, Šed'ová, 2007).

5.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Velmi častý typ rozhovoru, při kterém si tazatel předem připraví seznam témat a otázek, kterým se chce při rozhovoru věnovat a který bude použit i v tomto výzkumném šetření, je polostrukturovaný rozhovor. Jeho součástí je pokládání otázek, které se nabízí v rámci diskuse mezi oběma zúčastněnými stranami (Švaříček, Šed'ová, 2007). Tazatel by měl přistoupit k rozhovoru s respondentem pouze za předpokladu, je-li na něj řádně připraven, tzn. má navrženo základní schéma rozhovoru i otázky s tématem související, tak aby se nenechal zaskočit pro něj neznámými informacemi.

Informace o tématu rozhovoru zpravidla výzkumník získává z odborné literatury, analýzy dokumentů či také pozorováním. Otázky je třeba pokládat trefně, srozumitelně, věcně. Jejich nesrozumitelnost může vést k tomu, že respondent bude odpovídat na něco úplně jiného (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Ačkoliv polostrukturovaný rozhovor nevyžaduje tak kvalitní postřeh, jako například nestrukturovaný rozhovor, i tak při něm musí tazatel prokázat nemalou míru empatie a pohotové reakce aj. (Gavora, 2010).

5.2.2 Případová studie

Vymezení pojmu případová studie nenabývá v odborné literatuře vždy zcela stejného významu. V zásadě se však chápání tohoto pojmu příliš neliší. Případová studie je vnímána jako empirický design, jehož „*smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 97).

Základem případové studie je tedy sběr skutečných dat, která se vztahují k objektu výzkumu. Na zkoumaný objekt je pohlíženo jako na systém, celek. Součástí případové studie může být osoba, událost, proces, které výzkumník zjišťuje v jeho přirozeném prostředí. Aby došlo ke komplexnějšímu pohledu na problematiku, je třeba, aby výzkumník využil v případové studii všechny dostupné metody a techniky - pozorování, rozhovory, studium dokumentů, aj.

Musí vždy správně vyhodnotit, které metody jsou pro jeho výzkum nejvhodnější. Důležitou součástí studie je sledování mechanismů, hodnocení, porovnávání, hledání souvislostí apod.

Okolnosti, za kterých je vhodné zvolit pro účely výzkumu případovou studii, jsou vždy rozporuplné, zpravidla záleží na výzkumné otázce i oblasti, které se výzkum týká (Švaříček, Šedřová, 2007).

5.2.3 Etika výzkumu

Je potřeba s ohledem na téma tohoto výzkumu zmínit etické otázky, které se s výzkumem pojí. Jako výzkumníci bychom měli dbát dodržování určitých morálních zásad a odpovědnosti. Odpovědnost můžeme rozdělovat podle toho, ke komu se odkazuje:

1. odpovědnost k tomu, koho zkoumáme;
2. odpovědnost k vědě, k profesi;
3. odpovědnost ke sponzorovi a zadavateli výzkumu (Kane 1985, s. 211-214, dle Jeřábka, 1992).

Zodpovědně jsem se při své práci snažila respektovat všechny tyto principy. Velmi opatrně jsem zacházela se získanými daty, veškerá data byla uchovávána v anonymizované podobě, všem účastníkům výzkumu byla změněna jména.

6 PŘÍPADOVÁ STUDIE 1 – FILIP 12 LET

Níže si představíme případovou studii, která objasní konkrétní příklad, jakým způsobem probíhá spolupráce orgánu OSPOD se školou, rodiči i dalšími zařízeními při řešení problémového chování žáka ve škole.

Předmětem této případové studie bude problémový žák 6. třídy základní školy Filip.

6.1 *Fyzický, psychický a sociální vývoj chlapce*

„Tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem nezávisle. Souběžnost a závislost však zdaleka není úplná ani neznamená přímou příčinnou podmíněnost“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142).

V této podkapitole se ve stručnosti seznámíme s fyzickým, psychickým a také sociálním vývojem Filipa od jeho narození až po současnost. K tomuto poznání využijí některé poznatky získané rozhovorem s rodinnými příslušníky a z osobní dokumentace nezletilého chlapce.

Filip se narodil v roce 2001 jako druhorozené dítě. Má ještě o dva roky starší sestru a také nevlastního bratra, kterému je momentálně asi osm měsíců.

Chlapec se narodil předčasně ve třicátém pátém týdnu těhotenství a vážil pouhé 2 120g. I navzdory tomu byl jeho fyzický vývoj podle slov matky zpočátku normální. V šesti měsících již pevně seděl, v jedenácti měsících začal sám chodit. Jisté vývojové problémy matka zaznamenala po druhém roce jeho života, kdy se Filipův fyzický růst dost zpomalil. Na svůj věk byl příliš malý a také hubený, často odmítal jídlo, které mu matka připravila. Navíc se u něj začaly objevovat určité dýchací potíže, které vyústily v průběhu let v astmatické onemocnění. V osmi letech byl přijat k hospitalizaci v nemocnici v důsledku prodělání astmatického záchvatu. Od té doby musí Filip brát léky, které udržují jeho onemocnění ve stabilizovaném stavu.

Navzdory astmatu během dětství neprodělal žádná jiná závažná onemocnění či úrazy. V důsledku nízké odolnosti organismu, způsobené i slabším tělesným vývojem, býval často nemocný. V současnosti je jeho zdravotní stav podle vyjádření ošetřující lékařky velmi dobrý.

Všechny tyto výše zmiňované aspekty se mimo jiných podepsaly na jeho psychickém stavu. Především v době začínající pubescence cca v 11 letech se u něj začaly objevovat známky zvýšené impulzivity až agresivity. To se projevovalo jak doma, tak zejména mezi spolužáky.

Obtížná byla i jeho socializace mezi vrstevníky. Chlapcova sociální nezralost se vyznačovala absolutním odmítáním autority ze strany rodičů i např. učitelů v mateřské či později základní škole, kterou momentálně Filip navštěvuje. I veškeré své volnočasové aktivity chlapec tráví izolovaně, nejčastěji doma u počítačových her. Komunikace s ním je velice obtížná. Mezi vrstevníky je většinou neoblíben, není schopen se začlenit do kolektivu a navíc je často zdrojem konfliktů. Jakékoliv námitky vůči jeho chování jsou jím hodnoceny tak, že on je ten, kterému je ubližováno. Není schopen si připustit vlastní podíl viny, což se momentálně jeví jako ten největší problém.

6.2 Rodinný život chlapce

„Rodina není jenom vnější prostředí dítěte, ale také do něho jaksi vstupuje: skrze jeho intenzivní prožívání vztahů a událostí v rodině se promítá do jeho názorů, postojů, životních rozpoložení, osobních vlastností, předpokladů pro školní úspěšnost“ (Helus, 2007, s. 179).

„Být úspěšným rodičem je dřina. Vychovat slušné děti vyžaduje odvahu a trpělivost. Někteří rodiče se domnívají, že stačí děti milovat a vyrostou z nich zlatíčka. Lásky je důležitá, nezaručuje však, že se děti budou chovat vždy správně“ (Severe, 2000, s. 194).

Celé Filipovo dětství je ovlivňováno zejména osobou matky a otce. Proto je důležité, abych zde nastínila určité rodinné poměry, ve kterých chlapec vyrůstal a vyrůstá.

Rodiče Filipa jsou již několik let rozvedeni, chlapec momentálně žije ve společné domácnosti s matkou, sestrou a osmiměsíčním nevlastním bratrem. Určitou dobu s nimi sdílel domácnost i matčin přítel, ten se ovšem po neustálých neshodách s Filipem ze společné domácnosti po roce odstěhoval a přestal vyhledávat kontakt s rodinou.

Matce chlapce je 38 let, je vyučená kadeřnice. V současné době je na rodičovské dovolené s nejmladším synem. Od prvního pohledu působí dosti zakřiknutě a neprůbojně. Podle všeho je matka na syna Filipa velice fixována a zaujímá k němu přehnaně ochranný postoj. Neustále omlouvá jeho nevhodné chování tím, že je slabý a bezmocný a že mu je ostatními (především ze strany vrstevníků) ubližováno.

Otec chlapce je oproti matce naopak autoritativní až agresivní typ muže, který se vyjadřuje velice vulgárně a nepříjemně. Je mu 41 let a pracuje jako stavbyvedoucí. Působí velice odtažitě a neústupně. Jeho kontakt se synem je po rozvodu s matkou v podstatě minimální. Nutno však říci, že ještě v době před rozvodem byl jejich vztah více než problémový. Chlapec měl z otce, dle vyjádření matky, až panický strach, což se projevovalo tím, že se ho neustále stranil, schovával se někde v koutě, aby s ním nepřišel do jakéhokoliv většího kontaktu.

Spolu s Filipem žije v domácnosti ještě jeho o dva roky starší sestra, která navštěvuje stejnou základní školu jako Filip. Na rozdíl od Filipa je velice přátelská a komunikativní, ve škole žádné výchovné problémy nemá. Jejich vzájemný vztah je dosti komplikovaný. Podle názoru sestry je důvodem Filipova neustálá snaha být středem pozornosti. Dojde-li mezi sourozenci k nějakému ostřejšímu konfliktu, po kterém následně matka žádá jeho vysvětlení, pokaždé veškerou vinu svaluje Filip na svoji sestru. Ta se již mnohokrát snažila matce vysvětlit, že hádku nevyprovokovala ona, ale Filip. Jediného, čeho se dočkala ze strany matky je, však ponaučení, že má svého mladšího bratra chránit a nemá na něj svalovat vinu. Podle slov sestry je v očích matky Filip bezbranný a slabý, ačkoliv realita je úplně jiná. Tuto skutečnost si matka odmítá připustit.

Spolu s matkou a oběma dětmi žil s nimi v domácnosti asi rok matčin přítel. Je obchodník, často jezdil do zahraničí, vzhledem k tomu obýval společnou domácnost dost nepravidelně. Vztah Filipa a matčina přítele ani po dobu, kdy zrovna nepobýval v zahraničí, nebyl však ideální. Od samého začátku se snaží Filip matku s jejím přítelem rozeštvát. Vše ještě vyvrcholilo v době, kdy se Filip dozvěděl, že jeho matka čeká se svým přítelem dítě. Od té chvíle se soužití v této domácnosti stalo peklem. Přítel matky již po nějakém čase neunesl neustálé excesy jejího syna a ze společné domácnosti se odstěhoval. To se pochopitelně podepsalo na duševním stavu jeho matky,

kteřá tuto situaci jen těžko zvládala. Ani po narození Filipova nevlastního bratra se situace bohužel nijak nezlepšila, ba naopak. Filip na mladšího bratra neskutečně žárlil, jelikož značná část pozornosti zejména ze strany matky již nepatřila pouze jemu. Stále častěji se vyjadřoval velice nevhodně až neurvale, a to i vůči své matce.

6.3 Problémové chování chlapce v mateřské škole

„Socializace se odehrává v různých prostředích a tato různá prostředí jsou v různých vztazích vůči sobě navzájem i vůči celku společnosti“ (Helus, 2007, s. 88).

Filipovo problematické chování se začalo projevoval již v mateřské škole, kdy byl poprvé donucen začlenit se do skupiny svých vrstevníků, což mu již od začátku činilo značné potíže.

