

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

„Když máte rád, neskončíte v pastáku“

Reflexe zkušeností se školou u chlapců z diagnostického ústavu pro mládež
Reflection of experience with school of boys from Diagnostic Institute for
Youth

Bc. Anna Mašková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Reflexe zkušeností se školou u chlapců z diagnostického ústavu pro mládež“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 14. dubna 2016

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D., za odborné vedení a konzultační činnost. Cením si též jejího nadšení a zájmu pro věc, který byl podpůrný a motivující zároveň. Děkuji taktéž svému konzultantovi Mgr. Jakubu Onderovi. Své rodině děkuji za trpělivost a podporu v rámci celého studia. A především pak děkuji respondentům, kteří byli ochotni podělit se o své příběhy a tím umožnili vznik této diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce využívá analytických metod zakotvené teorie, aby prozkoumala téma „reflexe zkušeností se školou u chlapců z diagnostického ústavu pro mládež“. Klade si za cíl porozumět souvislostem subjektivních významů adolescentních chlapců. Výsledkem analýzy je popis dynamické proměny vztahu ke škole, za pomoci popisu vnějších a vnitřních činitelů, ovlivňující tento jev. Mezi hlavní objevená témata patří role autority vychovávajícího, užití nástrojů kontroly a jejich vnímaná účinnost z pohledu vychovávaného. Dále je popsána proměna vnitřních motivačních dispozic jedince (potřeby, zájmy, postoje a hodnoty). Obě hlavní témata syntetizují v pojetí proměny vztahu ke škole. Práce je kvalitativní sondou do vnitřního světa adolescentních jedinců, kteří na prahu dospělosti balancují na hraně rizikového chování a společensky přijatelného experimentování, které k tomuto vývojovému období přirozeně patří. Práce vyúsťuje ve formulaci teorie, která je svou povahou platná právě pro tento konkrétní kontext. Výzkumná data byla získána rozhovory vedenými v souladu se zásadami zakotvené teorie.

KLÍČOVÁ SLOVA

rizikové chování, vztah ke škole, autorita, motivace, rizikové a protektivní faktory

Abstract

The diploma thesis makes use of qualitative analytical methods of the Grounded Theory to explore the theme of “reflection of experience with school of boys from Diagnostic Institute for Youth”. It sets a goal to understand the context of subjective meanings of adolescent boys. The result of the analysis is a description of the dynamic metamorphosis in relation to the school, using the description of internal and external factors affecting this phenomenon. Among the main discovered themes belong the role of the authority of educator and the usage of supervisory tools and the evaluation of their effectiveness by their addressee. Furthermore, the thesis devotes to description of the transformation of internal motivational dispositions of the individual (needs, interests, attitudes and values). The two main themes synthesize to the concept of transformation of the relationship to school. The thesis is a qualitative probe into the inner world of the adolescent subjects who, at the threshold of adulthood, are teetering on the edge of a risky behavior and a socially acceptable experimentation which naturally belongs to this developmental period. The thesis flows into a formulation of theory, which is valid for this very specific context. Research data were obtained via interviews led in accordance with the principles of the Grounded Theory.

KEYWORDS

risk behavior, relationship to the school, authority, motivation, risk and protective factors

Obsah

1	Úvod	8
2	Adolescence a její klíčové aspekty	11
2.1	Význam socializace v období adolescence	12
2.2	Vývojové úkoly adolescence	13
2.2.1	Autonomie a nebezpečí moratoria	13
2.3	Výchova a autorita v rodině	14
2.3.1	Výchovné styly	16
2.4	Otázka motivace v adolescenci	17
2.4.1	Motivace žáků k učení	18
3	Adolescence v kontextu rizikového chování	21
3.1	Syndrom rizikového chování	21
3.2	Protektivní a rizikové faktory	23
3.2.1	Teorie problémového chování	27
4	Rizikové chování a škola	29
4.1	Význam školní socializace	29
4.2	Role učitelské autority a autorita školy	30
4.2.1	Funkce kázně ve škole	31
4.3	Záškoláctví	33
4.4	Předčasné odchody adolescentů ze vzdělávání	35
5	Kvalitativní výzkum	38
5.1	Volba výzkumného problému a výzkumné otázky	38
5.2	Design výzkumu	39
5.3	Metody sběru dat	39
5.4	Etika výzkumu	39
5.5	Práce s odbornou literaturou	40