Filip začal navštěvovat mateřskou školu krátce po dosažení tří let. Již od prvních dnů bylo velice těžké přimět ho vůbec k tomu, aby do tohoto předškolního zařízení chodil. Každé ráno měl před odchodem do školky záchvaty vzteku, a to samé se opakovalo po příchodu do školky. Matka chlapce nedokázala příliš dobře řešit tyto jeho přehnané emoční stavy, proto často raději nechávala syna ze školky doma s neustálou výmluvou, že je nemocný. Kvůli tomu si dokonce v kadeřnictví, kde pracovala, zařídila pružnou pracovní dobu, aby mohla být se synem doma. Ačkoliv se po nějaké době podařilo tyto záchvaty eliminovat, po dobu kdy Filip mateřskou školu navštěvoval, byl jeho přístup k dětem i učitelkám ve školce více než problémový. Projevoval se hrubě a neurvale. Při nejrůznějších výtvarných či jiných aktivitách bral dětem pastelky, či dokonce hanobil jejich výtvary. Zejména při kolektivních činnostech odmítal uznávat jakákoliv pravidla, dělal si vše po svém nebo se jich nechtěl vůbec účastnit. Při společných venkovních procházkách se stranil kolektivu, odmítal jít s kýmkoliv za ruku.

Učitelky v mateřské škole často informovaly matku o jeho nevhodném a velice impulsivním chování. Bohužel ta ho i nadále neustále omlouvala tím, že je velice citlivý a zranitelný, a doma s ním žádné problémy nemá.

V šesti letech, když se jeho schopnost adaptace nezlepšila, byl po domluvě matky s učitelkou vyšetřen pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, který zhodnotil jeho chování, jako *„sociálně nevyzrálé pro povinnou školní docházku.“*

Pracovníkem bylo nařízeno, aby byla chlapcovi odložena školní povinná docházka o rok a doporučil rodičům pravidelné návštěvy pedagogicko-psychologické poradny. Nutno říci, že se tato doporučení nesečkala s příliš velkým ohlasem ani ze strany matky, ani ze strany otce. Navíc jakákoliv komunikace s rodiči chlapce byla dosti problematická. Matka neustále hodnotila jeho chování jako normální a odmítala připustit, že by se projevoval jakkoliv nevhodně. Otec se o syna prakticky vůbec nezajímal. I přes veškeré Filipovy výchovné problémy začal navštěvovat o rok později základní školu.

6.4 *Problémové chování chlapce na základní škole*

Chlapec nastoupil do základní školy v sedmi letech. Podle vyjádření pedagogů se jedná o průměrně až nadprůměrně inteligentního chlapce, který nemá výukové problémy a dá se říci, že spíše patří k bystřejším žákům.

Pokud bychom měli zhodnotit jeho školní výsledky, jsou po celou dobu velmi dobré. Pozitivně učitelé hodnotí zejména jeho matematické schopnosti. O něco hůře se chlapec potýká s českým a cizím jazykem.

Hlavní problém vidí většina vyučujících v jeho chování při vyučování a o přestávkách. Již na prvním stupni měl chlapec problémy se sebekázní a sebeovládáním. I z toho důvodu, že mu učivo na prvním stupni nečinilo žádné větší potíže, často při vyučování vyrušoval pravděpodobně proto, že ho aktivity v hodině brzy omrzely a on se začal nudit. Na druhém stupni základní školy, kde je vyučovací látka náročnější, Filip již projevoval zvýšený zájem o matematiku, ale i svůj poněkud větší nezájem o ostatní předměty. O přestávkách se navíc stal pro pedagogy, mírně řečeno těžko zvladatelný. Je vulgární ke spolužákům, uráží nejen je, ale i jejich rodiče, kamarády, příbuzné. Ostatní spolužáci jej nemají rádi, dle slov třídní učitelky jsou na něj přímo alergičtí. Obavy z něho mají zejména děvčata, na něž je velice hrubý. Viditelná je jeho občasná snaha být součástí kolektivu spolužáků stejného pohlaví, ti ho někdy vezmou mezi sebe, bohužel jeho začlenění mezi ně nikdy netrvá příliš dlouho. Filip se ihned s někým dostane do konfliktu.

Od slovního napadání přešel navíc chlapec i k fyzickým útokům. Je malý a drobný, takže většinou prohraje, ale je vždycky tím, kdo tyto incidenty vyprovokuje.

Zároveň je i „záškvara“, napadá nečekaně, zezadu. Vyprovokuje hádku, pak je následně fyzicky napadán a s pláčem si běží stěžovat, že ho ostatní děti bijí.

Po posledním útoku na spolužáka, kterého nečekaně praštil, srazil na zem a opakovaně bil pěstí do hlavy, se rodiče napadeného spolužáka obrátili na školu, aby situaci začala řešit s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Škola se po tomto incidentu opět obrátila na rodiče chlapce.

6.5 Spolupráce školy a rodičů

Spolupráce rodičů se školou probíhá po celou dobu dosti obtížně, a to zejména ze strany otce. Od počátku Filipovy školy školní docházky školu nenavštívil, ani na žádost ředitele školy.

Jak je již výše uvedeno, matka Filipa zaujímá ke svému synovi dost ochranný postoj, a proto jakékoliv nežádoucí projevy v jeho chování velmi dlouho přehlížela.

Neustále a opakovaně tvrdila, že je její syn oproti svým spolužákům slabší a oni jsou ti, co mu neustále ubližují. Ředitele školy neustále utvrzovala, že s chlapcem navštívila několikrát psychiatra, ovšem žádnou lékařskou zprávu škole nepředložila. Po posledním vážném incidentu, kdy se matka byla nucena dostavit do školy a byla informována o synových výchovných prohřešcích, poprvé řediteli přiznala, že si se synem neví rady, doma prý neustále hraje hry a v podstatě nekomunikuje. Navíc ji ředitel školy informoval o častých a opakovaných absencích jejího syna, které již nebude škola nadále tolerovat, a pokud se situace v nejbližší době nezlepší, budou nuceni oslovit OSPOD (orgán sociálně - právní ochrany dětí). Matka Filipa na základě těchto zjištění opět slíbila, že zajde se synem na psychiatrii a sdělí řediteli školy stanovisko lékaře. Bohužel se tak nestalo. Filipovo chování se ani na tento popud nezlepšilo, navíc počet omluvených i neomluvených hodin se každý měsíc zvyšoval, a tak se vedení školy rozhodlo samo informovat orgán sociálně-právní ochrany dětí, který se problémovým chováním chlapce začal intenzivně zabývat. Matka nedbala na rady, které jí byly poskytovány, spíše je ignorovala.

6.6 Průběh spolupráce oddělení OSPOD se školskými zařízeními a rodiči nezletilého chlapce

Filip je na oddělení sociálně-právní ochrany dětí evidován od prosince 2012. OSPOD se začal o chlapce zajímat na základě zprávy zasláné základní školou, kterou chlapec navštěvuje.

Na základě této zprávy (výběr): „*má nezletilý 196 omluvených a 6 neomluvených hodin. Jedná se o krátkodobé absence, během nichž byl žák spatřen, jak se potuluje venku. Nezletilý je tudíž podezřelý ze záškoláctví*“.

V důsledku těchto skutečností se začalo oddělení sociálně-právní ochrany dětí o případ intenzivně zajímat a vyžádalo si od školy informace o jejím dalším postupu.

Škola informovala OSPOD o svolání výchovné komise, ta se koná v případě, že žák jakýmkoliv způsobem vážně narušuje školní řád a předešlé kroky ze strany školy, jsou neúčinné.

Výchovná komise pracuje nejčastěji v tomto složení: ředitel školy, příp. jeho zástupce, zákonný zástupce žáka, třídní učitel, výchovný poradce či metodik prevence, popř. další odborníci. Přítomný může být i pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí a mládeže. Veškeré podklady určené pro řešení absence výchovnou komisí konkrétního žáka připravuje třídní učitel spolu s dalšími členy pedagogického sboru.

Výchovná komise byla v tomto případě svolána ještě tentýž měsíc v prosinci 2012, kam se dostavila i matka nezletilého. Komise měla za úkol posoudit, do jaké míry jsou časté absence žáka oprávněné. K tomu měl přispět i rozhovor s matkou, která uvedla, že důvodem častých synových absencí jsou vážné zdravotní problémy. OSPOD si tato tvrzení následně ověřil u chlapcovy ošetřující lékařky a zjistil, že ji Filip navštívil pouze v měsíci květnu a říjnu roku 2012. V prvním případě se jednalo o klasické nachlazení a ve druhém měl chlapec určité obtíže s kýlou. V obou případech se jednalo o krátkodobé obtíže, které si nevyžádaly více než několikadenní léčení. Komise na základě těchto skutečností neshledala jakékoliv oprávněné důvody, na jejichž základě by byly chlapcovy časté absence opodstatněné. Výstupem výchovné komise po poradě s OSPOD byla dohoda, že škola bude respektovat pouze omluvenky potvrzené lékařem.

Značnou součástí činnosti oddělení sociálně-právní ochrany dětí je pravidelná komunikace s rodiči klienta problémového žáka. Rodina je pravidelně obeznámena

formou pozvánky, aby se na oddělení spolu s chlapcem dostavila. Na první návštěvu se klient spolu s matkou dostavil v prosinci. Poté na dalších několik pozvání rodina nereagovala, popřípadě nebyla v rámci regionu bydliště k dohledání.

Matka s chlapcem se dostavila na oddělení neohlášena až v březnu 2013 a uvedla, že se nemohli dostavit dříve z důvodu nemoci. Průběh tohoto výchovného pohovoru bude prezentován v další podkapitole této případové studie.

Současně v této době byla svolána další výchovná komise, která projednávala soustavné zapomínání školních pomůcek a kázeňské problémy nezletilého. Matka se z komise omluvila z důvodu nevolnosti v těhotenství. V tomto případě zajistí škola nejčastěji třídní učitel žáka to, aby byla o průběhu a závěrech výchovné komise informována písemně. Počet neomluvených hodin se nadále stupňoval.

Škola ve zprávě pro OSPOD uvedla: „*nezletilý má 30 zameškaných hodin z toho 24 neomluvených*“. Navíc se objevila nová skutečnost, kterou bylo třeba výchovnou komisí projednat - podezření ze šikany a celkového špatné chování Filipa o přestávkách. Výchovná komise navrhla trojku z chování.

Největším problémem se i nadále stává neustálé stěhování rodiny, která není v místě bydliště téměř k zastižení. Pracovnice OSPOD se tedy rozhodla kontaktovat babičku nezletilého, která s oddělením jako jediná z rodiny spolupracuje velmi spolehlivě. Na základě kontaktování babičky se na OSPOD v květnu 2013 matka dostavila s oběma dětmi. Z její strany opět následovaly další a další výmluvy, jimiž ospravedlňovala, proč nebyla delší dobu k zastižení (právě ji opustil přítel, s nímž je těhotná). Navíc se dost tvrdě vyhranila proti škole, která si podle jejích slov synovy kázeňské přestupky vymýšlí. Příčinou problémů je dle matky výchovný poradce školy. Hovořila o změně školy. Podle informací, které OSPOD získal, však žádné kroky k této změně neuskutečnila.

Ve stejné době si OSPOD vyžádal další zprávu, o aktuálním stavu žáka. „*Nezletilý má opět zameškáno 30 hodin, z toho 17 neomluvených hodin.*“ Škola si navíc stěžuje na žakovu hrubou nekázeň, neustálé narušování školního řádu, ničení školních pomůcek a užívání vulgárních narážek směrem k vyučujícím.

OSPOD si opětovně zve rodinu ke konzultacím. Situace se však u nezletilého nemění. Opět má sníženou známku z chování v pololetí a kázeňské přestupky.

V červenci 2013 přišla na OSPOD soudní zpráva:

Byl vydán příkaz podle ustanovení § 46 zákona č. 500/2004 Sb. o správním řízení v souladu s ustanovením §87 odst. 1 č. 200/1990 Sb. o přestupcích ve znění platných předpisů. Příkaz byl vydán z důvodu spáchání přestupku na úseku školství a výchovy mládeže podle § 31, odst. 1 přestupkového zákona. Matka zanedbala péči o povinnou školní docházku svého nezletilého dítěte, kdy mu opakovaně umožnila zameškat ve II. polovině školního roku 2012/2013 celkem 84 neomluvených vyučujících hodin. Matce byla stanovena pokuta.

V měsíci srpnu 2013 dává OSPOD podnět k soudu, aby bylo zahájeno jednání ve věci nařízení opatření, jehož výstupem by byl soudní dohled, popřípadě ústavní výchova. Soud toto nařízení zahájil v měsíci září 2013. Objevil se opět problém s doručením pozvánky, proto byla kontaktována babička nezletilého. Dne 13. 10. 2013 byl dle zákona o rodině stanoven soudní dohled nad nezletilým. Matka byla soudkyní vyzvána ke spolupráci se školou, která doporučuje ústavní výchovu. Pracovnice OSPOD sdělily, že se matka snaží syna před ústavní výchovou chránit, proto matce doporučily kontaktovat středisko výchovné péče. Konkrétně se jedná o konzultaci u pedagogicko-psychologického pracovníka za účelem vypracování psychologického posudku.

Soud OSPOD informoval, že je matka na popud státní zástupkyně stíhána za ohrožování výchovy mládeže. V říjnu 2013 OSPOD sdělil matce a klientovi, že pokud se situace nezlepší, hrozí ústavní výchova. Na základě tohoto varování matka přislíbila, že syna vezme ke konzultaci do pedagogicko-psychologické poradny. Pracovnice OSPOD se telefonicky informovala u psycholožky, zdali konzultace proběhla, avšak dověděla se, že se z ní matka omluvila z důvodu nemoci.

Ze zprávy ze školy se OSPOD dovídá, že „za měsíc září má nezletilý 100 omluvených vyučovacích hodin“ (omluvenky od lékaře + od matky). V říjnu 2013 proběhlo šetření v rodině. Při šetření byl přítomný též pětiměsíční nevlastní bratr nezletilého. Matka se neustále ptá, proč mají na OSPOD docházet. Byla jim vysvětlena podstata soudního dohledu. Matka se negativně vyjadřovala ke svému stíhání za ohrožování výchovy mládeže. Vyšetřování podle jejího názoru psychicky zatěžuje její děti. Z psycholožky má strach. Bojí se, že jejího syna nechá hospitalizovat na psychiatrii, ale přislíbila, že k ní půjde.

V říjnu 2013 byl vydán samosoudkyní trestní příkaz (výběr):

„Matka je vinna a odsuzuje se za to podle zákona č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku ve znění pozdějších předpisů dle § 201 odst. 1 trestního zákona k trestu odnětí svobody v trvání 6 měsíců, jehož výkon se podle § 58 odst. 1 trestního zákona a § 59 odst. 1 trestního zákona podmíněně odkládá na zkušební dobu v trvání 18 měsíců.“

V listopadu 2013 se matka i nezletilý dostavili k psychologce do pedagogicko-psychologické poradny. OSPOD si vyžádal od psychologky psychologický posudek nezletilého.

Psychologický posudek (výběr):

„Nezletilý je v přímém kontaktu velice neklidný, celý se klepe, nezralý, silně egocentrický. Trpí strachem z doktorů. Je hyperfixován na matku. Matka je jeho komunikačním prostředkem, hyperprotektivní. Navrhuji pravidelné docházení do střediska výchovné péče“.

Dále se OSPOD informoval, že první sezení u psychologky se uskutečnilo dne 21. 11. 2013.

V prosinci 2013 přišla na OSPOD ze školy další zpráva (výběr): *„Nezletilý narušuje výuku, nevhodně se chová, vykřikuje během hodiny, nadává spolužákům, na napomenutí reaguje ostře. Agresivně jedná nejen se spolužáky, ale i s autoritami. Nezletilý je náladový, podrážděný, hysterický s četnými záchvaty vzteku“.*

Matka se nechová již tak útočně jako v počátku. Usoudila, že s chlapcem není něco v pořádku. Na pozvání OSPODU se dostavila a tvrdila, že každý čtvrtek navštěvují středisko výchovné péče, navíc se prý chystá kontaktovat pedopsychiatra. OSPOD však zjistil, že matka lhala. Na středisku výchovné péče byli pouze na úvodní konzultaci a paní doktorku vůbec nenavštívili.

Návštěva proběhla 5. 12. 2013, kde nezletilý dostal léky na zklidnění. Matka chce nyní synovi zajistit pravidelnou léčbu ve středisku výchovné péče. OSPOD jí tedy v této záležitosti pomohl. Během prosince 2013 matka ve spolupráci s OSPOD souhlasila s ambulantní léčbou svého syna ve SVP (Středisko výchovné péče). Klientovi bylo navíc doporučeno změnit školní prostředí, což bylo následně za pomoci

OSPOD dojednáno. V současné době ambulantní léčba chlapce v středisku výchovné péče stále probíhá. Nadále probíhá také medikamentózní léčba.

6.7 Průběh výchovného pohovoru kurátora pro mládež s problémovým chlapcem

Součástí práce kurátora pro mládež v době evidence žáka na oddělení sociálně-právní ochrany dětí jsou i výchovné pohovory s problémovým žákem. Níže budou prezentovány poznatky o průběhu jednoho z pohovorů mě, jako kurátora pro mládež s Filipem. U rozhovoru byla přítomna i chlapcova matka.

Rodina byla oddělením již několikrát vyzvána, aby se i s chlapcem dostavila na OSPOD. Bohužel z původně plánovaných patnácti návštěv se uskutečnilo pouze sedm. Matka se opakovaně omlouvala z důvodu nemoci své či svého syna.

První návštěva se konala v prosinci 2012 na podnět školy, která oslovila oddělení, jak je výše uvedeno z důvodu častých omluvených i neomluvených absencí chlapce.

V rámci prvního sezení jsem se, jako kurátorka seznámila s klientem tedy nezletilým chlapcem i jeho matkou. Informovala jsem je o všech okolnostech souvisejících s projednávanou věcí např. o svolání výchovné komise, po jejímž zhodnocení se budou muset opět oba dostavit na OSPOD z důvodu projednání výsledků ke kterým výchovná komise dospěla.

Další návštěva se neuskutečnila v plánovaném termínu, vzhledem k nedodržení stanoveného termínu Filipa s matkou. Uskutečnila až o tři měsíce déle, v březnu 2013. Již samotný průběh tohoto rozhovoru byl ze strany matky dost roztržitý. Matka chlapce se neustále vymlouvala, že je velice zaneprázdněná, navíc prý musí i dnes odejít k lékaři. Opakovaně jsem jí zdůrazňovala význam těchto návštěv, zejména význam přínosu pro jejího syna. Poté jsem informovala matku o výsledcích výchovné komise, která projednávala synovy časté absence i výchovné problémy. Na základě výsledků této komise bylo rozhodnuto, že jakékoliv další Filipovy absence, bez řádného lékařského potvrzení již nebudou tolerovány. Tyto skutečnosti si OSPOD bude pravidelně ověřovat ve spolupráci se školou, která bude OSPOD pravidelně informovat o docházce nezletilého klienta.

Dále jsem matce vysvětlila závažnost výchovných problémů jejího syna. Zejména jsem se zaměřila na jeho zameškané vyučovací hodiny i jeho nevhodné chování při vyučování i o přestávkách.

Matka chlapce na to reagovala dost podrážděně, podle jejích slov si učitelé na chlapce zasedli. I z toho důvodu se prý rozhodla, že chce, aby chlapec nastoupil na jinou školu.

Poté jsem vedla rozhovor s chlapcem, dotazovala jsem se ho na jeho vztah k rodičům i na to, zda a jakým způsobem je respektuje jako autoritu. Rozhovor s chlapcem byl dost komplikovaný. Filip již od prvního sezení příliš nekomunikoval, a pokud ano, na jednotlivé otázky odsekával, byl drzý. V průběhu rozhovoru jsem se pokusila s ohledem na klientovu pasivitu a neochotu spolupracovat o direktivní způsob jednání se svým klientem, při kterém jsem se snažila být pro něj jakousi autoritou. Bohužel, Filip na většinu dotazů směřující k důvodu jeho absencí a nevhodného chování nereagoval či pouze tvrdil, že ho většina hodin ve škole nudí, navíc prý zlobí i ostatní žáci, ale pouze on je vyučujícími neustále napomínán a trestán. Zaujímal postoj, ve kterém absolutně nepřipouštěl, že by jeho chování bylo jakkoliv odlišné od ostatních. Tento jeho názor byl navíc podporován i matkou, která stále hájila jeho prohřešky tím, že má zdravotní problémy, které se navíc podepisují na jeho psychickém stavu.

I přes nezájem matky i klienta situaci řešit jsem se na konci tohoto výchovného pohovoru snažila najít nějaké vhodné společné řešení. Navrhla jsem matce, aby dohlédla na to, aby syn pravidelně navštěvoval povinnou školní docházku a změnil i své nevhodné chování ve škole. Zároveň jsem informovala matku o tom, že pokud nebude sjednána náprava a nebude dále možné najít s rodinou společné řešení situace, bude orgán OSPOD nucen podat podnět k ambulantní léčbě pro jejího syna ve Středisku výchovné péče. Matka následně na to přislíbila, že na synovu školní docházku i nevhodné chování dohlédne, což se (jak je výše uvedeno), ukázalo být neúčinné.

6.8 Závěrečné shrnutí případové studie

Cílem této případové studie bylo představit osobnostní vývoj chlapce Filipa, jeho rodinné poměry, ve kterých vyrůstal a vyrůstá, a jakým způsobem se jeho problémové chování projevovalo v předškolním i školním vzdělávacím zařízení.

Nejdůležitější součástí této případové studie byl popis spolupráce OSPOD, konkrétně kurátora pro mládež s některými školskými zařízeními, s nezletilým chlapcem i jeho rodiči.

Z výše prezentovaných skutečností vyplynulo, že mimo chlapcových osobnostních předpokladů stojí za Filipovým problémovým chováním zejména jeho rodinné poměry. Otec svého syna maximálně zanedbával. Pokud již s ním přišel do kontaktu, byl zde zřejmý jeho přehnaně autoritativní přístup, který se podepsal i na synově agresivním chování a také jeho neschopnosti socializace mezi vrstevníky. Matka naproti tomu k chlapci projevovala až přílišnou mateřskou náklonnost, neustále omlouvala jeho nevhodné chování. To vše podle všeho uškodilo jeho zejména psychickému a sociálnímu vývoji. Filip měl na základě toho pocit, že si může za všech okolností všechno dovolit. Pozitivně ovšem hodnotím matčino jednání v posledních dvou měsících, kdy si přece jen uvědomila, že chování jejího syna není v pořádku a souhlasila s odbornou pomocí. Navíc si podle všeho tuto skutečnost začal uvědomovat i sám Filip.