5.6	Průběh sběru dat.....	40
5.7	Analýza a interpretace dat.....	41
6	Jak se stalo, že jsem tady?	42
6.1	Základka versus střední	42
6.2	Jak to všechno začalo.....	43
6.3	Bod zlomu.....	44
7	Role autority	45
7.1	Absence autority a nástrojů kontroly	47
7.1.1	Role autority v rodině.....	47
7.1.2	Role autority ve škole	50
7.2	Autorita a nástroje kontroly jako východisko.....	55
8	Motivace a její proměna	60
8.1	Potřeby	61
8.2	Zájmy	62
8.3	Postoje.....	63
8.4	Hodnoty	66
8.5	Proměna vztahu ke škole	71
9	Diskuze	77
10	Závěr.....	86
11	Seznam použitých informačních zdrojů	87
12	Seznam příloh.....	92

1 Úvod

Problematika dospívání je tématem, které je stále aktuální a nabízí široké badatelské možnosti. Humanitní obory, které se tomuto tématu výzkumně věnují, přinášejí neustále nové vědecké poznatky. „Dospívání, i když je determinováno biologicky, má především sociální dimenzi a je určováno současným stavem společnosti.“ (Řehulková, Řehulka, 2001, s. 7) Aktualizace poznatků a neustále obohacování se novými informacemi je nezbytné, v kontextu měnící se společnosti nabývá na významu a závažnosti.

Z široké plejády témat a možných výzkumných cest volíme možnost prozkoumat vztah období dospívání v souvislosti s prostředím školy, kde vnímáme dosud nevyčerpaný badatelský potenciál. „Vztah adolescence a školy zůstává stále poněkud opomíjeným tématem.“ (Štech, 2000, s. 25) Tato práce se bude zabývat specificky pouze rizikovou mládeží, tj. adolescenty, kteří se dostali do situace, kdy balancují na hraně společensky přijatelného chování. Škola je v teoriích pojednávajících o poruchách chování popisována jako jeden faktorů ovlivňující rizikové chování, jak bude dále popsáno v první části diplomové práce. V empirické části práce si autorka klade za cíl otevřít pomocí kvalitativní metodologie vzhled do vztahu problémových adolescentů ke škole. Akcentována bude především reflexe a subjektivní významy ve školních příbězích, které aktéři vypráví.

Práce respektuje tradiční formu závěrečných vysokoškolských prací a je rozdělena na část teoretickou a empirickou, přičemž její těžiště je v druhé zmiňované části. Přechod tvoří kapitola věnovaná metodologii výzkumu. Jednotlivé kapitoly teoretické části práce pojednávají o tématech, které jsou relevantní pro výsledky empirických zjištění. V souladu se zásadami zakotvené teorie bylo postupováno od analýzy dat k postupnému studiu dostupné literatury, která umožnila zvýšení teoretické citlivosti vůči emergujícím tématům.

Teoretická část práce (I.) popisuje školní prostředí, jako jedno ze základních socializačních činitelů. V období adolescence oslabuje vliv rodiny a s ní spojené rodičovské autority. Do popředí se dostávají vrstevnické vztahy. Adolescenti touží po saturaci jiných potřeb než doposud. Budují svou identitu na základě zkušenosti s druhými a se sebou samým. Proměňuje se jejich hodnotový systém, revoltují, vymezují se a experimentují. Je to období spojené s hledáním sebe sama, svého místa ve světě. Toto období s sebou nese různá úskalí a rizika. Dospívající jedinci se často ocitají „na hraně“, jak již bylo naznačeno. Dostávají se do střetu se společenskými normami a očekáváními. V tomto období se setkáváme s fenoménem (delikventních) part a s tím spojeným tématem

záškoláctví, které je jedním z nejčastějších důvodů umístění¹ do diagnostického ústavu. Z tohoto prostředí pocházejí naši respondenti, se kterými byly vedeny rozhovory v rámci empirické části práce.

Druhá kapitola se věnuje adolescenci a jejím klíčovým aspektům. Čtenář bude seznámen s významem socializace pro adolescenty a s vývojovými úkoly tohoto období. Bude popsáno téma autonomie a nebezpečí moratoria. Dále se zde věnujeme tématu výchovy, výchovným stylům v souvislosti s popisem významu rodičovské autority. První kapitolu zakončuje podkapitola věnující se otázce motivace v adolescenci a specificky je zde popsána motivace žáků k učení.

Ve třetí kapitole se zaměřujeme na adolescenci v kontextu rizikového chování. Je zde představen tzv. syndrom rizikového chování. Důležitou podkapitolou, zejména ve vztahu k výsledkům empirických zjištění, tvoří téma protektivních a rizikových faktorů. Protektivní faktory mají velký význam z hlediska prevence a jsou tak klíčovým a nadějným tématem v rámci zkoumání rizikového chování.

Čtvrtá kapitola navazuje popisem poznatků ve vztahu rizikového chování a prostředí školy. Je představen význam školní socializace, role učitelské autority a funkce kázně ve škole, která se úzce váže k této instituci. Důležitou podkapitolou tvoří téma záškoláctví a s tím spojená problematika předčasných odchodů adolescentů ze vzdělávání.

Pátá kapitola o metodologii výzkumu (II.) popisuje čtenáři, jakým způsobem probíhala volba výzkumného tématu a designu výzkumu. Popisuje metody a průběh sběru dat, etickou stránku výzkumu a specifika práce s literaturou. Seznamuje čtenáře s procesem analýzy a interpretace a představuje charakter zakotvené teorie, jejíž analytické metody byly využívány.

Empirická část práce (III.) se zabývá tématem reflexe zkušeností se školou, a to konkrétně u skupiny klientů diagnostického ústavu. Zajímá nás, jakou zkušenost mají mladiství delikventi se školou? Jak ji reflektují? Co je pro ně v tomto tématu důležité? V rámci empirické analýzy dat bude použito metod zakotvené teorie, pomocí kterých bude popsán vztah rizikového chování a školy. Bude pojednáno o dynamickém procesu proměny vztahu ke škole, v závislosti na rozvoji rizikového chování. Práce se převážně

¹ Dalšími důvody jsou: nerespektování osoby rodičů, učitelů a jiných autorit, útoky z domova, experimentování s drogou, alkoholem, hrou na automatech, závadové party, prostituce, začínající trestné činnosti, sociální důvody, nezáměr rodičů. (zdroj: <http://dius.cz/klienti/>)

orientuje na analýzu průběhu a procesu, popisuje biografické zkušenosti chlapců. Na témata je nahlíženo jejich perspektivou, jsou akcentovány subjektivní významy. Práce je kvalitativní sondou do pojetí a významu školy u problémových adolescentů, kteří se dostali do diagnostického ústavu pro mládež. V rámci tohoto pobytu s nimi byly vedeny rozhovory, které byly následně podrobeny procesu kódování, analýze a interpretaci, dle zásad zakotvené teorie. Dozvídáme se tak o pojetí školy u těchto chlapců a vnímáme, jakým způsobem spontánně o škole hovoří. Sledujeme diachronní hledisko vývoje problémů, tj. proměny, změny a vývojové tendence jevů v průběhu času. Analyzujeme vyprávění jejich školního příběhu a sledujeme též trajektorii vývoje obtíží. Výsledkem je formulace teorie vysvětlující objevené fenomény, obohacená o ilustrující výňatky citací z rozhovorů.