Momentálně je Filipovi 12 let. Jeho vysoce problémové chování mělo za následek, že v současnosti musí pravidelně docházet do střediska výchovné péče. To, zda tato léčba bude mít znatelný účinek pro něj i pro jeho okolí ukáže až čas. Pevně věřím, že za nějaký čas bude schopen Filip začlenit do společenského života i kolektivu svých vrstevníků, naučí se uznávat zdravou autoritu své matky i např. učitelů ve škole. Momentálně je nejdůležitější, že si i Filip začal připouštět, že má vážné výchovné problémy, které je třeba řešit, a že se o jejich nápravu musí zasloužit především on sám, pochopitelně s podporou své matky. Matka odmítala veškeré navrhované postupy ze strany činnosti OSPOD. Nyní je tedy na ní, zda se zaslouží o zlepšení synových problémů. Musejí si společně nastavit hranice a podmínky, které budou plnit oba dva. V případě neplnění povinností, zejména co se školní docházky týče, je potřeba sjednat nápravu. Pokud tomu tak neučiní, hrozí matce trestní stíhání ve věci zanedbání povinné školní docházky.

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE 2 - PETR 15 LET

7.1 Anamnéza

Pro vypracování osobní a rodinné anamnézy jsem potřebné údaje zjistila z pozorování při prováděném výchovném pohovoru na oddělení OSPOD, z rozhovoru s matkou dospívajícího a z jeho osobní dokumentace.

7.1.1 Osobní anamnéza

Osobnost představuje „*individuální soubor duševních a tělesných vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích. Vrozené a získané vlastnosti tvoří strukturu osobnosti, která je pro každého člověka charakteristická. V průběhu individuálního vývoje se stále více doplňují vrozené dispozice a obohacují se vlastnostmi získanými*“ (Šobán, 2008, s. 17).

Petr se narodil v dubnu 1998, když bylo jeho matce 23 let, jako prvorozené dítě. Jednalo se o plánované těhotenství. Bohužel v průběhu těhotenství bylo v důsledku opakovaných zdravotních komplikací souvisejících i s vykonáváním její profese matce doporučeno, aby raději nastoupila na rizikové těhotenství, což také učinila. Porod proběhl bez jakýchkoliv problémů v termínu, chlapec vážil 3300 g, měřil 47 cm.

Do doby než začal Petr chodit, asi do dvanáctého měsíce věku, byl klidným dítětem. Po prvním roce života, když Petr začal chodit, si matka povšimla určitých hyperaktivních sklonů. To se projevovalo například tím, že namísto chůze neustále běhal a stále častěji vyhledával vysoká místa, na která by mohl vylézt. Často tak docházelo k chlapcovým pádům, které nebyly nikterak vážné, několikrát však po takovém pádu přestal dýchat, zůstal „bez sebe“. Rodiče se proto rozhodli, po doporučení pediatra, podrobit syna ve třech letech neurologickému vyšetření. To však bylo předčasně ukončeno, z důvodu chlapcovy velmi obtížné zvladatelnosti. V této době navíc matka chlapce podruhé otěhotněla a rodiče další neurologické vyšetření se synem již neabsolvovali. Po narození chlapcovy mladší sestry došlo na nějakou dobu k Petrovu zklidnění.

Po celou dobu dětství Petr neprodělal žádné vážné choroby, pouze klasické dětské nemoci, ani neutrpěl žádný vážný úraz. V předškolním věku s ním matka úspěšně navštěvovala logopedickou poradnu.

Dnes téměř šestnáctiletý Petr je tělesně vyvinut přiměřeně svému věku, je štíhlé postavy, je velmi živý a dobře pohyblivý.

7.1.2 Rodinná anamnéza

„Dítě vnímá rodinnou atmosféru přes chování matky. V teorii agresivního chování se znovu upozorňuje na to, že jedním z nejagresivnějších typů chování není křik, vyhrožování nebo výhrůžná gesta, ale že je to mlčení“ (Matějček, 2002, s. 15).

„Ve svém raném vývoji potřebuje dítě vidět a také pociťovat matku a otce jako šťastné, klidné a rozhodné lidi, kteří netrpí citovými bouřemi a se kterými se může dobře a bez problémů identifikovat. Něco jiného však mohou znamenat běžné konflikty pro dospělé, kteří je chápou jako součást výměny názorů, postojů a zkušeností, ale u dítěte pokud překračují určitou mez, vedou nutně k ohrožení jeho duševní rovnováhy“ (Matějček, 2002, s. 16).

Petrovu otci je 42 let, je spíše pasivním, neprůbojným typem člověka. Je vyučen v oboru instalatér-topenář. Toto povolání v současné době nevykonává, posledních deset let pracuje jako řidič v kamionové dopravě. Svému synovi se věnoval pouze v jeho předškolním věku. Pozdější výchovné působení na syna bylo komplikováno častým otcovým pobytem mimo domov z důvodu výkonu jeho zaměstnání.

Před osmi lety bylo manželství Petrových rodičů rozvedeno, momentálně se otec se svými dětmi stýká jen výjimečně.

Matce je 39 let, má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou, v současné době pracuje ve směnném provozu v potravinářské firmě. Působí jako žena průbojné povahy. Se svým novým partnerem a dětmi žije v městském bytě, získaném již v době manželství. O děti se snaží podle svých finančních a časových možností co nejlépe pečovat. Špatné studijní výsledky či poklesky v chování svého syna často řeší křikem a zákazy. Naproti tomu matčin nový partner, je klidný typ muže, který se snaží krizové situace řešit domluvou, ovšem ani tento způsob se při jednání s Petrem, se dle slov matky příliš neosvědčil.

Petrova mladší sestra se narodila v roce 2001, dochází do stejné základní školy jako její bratr. Má dobré studijní výsledky a mezi svými vrstevníky je oblíbená. Se svým bratrem příliš dobře nevychází, neboť ten jí dává najevo svoji nadřazenost z pozice staršího, zkušenějšího sourozence.

V období Petrova dětství rodina netrpěla nedostatkem finančních prostředků, otec se však často zdržoval mimo domov, nejprve z důvodu velké pracovní vytíženosti, později trávil svůj volný čas spíše v restauračních zařízeních než s rodinou. Mezi rodiči chlapce tak často docházelo k hádkám, u kterých byly bohužel často přítomny i děti.

Matka se proto v roce 2006 rozhodla vyřešit situaci rozvodem nefungujícího manželství.

7.2 Socializace

„Socializace je socializací osobnosti, čímž myslíme to, že zásadním způsobem ovlivňuje nejenom určité oblasti psychiky a chování jedince, ale promítá se i do jeho tělesnosti; působí na utváření jeho vlastností i směřování jeho životní cesty; ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu a tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží, rozhodujícím způsobem, ovlivňuje jeho sebepojetí a seberealizaci“ (Helus, 2007, s. 71).

Pro zmapování Petrova sociálního vývoje jsem údaje zjistila z rozhovoru s matkou a otcem a výsledků vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

7.2.1 Mateřská škola

Mateřskou školu začal Petr navštěvovat ve věku čtyř let. Do školky ho vodila vždy pouze jeho matka. Petr byl již v tomto předškolním zařízení velmi živé dítě, často neposlušné, bylo zapotřebí jeho chování neustále usměrňovat, což by vyžadovalo individuálně se věnovat pouze jemu, což to však se třiceti dětmi ve třídě nebylo možné. Obtížně se podřizoval požadavkům na něj kladeným. Byl zlobivé dítě, které si s ostatními dětmi neumělo hrát. Bral jim hračky a ničil je. Neustále mezi dětmi vyvolával rozbroje, které končily rvačkami. Byl nepozorný, nesoustředěný, nedovedl naslouchat delšímu vyprávění učitelky, i z toho důvodu si vysloužil „nálepku“ neposlušného, nezvladatelného dítěte. Učitelka se často snažila jeho nevhodné chování

usměrňovat tím, že ho posílala do kouta na „hanbu“, aby na čas uklidnila ostatní děti v třídním kolektivu, které po něm nevhodné chování s oblibou opakovaly.

Situace s chlapcem se nezdála být lepší ani v době, kdy navštěvoval předškolní třídu. Neustále vyrušoval a činnosti, které měl vykonávat s ostatními dětmi, jako cvičení, zpěv, malování, práce s nůžkami a papírem ho nezajímaly a nechtěl je vykonávat nebo je vykonával po svém tak, jak on sám chtěl. Doporučení učitelky mateřské školy na vyšetření Petra v pedagogicko-psychologické poradně a eventuální odklad školní docházky matka neakceptovala.

7.2.2 Základní škola

„Geneticky je vznik moderní rodiny zaměřené na dítě spjat s expanzí školní docházky, a přestože se na školu postupně přesunula odpovědnost za profesní socializaci dítěte, snaží se rodiče nad školním životem svých dětí udržet maximální kontrolu. Právě školní výsledky totiž dnes rozhodují o životní dráze dětí. Řada empirických výzkumů přitom ukázala, že tyto výsledky nejsou zdaleka závislé jen na inteligenci žáka nebo na charakteristikách navštěvované školy. Školní úspěšnost do značné míry ovlivňuje právě rodina“ (Rabušicová, 2004, s. 22).

Základní školu začal Petr navštěvovat v roce 2004. Od první třídy byl spíše podprůměrným žákem, často se u něho projevovaly problémy s dodržováním školního řádu, byl napomínán pro pobíhání po chodbách školy, byl hrubý a agresivní ke svým spolužákům. V průběhu třetí třídy se Petr jen obtížně dokázal soustředit na vyučování, dostal třídní důtku za zastrašování svého spolužáka kapesním nožem.

Po dohodě školy s jeho matkou byl poté vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Psychologická zpráva (výběr):

„V kontaktu spolupracující, patrná nižší motivace k provedení úkolů. Patrné nedostatečně vytvořené pracovní návyky a snaha chlapce posouvat si hranice, pravidla. Snížená frustrační tolerance. Řeč bez nápadností. Celkové rozložení rozumových schopností se pohybuje v pásmu průměru. Ve verbální složce intelektu je oslabena slovní zásoba, obsahová stránka řeči, porozumění pojmům. V prakticko-názorové složce oslabeny prostorové schopnosti. Oslabené volní vlastnosti. V kresebném projevu i v dílčích zkouškách patrné rysy nerovnoměrného zrání CNS.

Z projektivních technik patrné projevy nastupující puberty, impulzivita v jednání, tendence úniku před těžkostmi do fantazie. Osobnost nezralá, přiměřeně extravertovaná.“ Závěr: „SPU – dysortografie, susp. LMD při průměrných rozumových schopnostech“.

Výchovné problémy u chlapce nadále pokračovaly, jeho školní výkonnost klesala. Konec čtvrté třídy Petr zvládl se třemi dostatečnými. Na doporučení školy byl Petr v páté třídě podroben kontrolnímu speciálně-pedagogickému vyšetření.

Zpráva speciálně-pedagogického vyšetření (výběr):

„Sociální kontakt s Petrem bez výraznějších nápadností, patrná je nižší motivace, neupevněné pracovní návyky. V percepčních oblastech přetrvává oslabení ve sluchové syntéze slov a vizuální diferenciaci. Výkon ve zkoušce čtení potvrzuje přetrvávající dyslektické obtíže. Technika čtení je správná, rychlost čtení aktuálně neodpovídá zjištěné úrovni rozumových schopností, časté jsou specifické chyby (záměny a přesmyky hlásek). Zkouška „G“, která mapuje úroveň rychlosti a kvality zpracování obecného ne odborného textu, svědčí pro obtíže s rychlým a kvalitním zpracováním textu. Chybovost v písemném projevu je sociálně neúnosná. Během učební činnosti v chování neurotické projevy“.

Závěr: „SPU – dyslexie (střední stupeň), dysortografie (těžký stupeň), dysgrafické obtíže, oslabená pravolevá a prostorová orientace na základě nerovnoměrného dozrávání CNS při průměrných rozumových schopnostech“.

Na druhém stupni základní školy docházelo k dalšímu zhoršování prospěchu i chování chlapce. Při výuce vyrušoval spolužáky, vykřikoval vulgární výrazy, napodoboval zvuky zvířat.