Hlavním tématem, respektive výsledkem empirické části práce, je význam role autority, která je popisována v *kapitole sedmé*. Autorita bude popsána ze dvou hledisek, jako rizikový faktor ovlivňující vznik problémového chování a také jako východisko z problémů, tj. protektivní faktor autority a nástrojů kontroly.

Dalším důležitým tématem je proměna motivačních dispozic, které jsou jednotlivě představeny v *kapitole osmé*. Empirickou část uzavírá podkapitola popisující proměnu vztahu ke škole. Těžiště práce je právě v empirických datech, v jejich analýze a interpretaci. Závěrečná diskuze je pak syntézou teoretických poznatků a výzkumně analytických postřehů.

I. Teoretická část práce

2 Adolescence a její klíčové aspekty

Vývojové období adolescence je jedním z nejnáročnějších období v životě člověka. Je klíčovým mezníkem mezi dětstvím a dospělostí. Časově je toho období vymezováno široce, pokrývá v podstatě celé druhé desetiletí² života. Vágnerová (2005) uvádí, že období *adolescence*³ se stále rozšiřuje v obou směrech: dříve začíná a později končí. Termínem *mladistvý* vymezujeme v českém prostředí věk mezi 15 a 18 rokem života. Toto věkové ohraničení má souvislost s postupným nabýváním trestněprávní odpovědnosti. Právě tato věková skupina tvoří respondenty, na základě jejichž výpovědí vznikla empirická část práce.

Období adolescence je charakterizováno a široce zkoumáno zejména v rámci oboru vývojové psychologie. Popisováno je především z hlediska vývojových změn, se kterými by se měl jedinec v tomto období postupně vyrovnávat. Zásadně se proměňuje společenské očekávání, na člověka je postupně kladeno větší množství nároků a nadchází období, kdy je potřebné převzít odpovědnost za svůj život. Významně se mění také fyzický vzhled mladého člověka a s tím spojené psychické prožívání. Jedinci hledají své místo ve světě, formuje se jejich identita. V tomto období dochází k experimentování ve všech směrech, mění se životní styl a způsob života adolescenta. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je období dospívání **nejrizikovějším životním obdobím**. Dospívající jsou vyčleněni jako samostatná riziková populační skupina (Kabíček, 2014).

Zde je také na místě zmínit, že pohled na adolescenci se v průběhu let vyvíjí. Macek (2003) uvádí, že adolescenti již nepocítují toto období nutně jako plné konfliktních situací, krizí či vzpírání se proti autoritám. Například rodinné vazby nemusí vždy ze zásady trpět,

² Autoři vývojových periodizací rozdělují toto období na **1. ranou (časnou) adolescenci** či **pubescenci**: 11-14/15 let, **2. střední adolescenci**: 13-15/16 let, **3. pozdní (vrcholnou) adolescenci**: 15-22 let. (srovnej Langmeier, Krejčířová 2006; Macek, 2003; Řičan, 2006; Vágnerová, 2005). Autoři zvláště vymezují období **pubescence** (11- 15 let), které jakoby předchází adolescenci samotné. Sokol (2002) poukazuje na rozdílnost v rychlosti dospívání dívek a chlapců, u dívek stanovuje horní hranici 19 let, u chlapců pak věk 21-25 let.

³ V textu bude dále užíváno promiscue výrazů adolescent, mladý člověk či dospívající. Specificky vydělujeme pouze skupinu **mladistvých**, kterou míníme věkové období 15-18 let.

naopak, v tomto období může docházet k jejich prohlubování a zkvalitňování, vzhledem k větší mentální vyspělosti dospívajících.

Faktem ale zůstává, že období adolescence je citlivé na rozvoj rizikového a problémového chování (Šišláková in Smutek, 2005). Konkrétním souvislostem k tématu adolescence a rizikovému chování se budeme věnovat více v kapitole druhé. Nyní se zaměříme na nejvýraznější změny v období adolescence a jejich dopady na život dospívajících.

2.1 Význam socializace v období adolescence

Vývojová psychologie se věnuje tématu adolescence ve všech jeho souvislostech. My nyní zmíníme pouze oblasti, které určitým způsobem souvisí s našimi empirickými výzkumnými zjištěními a budou potřebné pro nastolení diskuze v závěru práce. Psychologie popisuje období adolescence jako čas zásadních změn, se kterými je potřeba se během tohoto vývojového stádia postupně vyrovnat. Vedle **biologického** procesu zrání (fyzický růst, pohlavní dozrávání aj.) dochází také k významné proměně v **psychickém** prožívání (formování identity, rozvoj formálně abstraktního myšlení, navazování partnerských vztahů aj.). Lze také hovořit o dalším *stupni socializace* (Foltová, 2011). Dospívání je označováno jako období druhého *sociálního narození*, které je spojeno se samotným vstupem do společnosti (Vágnerová, 2005).

V odborné literatuře se shodně setkáme s popisem tří hlavních kontextů vývoje socializace (Erikson, 2002, 2015; Langmeier, Krejčířová 2006; Macek, 2003; Vágnerová 2005 aj.). Jsou jimi: **rodina, škola a prostředí vrstevníků**.

Za nejdůležitější je obecně mezi odborníky považován vliv primární rodiny. Ovšem nutno říci, že právě v období adolescence dochází k výrazné **emancipaci a osamostatňování** jedince z dosavadních vazeb. Vliv rodiny, potažmo rodinná autorita slábne, respektive se proměňuje její povaha, jak bude dále popsáno v podkapitole věnující se výchově. V prostředí rodiny, která byla do této doby zásadní a nezastupitelná, se dospívající jedinec připravuje na tzv. vylétnutí z hnízda. Role rodiny pozvolna ustupuje do pozadí a socializační funkce školy, spolu s vrstevnickou skupinou nabývají na důležitosti, přebírají roli socializačního činitele (Čírtková, 2011).

Mezi vrstevníky adolescenti hledají své místo, party jsou jejich **referenční skupinou**, v níž formují svou identitu, navazují nové sociální vazby, a taktéž přejímají normy a hodnoty skupiny (Langmeier, Krejčířová, 2006; též Macek, 2003). Podobně Erikson (2015)

popisuje typické adolescentní prvky sociálního chování, které dává do souvislosti s vyvážením identity. Ta je dle něj sumou zkušeností, schopností a příležitostí nabízených právě sociálními rolemi. Ve snaze udržet svou integritu se adolescenti někdy nadměrně **identifikují** se skupinami, partami, ztrácejí svou identitu a dochází ke *konfuzi rolí*. Ta je dle autora největším nebezpečím, pramení z pochybností a zmatenosti. Erikson (2002) dále upozorňuje na to, že není vzácností, že se v tomto období objevují u jedinců **delikventní či psychotické epizody**.

Lze říci, že po dobu dospívání adolescenti balancují na hranici mezi společensky přijatelným experimentováním a rizikovým chováním, kterému bude věnována pozornost v rámci druhé kapitoly. Tam bude také popsána role **rizikových a protektivních faktorů** při vzniku problémového chování. Zde je na místě zmínit rizikový faktor v podobě blízkých kamarádů, kteří užívají návykové látky jako je alkohol, marihuana a jiné drogy. Nesmíme opomenout rizikový faktor vrstevnického tlaku a členství ve skupině s rizikovým chováním či pozitivními postoji k němu. Naopak jako protektivní se ukazuje členství v nepatologické vrstevnické skupině s přiměřenými zájmy a aktivitami, dobrá interpersonální komunikace, dostatek přátel a vzájemná opora (Miovský a kol., 2015). Ve třetí kapitole se pak zaměříme specificky na vztah školy a rizikového chování a tím dokončíme téma socializačních činitelů, které se prolíná napříč všemi kapitolami.