7.3 Spolupráce OSPOD se školou, SVP, rodiči, problémovým chlapcem

Podnět na OSPOD podal Petrův otec. K tomuto kroku ho přimělo Petrovo opakované nezvladatelné chování. Chlapec začal kouřit, a dokonce přestal respektovat i svoji matku. Po poslední hádce s otcem navíc Petr odmítl i jeho dále navštěvovat.

Na doporučení OSPOD Petr absolvoval dvouměsíční internátní pobyt ve SVP, po jehož ukončení pokračovala katamnestická péče. Matka se snažila spolupracovat, pravidelně docházela na dohodnuté schůzky. Po ukončení pobytu ve SVP se Petrovo chování zlepšilo, nevyrušoval, snažil se pracovat, učitelé jej dokonce chválili.

Po čtyřech měsících se začaly v jeho chování projevovat výkyvy, reagoval však na napomenutí. Sedmou třídu ukončil se čtyřkami v několika předmětech.

V září 2012 se zúčastnil víkendového pobytu, ve středisku výchovné péče. Zde se Petr projevoval nevhodně, byl opakovaně napomínán, měl problémy s dodržováním pravidel. V listopadu 2012 se uskutečnila schůzka výchovné komise ve škole, bylo řešeno zhoršené chování, nerespektování autority, vulgarita k vyučujícím i spolužákům.

Matka údajně výchovné problémy řešit nemusela, Petr podle všeho pečoval o sestru a plnil si své povinnosti, vyhýbal se však přípravě do školy.

Závěr komise: *„Vhodnost opakovaného pobytu ve SVP, případně dobrovolný pobyt v diagnostickém ústavu“.*

V lednu 2013 se uskutečnila další schůzka výchovné komise ve škole. Dle vyučujícího došlo k mírnému zlepšení prospěchu. Petr byl chválen za aktivitu při dějepisu a tělesné výchově. Například v anglickém jazyce byl ale výrazně pasivní a hrozilo mu propadnutí.

Závěr komise: *„Při zhoršení chování opakovaný pobyt ve SVP, případně dobrovolný pobyt v diagnostickém ústavu“.*

V únoru 2013 se uskutečnil pohovor na OSPOD, neboť Petr byl přistižen ve škole při experimentování s marihuanou. Od minulého pohovoru měl sedm poznámek v žákovské knížce, zápis v třídní knize, dvanáct neomluvených hodin. Propadl z anglického jazyka, k vyučujícím byl vulgární. Matka měla tendenci problémy svého syna ve škole bagatelizovat, argumentovala tím, že Petr je doma bezproblémový. S nástupem Petra na pobyt do SVP nesouhlasila.

Závěr: *„Pokud Petr nenastoupí na pobyt do SVP, bude ze strany SVP spolupráce ukončena z důvodu neefektivní ambulantní péče“.*

Na další naplánovaný pohovor se matka s Petrem nedostavili. Matka byla ze strany SVP kontaktována, sdělila jim, že se nemohla dostavit z důvodu pracovní vytíženosti, navíc její syn onemocněl. O další spolupráci v SVP matka neprojevila zájem, dohodla se na jejím ukončení s tím, že budou nadále spolupracovat s OSPOD.

Z důvodu ukončení spolupráce se SVP a z důvodu dlouhodobého problémového chování Petra ve škole byl SVP doporučen dobrovolný pobyt Petra v DDÚ.

7.4 Průběh výchovného pohovoru kurátora pro mládež s problémovým chlapcem

Součástí činnosti kurátora pro mládež v době evidence dětí a mládeže na oddělení sociálně-právní ochrany dětí jsou především výchovné pohovory. Níže budou prezentovány poznatky z průběhu výchovného pohovoru. Na OSPOD doprovodila chlapce matka. S matkou byl proveden pohovor odděleně.

Rodina byla oddělením pozvána z důvodu přistižení Petra při experimentování s marihuanou, dalšími důvody byly množící se poznámky v žákovské knížce a také 12 neomluvených hodin.

V rámci sezení jsem se seznámila s klientem, tedy nezletilým chlapcem i jeho matkou. Informovala jsem je o stížnosti ze strany otce. Petrovi byl doporučen pobyt ve SVP. Po pobytu ve SVP se Petr opět zlepšil. Nyní se opět objevily problémy.

Rozhovor s Petrem se zaměřoval na problémy, které se objevily ve škole. Na oddělení OSPOD mu byl proveden orientační test na přítomnost návykové látky. Test vyšel pozitivní na THC. Petr během sezení moc nekomunikoval, jeho chování bylo odtažité a velmi apatické. Petr na většinu dotazů směřujících na škodlivost omamných a psychotropních látek nereagoval a dělal, že se jej to vůbec netýká. Neprojevilo ochotu spolupracovat. K absencím ve škole zmiňoval, že si nerozumí s kolektivem a ve škole je nespokojený.

I přes nezájem nezletilého přiznat, že je potřeba nastalou situaci řešit, jsem se snažila matce navrhnout řešení dané situace – pravidelné testování na přítomnost návykové látky a docházení do centra protidrogové prevence. Matka oproti synovi byla vstřícná k řešení nastalé situace. Zároveň jsem informovala matku o tom, že pokud nebude sjednána náprava, a pokud nebude dále možné najít s rodinou společné řešení situace, bude orgán OSPOD nucen podat podnět k ambulantní léčbě jejího syna ve středisku výchovné péče. Matka následně na to přislíbila, že na synovu školní docházku i nevhodné chování dohlédne.

7.5 Současný stav a prognóza dalšího vývoje chování chlapce

V současné době je zřejmý určitý zájem ze strany matky spolupracovat s orgánem sociálně-právní ochrany, na který matka se synem pravidelně dochází. Jakoukoliv další pomoc odmítá s tím, že je momentálně Petr výchovně zvladatelný a odborná pomoc, podle jejích slov není zapotřebí. Pouze přiznává, že se u něj pravidelně střídají období, kdy je tzv. výchovně zvladatelný, dokonce je schopen plnit veškeré zadané úkoly s obdobím, kdy vzdoruje, reaguje podrážděně a poněkud nepředvídatelně. I tak se jí prý prozatím daří jeho chování korigovat.

Podle zjištění OSPOD jsou ovšem jeho školní výsledky stále neuspokojivé. Problémem, na který upozorňuje většina Petrových učitelů, je jeho duševní nevyrovnanost, výkyvy nálad, které mají vliv nejen na jeho chování, ale především i prospěch. Je zde tedy zřejmé, že v tzv. jeho klidném období, kdy je chlapec dostatečně soustředěný, je schopen dosáhnout alespoň průměrných výsledků. V období Petrova absolutního odmítání jeho studijní výsledky klesají hluboko pod průměr. Neustále se tedy pohybuje na pomezí dostatečného a nedostatečného prospěchu.

Pro chlapce je tedy momentálně klíčové, aby zvládl v nadcházejících měsících dokončit povinnou školní docházku. Prozatím si ještě nezvolil obor, který by chtěl studovat po ukončení základní školy.

Navíc je na základě svého, mnohdy nezvladatelného chování ohrožen vlivem sociálně-patologických jevů (krádeže, vandalismus, násilí aj.). Proto bude pro jeho další vývoj nezbytné, aby se mu dostalo řádné školní i rodinné výchovy.

Bude záležet na schopnosti učitelů pracovat s tímto chlapcem tak, aby dokázali adekvátně reagovat na jeho výkyvy v chování, vybudovali si pozici přirozené autority, což souvisí i se stanovením jasných pravidel jeho chování. V tomto směru je nezbytné vhodně reagovat na chlapcův psychologický profil a dokázat na základě toho volit vhodné techniky, metody a pomůcky, což ovšem vyžaduje věnovat chlapci individuální pozornost. Podstatnou součástí je častá spolupráce matky či obou rodičů se školou a OSPOD, což souvisí zejména s pravidelným docházením na oddělení SPOD. Důležité je upřednostnit zejména citlivý a trpělivý přístup k tomuto chlapci především v rodinném prostředí.

Matky by měla stanovit Petrovi určité domácí povinnosti, které musí plnit, a podněcovat ho i dalšími aktivitami k pozitivnímu vývoji.

Matka chlapce by také měla pravidelně dohlížet na Petrovu přípravu do školy, mluvit s ním o škole, jeho prospěchu a chování doma i ve škole.

V případě zhoršení jeho chování i prospěchu, by bylo nutné navázat opětovnou spolupráci se SVP či DDÚ a zvážit možnost jeho hospitalizace či ambulantní léčby v těchto zařízeních.

8 PŘÍPADOVÁ STUDIE 3 - MARTA 14 LET

Poslední případová studie nás seznámí s čtrnáctiletou dívkou Martou, u které byla zjištěna závislost na pervitinu. V této kazuistice si osvětlíme okolnosti, za kterých dívka začala užívat drogy, i to jakým způsobem probíhala spolupráce s OSPOD či institucemi zajišťující její následnou léčbu aj.

8.1 Osobní a rodinná anamnéza

Osobní a rodinnou anamnézu jsem vypracovala na základě pohovoru s nezletilou na oddělení OSPOD i informací získaných z rozhovoru s otcem dívky.

„Model rodiny tvořené rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči vykazuje neobyčejnou stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva a ve všech známých současných společnostech. Prakticky neexistuje žádný typ společnosti, který by se neopíral o rodinu jako svůj základní článek“ (Matoušek, 1997, s. 9).

Porod dívky proběhl bez komplikací záhlavím, porodní váha 3 100 g a 51 cm. Dívka byla kojena osm měsíců. V dětství nebyla nikdy vážněji nemocná, prodělala pouze několik banálních viróz. V pěti letech měla úraz na kole, frakturu předloktí, která se zhojila bez komplikací.

Marta je prostřední ze tří dětí, má o dva roky starší sestru a o čtyři roky mladšího bratra. Rodinné prostředí považuje za disharmonické. Její rodiče se před dvěma lety rozvedli, od té doby jsou v rodině závažné problémy. Matka, která má pouze základní vzdělání, v současné době nepracuje, jako zdroj obživy jí slouží relativně vysoké výživné od otce dětí. Otec je lékař – chirurg, od rodiny se po rozvodu odstěhoval, bydlí a pracuje v nedalekém městě. S dětmi je pravidelně v kontaktu telefonicky a e-mailem, vzhledem k jeho pracovnímu vytížení se však osobně vídají relativně zřídka, zhruba jednou za měsíc. Vztahy mezi rodiči Marta charakterizuje jako (dříve) dobré, vážnější krize nastala až před rozvodem. Vztahy se svým mladším bratrem považuje za vcelku harmonické, vzhledem k věkovému rozdílu spolu nemají vážnější konflikty. Hůře však Marta vychází se svojí sestrou, pravděpodobně na sebe žárlí.

Rodina byla dříve velmi dobře hmotně zabezpečena, nyní se situace zhoršila. Ačkoliv měla Marta s matkou hezký vztah, po rozvodu rodičů jejich vztah výrazně

ochladl. Matka se snažila najít si nového partnera, což se jí ovšem nedařilo. V současné době, dle sdělení Marty, matka o děti nejeví větší zájem, prakticky všechn svůj volný čas tráví s přáteli, dětem nevaří ani nepere. Těm nezbyvá než situaci řešit stravováním u prarodičů z matčiny strany, kteří bydlí blízko. Matka navíc po rozvodu začala ve větší míře konzumovat alkohol (snad až několik litrů vína denně), posledního půl roku se léčí u psychiatra (údajně pro deprese), předepsané léky následně zapíjí alkoholem. Po této „kombinaci“ Marta uvedla, že působí: *„jako zombie“*, *prakticky s ní nelze komunikovat*. Opakované konflikty vyvrcholily až fyzickým násilím ze strany matky. Marta vždy po těchto incidentech utíkala k babičce, po té následovaly další rozepře, při kterých babička matce vyčítala špatnou péči a nezájem o děti.