2.2 Vývojové úkoly adolescence

Za základní vývojové úkoly tohoto období jsou považovány **odpoutání se** od původní rodiny a závislosti na ní, a s tím související navázání nových, plnohodnotných vztahů. Jde o proces **osamostatnění se** a **expandování** do širší vztahové sítě. Odborníci se shodují, že tento proces je klíčový pro převzetí nových a budoucích společenských rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006; Macek 2003 aj.). Podívejme se nyní blíže na hlavní vývojový úkol tohoto období, způsob jeho dosahování a potenciální rizika.

2.2.1 Autonomie a nebezpečí moratoria

Společnost v tomto období očekává od jedince naplňování nových rolí a zvyšování míry osobní **zodpovědnosti**. S tím úzce souvisí adolescentní potřeba vymezovat se, bouřit se a experimentovat v rámci mezí a mantinelů vymezených a akceptovaných většinou společností. Mladý člověk má tendenci zpochybňovat, zpřetrhávat vše, co mu do té doby bylo vlastní. Hledá nové cesty. Proto toto období s sebou nese značná rizika. Proces **osamostatňování** (v literatuře označován také pojmy jako individuace, separace či

autonomie) je složitým vývojovým procesem, komplexním a nepostradatelným specifickým tohoto období, na jehož konci je vlastní svébytnost a nezávislost. Heider (2007) hovoří o tom, že mladí lidé začínají pociťovat silné vazby ke svým rodičům jako nežádoucí, mají tendenci oslabit je, vymanit se z jejich vlivu. Do popředí se dostává oblast vlastních hodnot a idejí. Mladý člověk si projektuje svůj život, posouvá mantinely a buduje si svůj osobitý životní styl.

Erikson (2002) ve své epigenetické vývojové teorii popisuje období adolescence jako kontinuum, kde na jedné straně je dovršená *identita*, a na straně druhé hrozba *konfuze rolí*. Autor toto období nazývá **2. autonomií**. Míjí tím složitou situaci, kdy mladý člověk se pomalu ale jistě stává nezávislým, poznává své silné a slabé stránky a dle toho rozvrhuje svůj život a svou budoucnost. Pokud k tomuto poznání sebe sama nedojde, dochází k tzv. *psychosociálnímu moratoriu*. Jedinec má strach z převzetí odpovědnosti a má tendenci oddalovat toto převzetí na pozdější dobu. Tím se proces dospívání prodlužuje a narušuje. Mysl adolescenta je dle Eriksona (2015) v podstatě myslí ve stavu moratoria, psychosociálního stádia mezi dětstvím a dospělostí, mezi morálkou, které se jako dítě naučilo a etikou, kterou má rozvíjet jakožto dospělý. Adolescent bytostně touží být respektován, hledá společenské hodnoty usměrňující jeho identitu. Adolescence je dle jeho poznatků především o pochybování a zpochybňování neměnnosti a kontinuity, na kterou bylo možné se do té doby spolehnout.

Z výše řečeného vyplývá, že mladý člověk prožívá velkou vnitřní rozpolcenost a konfliktnost. Townsend (2009) zmiňuje *závislost* versus *nezávislost* jako jeden z důležitých vnitřních konfliktů. Dospívající ještě potřebuje rodiče, ale zároveň cítí potřebu být na nich nezávislým. Za adekvátní způsob vyrovnání se s nároky tohoto období pak považuje: schopnost navazovat hodnotné vztahy, umět v rámci nich adekvátně komunikovat, přijmout zodpovědnost a realitu, být orientován na vnější svět, rozvíjet morální hodnoty a zpochybňovat autoritu rodiče. Tento proces „zpochybňování“ úzce souvisí s otázkou výchovných pravidel, norem a tzv. hranic, jak bude osvětleno v textu, který následuje.

2.3 Výchova a autorita v rodině

Heider (2007) popisuje potřebu *hranic* jako podmínku, bez které nelze dospět. Tento termín může na první pohled vypadat více jako tzv. populárně-naučný, avšak nese v sobě důležité aspekty týkající se otázky rodičovské autority a výchovy obecně. Překonávání hranic a proces vymezování se (srovnej s pojetím Townsendova zpochybňování autority),

popisuje jako autorský akt sloužící k posílení identity dospívajícího. Prosazením vlastní vůle je posilován pocit svébytnosti a identity. V tomto období je fyziologické a žádoucí do určité míry „rebelovat“ proti pravidlům a nastolovat nové hranice a pravidla. Dospívající v tomto stádiu vývoje cítí potřebu porušovat doposud nastolený řád.

Otázka prosazování výchovných pravidel je v tomto období klíčovou a poněkud palčivou záležitostí. Heider (2007) hovoří o tom, že pravidla definovaná ve výchově, potažmo ve skupinách a celkově ve společnosti se stávají hranicemi teprve v momentě jejich zvnitřnění. Naráží tak na **proces internalizace** (též jako interiorizace či zvnitřnění) společenských norem v rámci procesu socializace. Určité chování je v čase buď posilováno, nebo oslabováno. Pravidla se stávají vnitřní hranicí a normou v tom v momentě, kdy jsou jasně definována a zároveň soustavně a důsledně podporována v jejich dodržování (což odpovídá dle autora nejvíce behavioristickému pojetí teorie učení). „Pokud rodiče dodržování pravidla nevyžadují, vnitřní hranicí jejich potomka se nestane. Stejně problematické je nepravidelné nebo náhodné vyžadování pravidla, ale i nedůslednost při uplatňování dohodnutých sankcí za jeho nedodržování, kdy trest nesplní svou úlohu a nevyvolá v jedinci odmítavou reakci.“ (Heider, 2007, s. 28) Autor dále poukazuje na fakt, že nedůslednost či nečitelnost se často projeví v ledabylém postoji jedince k pravidlům. Lze shrnout, že absence pravidel ve výchově a nemožnost jejich zvnitřnění, je v období dospívání zásadním rizikovým momentem.

Taktéž Townsend (2009) hovoří o tom, že dospívající potřebují hranice. Dle něj jde o boj mezi touhou dospívajícího **po svobodě** a touhou rodičů **po kontrole**. Zde upozorníme na fakt, že svoboda je úzce spojená právě s **odpovědností** a jejím přijetím. Rodič svému dítěti může být nápomocen především tím, že pomáhá naučit **respektovat** hranice a vytvářet vnitřní normy. Pokud míra zodpovědnosti chybí, absentuje dle autora též vnitřní řád a sebeovládání, objevuje se neúcta k pravidlům a autoritám. „Dospívající si musejí vybudovat dobré hranice, aby mohli toto období života úspěšně zvládnout. Dobré hranice dávají strukturu, sebeovládání a pocit vlastnictví (srovnej s Heiderovým pojetím aktu autorství), který potřebují, aby si udělali jasno v tom, kým vlastně jsou, vyrovnali se s fyziologickými a vývojovými změnami, kterými procházejí.“ (Townsend, 2009, s. 12) Rodiče v tomto procesu dle autora fungují jako *vnější* pomoc. **Řád a struktura**, kterou jim poskytují, jim pomáhá vytvořit řád a strukturu vlastní, tj. *vnitřní*. Bez vybudování pevné

struktury nebudou schopni zvládat nároky a povinnosti následujícího vývojového období dospělosti.