8.2 Základní škola - počátek problémů mladistvé

Marta nastoupila do školy v šesti letech. Do školy se velmi těšila, uměla tehdy již číst a psát. Dokonce byla až donedávna považována za velmi dobrou žákyni, jednu z nejlepších ve třídě. V sedmé třídě se jí však velmi výrazně zhoršil prospěch, učitelé tomu však příliš nevěnovali pozornost, přičítali to údajně problémům s dospíváním.

Současné problémy klientky začaly přibližně před třemi měsíci. Po jednom z konfliktů jí matka vyhrožovala, že ji, *„nechá dát do pastáku“*. Martu to velice rozrušilo, celou noc nespala, ve škole pak byla velice unavená a v hodinách pospávala. Toho si všimla její spolužačka Dita a nabídla jí, zda si po vyučování nechce zajít na nedaleké střední odborné učiliště pro „něco na povzbuzení“. Marta skutečně s Ditou na SOU šla, tam se na internátě setkaly s Ditiným známým. Ten jim dle sdělení Marty po krátkém rozhovoru dal průhlednou želatinovou kapsli obsahující malé množství nahnědlého prášku (dětská lékařka předpokládá, že se jednalo o pervitin vyrobený podomácku za použití jódového katalyzátoru). Marta uvedla, že *„asi patnáct minut po spolknutí kapsle pocítila velmi příjemnou náladu, přešla mě únava, naopak v sobě cítila množství energie“*. Tento stav u ní trval prakticky 24 hodin, v noci vůbec nespala, protože *„měla hlavu plnou myšlenek a plánů“* (jeden z typických účinků psychostimulantů). Když však přestal stimulant účinkovat, prospala následně celé odpoledne i noc a druhý den ráno měla velký problém vůbec vstát a jít do školy. Po vyučování opět Marta vyhledala staršího kamaráda Dity a požádala jej o další kapsli. Ten jí však již odmítl dát kapsli zdarma a požadoval za ni peníze.

Zaplatila mu za ni 200 Kč z částky, kterou měla na zakoupení obědů do školní jídelny. Další dny se situace opakovala. Vzhledem k tomu, že Marta neměla dostatek peněz, nosila známému postupně různé svoje cennější věci (digitální fotoaparát, notebook aj.).

Tyto věci starší známý prodával v bazarech a poskytoval Martě za získané částky pervitin. Asi po měsíci a půl již neměla žádné věci na prodej a na pervitin si již zvykla natolik, že přiznala: *„když jsem to neměla, tak jsem pomalu nebyla schopná ani jít do školy. Pokud jsem tam šla, tak jsem většinu školy prospala. Navíc mně už nestačila jedna kapsle, musela jsem brát každý den dvě“*. Dřívější známý, nyní „dobrý“ Martinin kamarád jí nabídl, zda si nechce přivydělat nějaké peníze „focením“. Marta byla v takovém duševním rozpoložení, že okamžitě souhlasila. Nejprve ji fotografoval při svlékání. Poté jí nabídl ke šňupání bílý prášek, který u ní vyvolal velmi intenzivní euforii. Dívka působí na svůj věk velmi mladistvým dojmem, spíš dělá dojem dvanáctileté než téměř čtrnáctileté. Za focení dostala 1 500 Kč, které si ovšem ponechal její kamarád a dával jí za ně pervitin.

Diagnostický závěr: *Syndrom závislosti (na stimulantech)*.

8.3 Počátek spolupráce OSPOD s nezletilou, školou a rodiči

Klientka se na oddělení sociálně-právní ochrany dětí dostala díky tomu, že si ve škole všimla jejího neobvyklého chování výchovná poradkyně, vyškolená jako metodička prevence. Ta zaznamenala, že Marta je některé dny ve škole výjimečně aktivní, nejen v hodinách, ale i o přestávkách. Byla doslova hyperaktivní, pohybovala se atypickým způsobem („jako by tančila“) a měla zhoršenou koordinaci pohybů. Jiné dny naopak ve škole pospávala, nekomunikovala a prakticky nereagovala na pokusy o komunikaci ze strany učitelů. Výchovná poradkyně si dívku pozvala na pohovor v období hyperaktivity, žákyně dobrovolně poskytla vzorek slin k analýze. Testerem Oraline byla ve vzorku slin prokázána přítomnost metylamfetaminu (pervitinu). O výsledku byla informována matka dívky, která však odmítla pohovor o problému a do školy vůbec přijít, proto se výchovná poradkyně spojila s jejím otcem, jenž zařídil vyšetření jak u dětské lékařky, tak řešení problému na oddělení SPOD.

8.4 Průběh výchovného pohovoru kurátora pro mládež s problémovou dívkou

Níže jsou prezentovány poznatky z průběhu dalšího výchovného pohovoru, který jsem provedla s nezletilou Martou. Na OSPOD dorazila nezletilá na doporučení ze strany výchovné poradkyně a metodičky prevence, které zaznamenaly problém na straně nezletilé. Rodina byla oddělením pozvána z důvodu Martina problému s omamnými a psychotropními látkami. Na základě provedení testování jí test vyšel pozitivní.

V rámci sezení jsem se seznámila s klientkou, tedy nezletilou dívkou. Rozhovor s Martou se zaměřoval na problematiku závislosti na omamných a psychotropních látkách, navrhla jsem možné řešení problému - pravidelné testování na přítomnost OPL a návštěvy centra protidrogové prevence. Dále jí byly navrženy pravidelné pohovory na OSPOD. Co se této problematiky týče, nezletilá musí být ochotna spolupracovat se zařízeními, která se zabývají léčbou závislostí, v případě nesouhlasu nezletilé není možné léčbu nařídit. Marta byla velmi vstřícná, byla ochotna hledat možné řešení nastalé situace, uvědomovala si, že má osobní problém, na kterém je nutno pracovat a vyřešit jej.

8.5 Postup řešení - terapie

Vzhledem k závažnosti případu se řešení situace odvíjelo v několika rovinách. Jednak v rovině medicínské, jednak sociálně - právní, jednak trestněprávní. Opatření v rovině medicínské směřovalo především k detoxikaci. Marta byla, po dohodě s jejím otcem, „dobrovolně“ na sedm dní umístěna v soukromé léčebně. Během týdne se u ní zpočátku projevovaly typické symptomy vysazení psychostimulantů – zvýšená spavost, apatie, snížená fyzická i psychická aktivita. Ke konci týdne se stav postupně upravoval k normálu. Pacientce byly ordinovány léky ze skupiny DARI s velmi rychlým nástupem účinku, které se v poslední době používají k léčbě drogových závislostí, poněvadž mají mírný aktivizující, euforizující a antidepresivní účinek, nevzniká však na ně návyk.

Dále bylo provedeno psychologické vyšetření klientky. Výsledek psychologického vyšetření: *„dosud nevyzrálá a nevyrovnaná osobnost bez vážnějších patologických rysů, velmi vysoká inteligence, 136 podle MILST“.*

Situace byla dále řešena na oddělení péče o dítě. Sociální pracovnice navštívily matku pacientky, tu našly v silně podnapilém stavu a pravděpodobně pod vlivem léků. S pracovnicemi nebyla prakticky schopná smysluplně komunikovat. Po chvíli začala být agresivní, což přimělo sociální pracovnice k odchodu, aniž by mohly dokončit místní šetření (přesvědčit se, zda jsou v bytě relevantní zásoby potravin, čistého oblečení atd.). Sociální pracovnice kontaktovaly obvodní lékařku a ošetřujícího psychiatra matky, který po zjištění jejího současného stavu doporučil okamžitou hospitalizaci v psychiatrické léčebně vzhledem k možnému ohrožení jejího života.

Matka pacientky byla hospitalizována v PL na oddělení AT. Po dohodě s otcem Marty a s jejími prarodiči podal odbor sociální péče okresnímu soudu návrh na vydání předběžného opatření, kterým by byla Marta svěřena do péče otce a její sourozenci do péče babičky. Soud tomuto návrhu vyhověl. Sociální pracovnice také kontaktovala spolužačku Ditu a její rodinu pro podezření, že dívka pravděpodobně příležitostně také užívá stimulanty. To se však nepotvrdilo.

Marta se odstěhovala ke svému otci, kde o ni pečovali jednak jeho rodiče, jednak současná otcova partnerka, také lékařka. Po krátkém období adaptace, kdy Marta měla určité problémy (zřejmě ještě abstinčního původu), se nově vzniklé situaci dobře přizpůsobila. Jednou týdně společně s otcem navštěvovala psychologickou poradnu a dětskou lékařku. Vyšetření slin a moči na přítomnost návykových látek bylo opakovaně negativní. Vzhledem k blížícímu se závěru školního roku Marta již do školy nechodila, absolvovala pouze přijímací pohovor na soukromé gymnázium. Letní prázdniny prožila s prarodiči na chalupě na Šumavě; tato alternativa byla zvolena úmyslně, neboť odlehlé prostředí v této lokalitě technicky znemožňuje případné získání drog (nejbližší obec je vzdálena 9 km, nejbližší město 18 km). Prázdniny Marta strávila především učením, kdy se snažila dohnat látku z minulého školního roku. Prarodiče byli až překvapeni, s jakým úsilím se Marta do učení pustila a aktivně jí s ním pomáhali. V chování Marty se po celou dobu prázdnin nevyklyly žádné excesy.

8.6 *Současný stav a prognóza dalšího vývoje*

Marta od září školního roku úspěšně studuje na víceletém gymnáziu. Neužívá žádné návykové látky, nekouří. Našla si nové přátele, aktivně sportuje (plavání, sportovní gymnastika). Poměrně hodně času tráví s prarodiči jak z matčiny, tak z otcovy

strany (s nimiž si výborně rozumí), je také v pravidelném kontaktu se sourozenci, o které se stará babička (matka pacientky utekla z PL, v současné době je nezvěstná a pátrá po ní policie). Marta jednou týdně dochází na oddělení sociálně-právní ochrany dětí (spíše ovšem na psychologický pohovor) spojený s testováním na přítomnost návykové látky, zatím byly všechny testy negativní. Původně zvažovaná kognitivně-behaviorální psychoterapie se zatím nerealizovala (zdá se prozatím, že ani nebude nutná). Marta bude ještě nějakou dobu chodit pravidelně do psychologické poradny a na oddělení OSPOD za svým kurátorem. Lze předpokládat další monitorování jejího zdravotního stavu v horizontu minimálně 3 - 5 let, i když při přetrvávající abstinenci mohou být kontroly méně frekventované.

8.7 Závěrečné shrnutí

Popsaný případ počínající závislosti na stimulantech rozhodně nepatří k typickým. Závislost se zřejmě ještě nestačila v krátkém časovém období, ve kterém Marta drogy užívala, plně rozvinout, proto také abstinenční příznaky nebyly nijak závažné a daly se poměrně snadno zvládnout. Velkou výhodou bylo, že případ byl včas diagnostikován školou a ve spolupráci s oddělením péče o dítě okamžitě řešen, což ovšem zdaleka ne vždy, je pravidlem. Typické případy bývají, podle informací psychologičky, často mnohem závažnější a komplikovanější a znamenají pro klienty obvykle nejen zdravotní, ale i sociální problémy (nedokončení vzdělání, nezaměstnanost, sociální vyloučení, popř. bezdomovectví.)

Poznámky:

- Vzhledem k zákonu o ochraně osobních údajů a ustanovením etického kodexu jsem změnila veškeré osobní a místní údaje tak, aby bylo nemožné zpětné dohledání jakýchkoliv osob, kterými se tato případová studie zabývá.
- Třetí případová studie dosud není zcela uzavřena, a tak by patrně neměla být, pokud by byla dodržena běžná pravidla, publikována (viz tzv. „pravidlo BIS“). Přesto mne, jako pracovníci sociálního odboru byla lékařkou ke zpracování doporučena jako, cituji: *„jeden z mála případů z mé praxe, které dopadly dobře“*.

9 SHRNU TÍ A KOMPARACE PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Poslední kapitolu bych ráda věnovala celkovému shrnutí všech tří zde prezentovaných případových studií a jejich vzájemné komparaci.

První případová studie nás seznámila s dvanáctiletým chlapcem šesté třídy Filipem, s problémovým chováním. Počátky jeho problémového chování se projevovaly již od útlého dětství v době, kdy navštěvoval mateřskou školu. Byl často agresivní a podrážený, navíc nebyl schopný jakéhokoliv sociálního začlenění se do kolektivu. Ačkoliv byl na základní škole jeho prospěch až nadprůměrný, zejména vynikal v matematice, jeho chování bylo velice nezvladatelné až agresivní a to jak vůči spolužákům, tak i učitelům. Navíc chodil často za školu, takže byly neustále řešeny jeho omluvené i neomluvené absence. Po opakované marné snaze o řešení situace na půdě školy či při spolupráci s rodiči se škola rozhodla oslovit OSPOD, aby se situací chlapce zabýval. Proběhlo několik výchovných komisí ve škole i výchovných pohovorů chlapce a jeho matky na oddělení SPOD. Bohužel komunikace s rodiči Filipa probíhala dlouhodobě problematicky. Až po roce od jeho evidence na OSPOD si konečně matka uvědomila, že problémové chování jejího syna je třeba řešit a souhlasila s jeho ambulantní léčbou v SVP. Pozitivní je především fakt, že začal konečně spolupracovat i Filip, který dobrovolně do tohoto střediska dochází a snaží se svoje chování změnit.

Druhá případová studie nám nabídla příběh problémového chlapce Petra, který stejně, jako Filip navštěvuje Základní školu, ovšem nyní již chodí do deváté třídy. Na rozdíl od Filipa má Petr podprůměrné školní výsledky, které jsou ještě podporovány jeho značnou psychickou nevyrovnaností. Z důvodu nezvladatelného chování Petr prodělal dvoutměsíční léčbu v SVP, která přinesla na nějakou dobu jisté zlepšení v jeho chování ovšem po čase se jeho chování i prospěch opět zhoršily. Na žádost matky byla další spolupráce se SVP ukončena.

Společným znakem těchto dvou případů je neochota a lhostejnost matek obou chlapců i jejich neustálá snaha nevhodné chování chlapců omlouvat či zlehčovat. Ve druhém případě dokonce matka Petra zcela odmítla nadále spolupracovat se SVP, a rozhodla se vzít synovu výchovnou nápravu do vlastních rukou. Zda se jí to podaří, ukáže až čas.

Třetí případová studie se do značné míry od předešlých dvou liší. Seznámili jsme se v ní s dívkou Martou, které je 14 let. Jedná se o dívku s velmi nadprůměrnou inteligencí, která po celou dobu svého vývoje žádné výchovné nebo vzdělávací problémy neměla, ovšem zejména díky své duševní nevyzrálosti propadla závislosti na pervitinu. Drogami tato dospívající dívka řešila určité problémy související s rozvodem svých rodičů i matčino nevšimavé často až agresivní chování způsobené především nadměrným požíváním alkoholu. V tomto případě především oceňuji postřeh výchovné poradkyně ve škole, kam Marta chodí, která včas vyhodnotila jisté neobvyklé projevy nezletilé, čímž přispěla k tomu, že byl informován OSPOD.

Dívčina závislost tak byla odhalena v počátečním stádiu a mohla být efektivně řešena. Pozitivní je rovněž fakt, že dívka i díky své vysoké inteligenci si svůj problém uvědomila a měla dostatek sil svoji závislost řešit. Velkou oporou je pro ni nyní otec, který momentálně převzal péči o dceru a stejně tak prarodiče, kteří se maximálně snaží své vnučce vytvořit pozitivní prostředí, jež jí pomůže závislost překonat.

Společným jmenovatelem všech tří případových studií je skutečnost, že všichni tři aktéři pocházejí z neúplné rodiny. Na jejich problémovém či nevhodném chování a konání se tedy velkou měrou podílela především nestabilita rodinného prostředí.

10 SEBEREFLEXE VÝZKUMNÍKA

V této části práce zreflektuji sebe sama v roli výzkumníka. Zaměřím se na sebereflexi toho, jak jsem působila ve výzkumné situaci, tedy jaké způsoby jednání s respondenty jsem používala a jak oni na to reagovali. „*Termínem sebereflexe označil John Locke schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost*“ (Plháková, 2004, s. 43). S tímto termínem souvisí dále pojem introspekce. „*Introspekce je lidská schopnost pozorovat své vlastní psychické prožitky probíhající ve vědomí*“ (Plháková, 2004, s. 43).

Pro svůj výzkum jsem si vybrala takové respondenty, se kterými jsem pracovala a jejich problém znala. Domnívám se, že tato skutečnost se odrazila do jisté míry při společných rozhovorech a spolupráci s rodiči a školskými zařízeními.

Při rozhovoru s Filipem jsem vnímala zábrany z jeho strany. Bylo velmi patrné, že je komunikačně a sociálně nezralý. Vedlo mě to k pozvolnějším kladení otázek a snažila jsem se mu dopřát čas na odpovědi, snažila jsem se působit během rozhovoru přátelsky, aby mi Filip odpovídal, abychom rozhovor neskončili kvůli pocitu, že všichni mu jen chtějí ublížit. Pokládala jsem co nejvíce jasné otázky, snažila jsem se působit klidně, přestože se Filip často choval drze a provokativně. Po celou dobu rozhovoru se snažil být jakousi autoritou našeho rozhovoru. Po většinu našeho rozhovoru byl pasivní a nechtěl odpovídat. Když už jsem nějaké informace získala, byly kusé a byly zaměřené na to, že on jediný je trestán učiteli.

Při rozhovoru s Petrem jsem vnímala značnou neochotu spolupracovat. Bylo velmi zjevné, že není ochoten si připustit existenci problému. Během rozhovoru byl problém s Petrem navázat kontakt, jelikož byl velice slovně agresivní a nepřístupný. Na základě této skutečnosti jsem se snažila působit klidně, kladla jsem jednoznačné otázky s dostatkem času na odpovědi. Po většinu rozhovoru byl Petr pasivní, apatický a nechtěl odpovídat. Jeho přístup se zlepšil při rozhovoru společně s matkou, ale změna nebyla nikterak výrazná.

Při rozhovoru s Martou jsem byla příjemně překvapena její ochotou komunikovat a spolupracovat. Uvědomovala si, že je něco špatně a je tedy potřeba se s osobním problémem Marty vypořádat. Komunikace byla velmi příjemná a plynula velmi přirozeně.

11 DISKUZE

V předkládané diplomové práci „Spolupráce kurátora pro mládež se školskými zařízeními jsme si kladli řadu cílů, na které jsme hledali odpovědi. Šetřené otázky vycházejí ze studia odborné literatury různých autorů, jež byla ve svých tvrzeních ke zvolené problematice mnohdy téměř jednotná. Langmaier, Krejčířová (2006), Vágnerová (2005, 2012), Kohoutek (2008) se shodují v názoru, že je nezbytný individuální přístup ke konkrétnímu dítěti. Zdůrazňují podrobně analyzovat rodinnou anamnézu a školní prostředí. Přímo navazují na teorie Matějčka (2002) a Matouška (2007). (Získané poznatky odborné literatury lze dokladovat i v praxi, skutečnosti jsou popsány v případových studiích). Případová studie Filipa vypovídá o nezbytnosti harmonické rodiny pro zdravý duševní a somatický vývoj dítěte. Odborná literatura v čele s Vágnerovou (2005, 2012) a Langerem (1999) definuje rodinné modely a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Pokud v rodině absentuje některý z výchovných prvků, lze předpokládat problematické chování dítěte. Zajímavé by bylo, pokud by v případové studii bylo popsáno dětství rodičů, na což často poukazuje Matoušek (1997, 2007, 2008), že se některé modely mohou opakovat. Podrobné popsání anamnézy rodičů nebylo možné z důvodu obtížné komunikace zvláště s otcem. Práce kurátora je v případě Filipa náročná. Můžeme pozorovat fakt, že v jednu chvíli se bezradná matka snaží přenést zodpovědnost za syna na kurátora, na toto také poukazuje v odborné literatuře Kopřiva (2011). Případová studie Filipa potvrdila teorie odborné literatury.

Případová studie Petra opět vypovídá o „škodlivosti“ rozvrácené rodiny na vývoj dítěte, které má určité problémy. V dnešní době se již nikdo nepozastavuje nad počtem neúplných rodin, kdy selhává komunikace mezi rodiči a kdy se toto odráží se na potížích dítěte. Matějček (2002) se věnuje této problematice velice obsáhle a i na Petrově případě jsou potvrzeny názory obsažené v mnoha odborných publikacích. Renomovaní autoři se problematice věnují, ale chybí odborná literatura, která by pomáhala kurátorům a pedagogům, dávala jim podrobnější instrukce, jak postupovat. Rabušicová (2004) hovoří o školní problematice, v praxi se však často setkáváme s bezradností učitelů, kdy ještě zcela není vžitá spolupráce pedagoga s kurátorem-pracovníkem OSPOD. V praxi jde spíše o administrativní úkony.

Zde se přikláním k názorům Gabury (1995), Řezníčka (1994) a Matouška (2008), kde je zapotřebí do přímých interakcí zapojit všechny zúčastněné. Zamezilo by se tak nedostatkům, kdy písemné sdělení plně neobsahuje to, co přesně měl například pedagog na mysli, nevyjadřující tón hlasu či své emoce. V praxi by byla potřeba vytvořit praktické týmy pomáhajících lidí, aby jak uvádí Kopřiva (2011), dítě vědělo, že je o něj ze strany rodičů zájem a že je milováno.

V třetí případové studii jsme popisovali čtrnáctiletou dívku s problémy - Martu. V tomto případě se jednalo o velice problematické děvče, které uvízlo v závislosti. Na případové studii Marty můžeme potvrdit opět odbornou literaturu – Krejčířovou - Skopalovou (2007) a Matějčka (2002), kteří poukazují na vynahrazování si pocitů únikem z reality. V tomto případě Marta nejprve utíkala k prarodičům. Tento únik jí nepomohl, a tak se uchýlila k návykovým látkám. V případě dívky se dá hovořit o štěstí, kdy byla závislost podchycena včas a otci a jeho nové rodině nebyl lhostejný osud Marty. Na tomto případě bych chtěla poukázat opět na odbornou literaturu zejména na Matějčka (2002), který ve své práci preferuje udržení rodiny. Ne vždy je to pro dítě vhodné, proto je nutné postupovat ke každému případu citlivě a individuálně. V případě Marty by bylo ještě zajímavé analyzovat životní příběh jejich sourozenců. To však nelze v ohledu na rozsah práce uskutečnit.

Nyní bychom se zaměřili na stanovenou výzkumnou otázku. Ta zněla: „*Jakým způsobem probíhá spolupráce pedagogického pracovníka se základními a středními školami při řešení problémového chování žáka ve školních zařízeních?*“ Během výzkumu se ukázalo, že spolupráce nejčastěji probíhá na základě nemožnosti řešit dále vzniklou situaci v rámci školského zařízení. V takovém případě škola kontaktuje OSPOD (nejčastěji telefonicky, e-mailem nebo písemnou formou). Na základě tohoto kontaktu bývá problematický žák pozván na OSPOD, nebo kurátor pro mládež navštíví rodinu dítěte, kde provede sociální šetření. Kurátor pro mládež nepracuje pouze s problematickým dítětem, ale také s jeho rodiči. Hlavní snahou je náprava problematického chování (ať už na straně nezletilého, nebo rodiče). Kurátor pro mládež může nařídít dítěti a jeho rodičům pravidelné návštěvy v jeho kanceláři za účelem řešit problematické chování.

Kurátor má několik možných výchovných opatření: 1) napomene vhodným způsobem nezletilého, jeho rodiče (v případě, že narušují řádnou výchovu),

2) stanoví nad nezletilým dohled, který je zpravidla prováděn za součinnosti školy a jeho výsledky jsou hlášeny soudu, 3) mladistvému jsou uložena omezení, která mají za cíl zabránit škodlivým vlivům na jeho výchovu, např. navštěvování podniků a zábav nevhodných pro nezletilého, 4) může vydat předběžné opatření podle § 76a OSŘ – a to v případě kdy nezletilé dítě (je bez jakékoliv péče či je-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně narušen nebo ohrožen).

ZÁVĚR

V diplomové práci „Spolupráce kurátora pro mládež se školskými zařízeními“ byla řešena stěžejní aktuální problematika v oblasti sociální práce zaměřená na efektivitu, angažovanost a spolupráci kurátora pro děti a mládež se školskými zařízeními.

Cílem práce bylo porozumět a zmapovat spolupráci kurátora pro mládež se školskými zařízeními. Snahou bylo zhodnotit, prokázat a analyzovat nezbytnost propojení mnoha pracovních profesí při citlivé erudované pomoci dítěti a rodině sociálně ohrožené, slabé, zanedbané a bezprizorní. Důležitým krokem bylo zhodnotit a vytvořit model chronologického postupu práce s problematickou mládeží a zmapovat postup cílené, aktivní práce, která vede k navázání kontaktu s rodinou, spolupráci, prevenci a zamezení patologických jevů v životě člověka.

Tento cíl byl v práci naplněn, na základě sledování několika případů řešených kurátorem pro mládež. Velmi dobře se podařilo zanalyzovat spolupráci školského zařízení a kurátora. V náplni práce sociálního kurátora je i působení na školách preventivními besedami, jejichž stěžejním tématem jsou sociálně-patologické jevy ve společnosti (drogy, rasismus, počítačová problematika, závislost). Nedílnou součástí efektivní spolupráce, je spolupráce OSPOD s ostatními pedagogickými institucemi (SVP, PPP, aj.). Kurátor pro mládež by měl se školskými zařízeními spolupracovat zvláště v tomto aspektu, zejména vzhledem k jeho pracovní náplni, při které mnohdy nezbyvá dostatek času s ohledem na počet řešených případů.

Teoretická část práce byla především zaměřena na problémové chování žáků, které v reálném životě překračuje možnosti běžných pedagogických postupů realizovatelných školou. Práce byla zaměřena na studium odborné literatury, v této práci bylo prokázáno propojení poznatků z literatury s praxí. Diplomová práce v této souvislosti mapuje systém institucionální pomoci, který je v takovýchto případech školám k dispozici, zejména s důrazem na funkci kurátora pro mládež.

V praktické části byla k naplnění cílů využita vícečetná případová studie několika žáků, jejichž problémy v chování si pro svou závažnost vyžádaly spolupráci školy s kurátorem pro mládež.

Byly provedeny polostrukturované rozhovory s problémovými žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky, tyto informace propojily teoretické informace získané studiem odborné literatury s tím, jak spolupráce školského zařízení s kurátorem pro mládež funguje v praxi.

Diplomová práce poskytuje ucelený pohled na problematiku žáků s různými výchovnými problémy a nevhodným disociálním chováním. Výzkum práce potvrzuje, že základem zdravého, harmonického vývoje dítěte je dobře fungující rodina, kde nezbytné místo tvoří milující rodič, který je si vědom, že „*dobře potrestat může jen ten, kdo má rád*“ (autorčina citace). Rodina, která dokáže s láskou pečovat a rozvíjet osobnost dítěte, avšak dokáže být součástí problematickou ve spolupráci se všemi zainteresovanými do výchovného procesu.

V závěrečných studiích práce se potvrzuje i skutečnost, že školská zařízení se potýkají s nedostatkem času, kdy v praxi by to bylo zapotřebí především z důvodu větší podpory u problematických žáků. Bylo by vhodné vytvořit „komunikační most“, který by propojil rodiče, dítě, učitele a sociálního kurátora s cílem přispět dítěti k ujištění v přesvědčení, aby si bylo vědomo své hodnoty, bylo rozvíjeno jeho zdravé sebevědomí, dokázalo profitovat ze svých kladných stránek a vytvořilo si tak žebříček hodnot, který je základem spokojeného života všech členů rodiny. Logicky by se tak podpořila tradice rodiny, a to i za předpokladu, že rodiče spolu nežijí, ale dokáží spolu komunikovat. Profese sociálního kurátora pro děti a mládež je specifickou oblastí, která mnohdy není zcela doceněna jak odbornou, tak laickou veřejností. Diplomová práce může být využita jako edukativní pomůcka, která bude přínosná nejen pro zástupce školských zařízení (ředitele, učitele, výchovné poradce, metodiky prevence), ale také pro kurátory.

Hlavní cíl práce, tj. popis činnosti spolupráce kurátora pro mládež se školskými zařízeními, byl naplněn. Stanovené výzkumné otázky a podotázky byly taktéž v této práci zodpovězeny. Jistě by pro hlubší pochopení problematiky a nastavení standardů v komunikaci kurátora pro mládež a školského zařízení bylo potřeba zanalyzovat více konkrétních řešených případů. Ukazuje se, že neexistuje jednotná metodologie kontaktu kurátora a školských zařízení. V současné době existuje však snaha vytvořit standardy, které by měly nastavit určitá pravidla pro řešení vzniklých případů s problematickými dětmi.

POUŽITÉ ZDROJE

MONOGRAFIE

1. AUGER, M.-T.; BOUCHARLT, CH. 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
2. BECHYŇOVÁ, V.; KONVIČKOVÁ, M. 2008. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.
3. ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7239-060-0.
4. DEVITO, J. 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8.
5. GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-858-5010-9.
6. GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido ISBN 978-80-7315-185-0.
7. GOLDMANN, R. 2006. *Vybrané kapitoly ze sociálních disciplín*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1454-6.
8. HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6202-196.
9. HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
10. HELUS, Z. 2009. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-396-2.
11. CHMELÍK, J. 1995. *Vyšetřování trestné činnosti mládeže a páchané na mládeži v teorii a praxi*. Praha: MV ČR – sekce personální práce a vzdělávání.
12. JEŘÁBEK, H. 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.
13. KEOGH, B. 2007. *Temperament ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9.
14. KOHOUTEK, R. 2008. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita. ISBN 978-80-7375-185-2.

15. KOPŘIVA, K. 2011. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-922-4.
16. KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
17. KREJČÍŘOVÁ, O.; SKOPALOVÁ, J. 2007. *Deviace a sociální patologie vybrané jevy*, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1698-4.
18. LANGER, S. 1999. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné)*. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-900254-5-5.
19. LANGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
20. MATOUŠEK, O. 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.
21. MATĚJČEK, Z. 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada. ISBN-80-247-0332-7.
22. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
23. MATOUŠEK, O. a kol. 2007. *Sociální služby*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.
24. MATOUŠEK, O. 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3675-028.
25. MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
26. MATOUŠEK, O.; KODYMOVÁ, P.; KOLÁČKOVÁ, J. 2010. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3678-180.
27. MATOUŠEK, O.; PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.
28. MATOUŠEK, O.; MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
29. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

30. NAVRÁTIL, S.; MATIOLI, J. 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
31. NOVOTNÁ, V.; SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6483-5.
32. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
33. RABUŠICOVÁ, M. et. al. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
34. RIEFOVÁ, S. F. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-257-7.
35. ŘEZNÍČEK, I. 1994. *Metody sociální práce: Podklady ke stážíím studentů a ke kazuistickým seminářům*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-00-1.
36. SEVERE, S. 2000. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-368-4.
37. SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-174-6.
38. SCHNEIDEROVÁ, A. 2008. *Základy poradenství: učební text pro distanční studium*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
39. SVOBODA, M. 2010. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-060.
40. ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. 2005. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.
41. ŠOBÁŇ, T. *Obecná psychologie a psychologie osobnosti pro sociální pracovníky*. Distanční text FSS.
42. ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.; A KOL. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
43. VAŠUTOVÁ, M. 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-691-8.
44. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-146-0956-8.

45. VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
46. VITNEROVÁ, H. 2010. *Specifika práce kurátora pro mládež*. In *Mladiství a drogy: Sborník odborné konference*. Praha: Sananim. ISBN 978-80-904536-0-9.
47. ŽLUNKOVÁ, J. 2010. *Co do školy nepatří*. Olomouc, Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2498-9.

LEGISLATIVA

Zákon 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 platném k 5. 2. 2002.

Dostupné na www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví, ve znění platném k 25. 6. 2003. Dostupné na www: <http://zakony-online.cz/?s88&q88=all>

Zákon 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění k 9. 12. 1999. Dostupné na [www: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359)

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, v platném znění k 14. 3. 2006. Dostupné na www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 99/1963 Sb. občanský soudní řád, v platném znění k 4. 12. 1963. Dostupné na www: www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Kriminalita a delikvence - charakteristika. *NICM: Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2011 [cit. 2013-07-03]. Dostupné na [www: http://www.nicm.cz/kriminalita-a-delikvence-charakteristika](http://www.nicm.cz/kriminalita-a-delikvence-charakteristika)

MATOUŠEK, J. S Honzou ze školy do výchovného ústavu a zase zpátky. *Učitelské noviny* č. 24 [on-line]. 2009 [cit. 2013-08-06]. Dostupné na [www: http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=1903](http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=1903).

Metodická příručka pro sociální kurátory a metodiky sociální prevence [on-line]. Ostrava: Fakulta sociálních studií, 2010 [cit. 2013-08-06]. Dostupné na [www: http://projekty.osu.cz/sockur/dok/publikace/metodicka_prirucka.pdf](http://projekty.osu.cz/sockur/dok/publikace/metodicka_prirucka.pdf)

Spolupráce kurátorů pro mládež s dalšími institucemi [on-line]. [cit. 2013-09-06]. Dostupné na [www: http://files.porkertova.com/200000036-188481a783/Ukázka-spoluprace.pdf](http://files.porkertova.com/200000036-188481a783/Ukázka-spoluprace.pdf)

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD	porucha pozornosti
ADHD	porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou
AT	závislost na návykových látkách
CNS	centrální nervová soustava
DDÚ	dětský diagnostický ústav
LMD	lehká mozková dysfunkce
OPL	omamné a psychotropní látky
OSPOD	orgán sociálně – právní ochrany dětí
PL	psychiatrická léčebna
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPU	specifické poruchy učení
SVP	středisko výchovné péče
THC	tetrahydrocannabinol (látka obsažená v marihuaně)