Dospělý pomáhá mladistvému člověku tím, že mu tímto procesem zvnitřňování norem a pravidel umožňuje vzít na sebe zodpovědnost a osamostatnit se, tj. pomáhá mu na cestě k jeho autonomii. Je potřeba motivovat dospívající k tomu, aby se učili zodpovědnosti. Ačkoliv se v tomto stádiu dospívající oddělují od rodičů, do určité míry jsou na rodičích stále závislí a nedokáží fungovat samostatně. Dle autora se neobejdou bez „bezpečí, struktury a řádu, který jim nabízí ochranu.“ (Townsend, s. 15) Tímto výchovným přístupem rodiče pomáhají svým dětem dostatečně „dozrát“ a dospět.

Dospívající nad sebou mají autoritu, dokud nejsou schopni přijmout zodpovědnost za svůj život. Sokol (2002, s. 83) poukazuje na důležitý fakt, kterým jsou rizika spojená se svobodou. Člověk se musí nejprve mnohému naučit, aby svoboda byla možná a únosná. „**Smysl výchovy a vzdělávání** tedy spočívá v tom, že každého mladého člověka je třeba poměrně dlouho vést, dotvářet, přivykat k tomu, co ho za několik let čeká: aby se dokázal postavit na vlastní nohy.“ Zde řečené souvisí s převzetím zodpovědnosti za svůj život. To vše se děje v procesu socializace, v rámci jeho kontextů. Otázku pravidel a hranic ve vztahu rodič- dítě lze shrnout pod filozofický termín „výchova ke svobodě“.

2.3.1 Výchovné styly

Otázky výchovy úzce souvisí se společenskými ideami, normami a hodnotami. Na příkladu demokracie uveďme pedagogické konotace. Idea svobody a demokracie byla dovedena do krajnosti, autorita a s ní související kázeň a řád byla považována za něco nepřipustného či dokonce škodlivého. Autorita byla zatížena pejorativním nádechem. „Výchovná praxe však stále více ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svou hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.“ (Vališová, 1999) První autoritou, se kterou se dítě setkává, je právě autorita rodičovská a je tak vzorem pro všechny další, které následují.

Rodiče autoritu uplatňují různou měrou. V literatuře se setkáme s výčtem různých výchovných modelů: *autokratický, autoritativní, demokratický, liberální* aj. (Kučerová in Vališová, 1999). Obdobně Langmeier, Krejčířová (2006) považují za 3 hlavní výchovné styly následující: *autoritativní, liberální, demokratický*. Za nejpříznivější pro vývoj považují odborníci demokratický výchovný styl, kdy v popředí je respekt dítěte. To má za předpokladu poznání svého práva svobodně o sobě rozhodovat s tím, že nese plně následky

svého jednání. Styl liberální oproti tomu nechává dítěti volnost bez omezování jeho aktivity (též označován jako „laissez-faire“). Autoritativní styl zdůrazňuje bezpodmínečnou poslušnost a celkové podřízení dítěte autoritě rodiče. Za nevhodné přístupy autoři obecně považují výchovu s následujícími prvky: rozmazlující, zavrhuje, nadměrně ochraňuje, perfekcionistickou, nedůslednou, zanedbávající, týrající, zneužívající a deprivující. Ačkoliv pojmové označení se může lišit dle jednotlivých autorů, společným jmenovatelem zůstává pojetí autority, která by měla být garantem pozitivních hodnot lidského vývoje (Kučerová in Vališová 1999).

Šturma (2004) se zamýšlí nad možnými příčinami (pre)delikventního chování mladistvých. Na jedné straně jsou dle jeho poznatků **osobnostní** předpoklady jedince, na straně druhé vnější **vlivy prostředí**, například právě výchovné vedení. Dětem dle autora chybí vedení k řádu a uvědomění si hranic. Malé dítě má pudovou tendenci, aby se svět řídil podle jeho okamžitých potřeb a přizpůsoboval se mu. Vývoj jedince je ale souhrou obou vlivů, kdy se přizpůsobujeme světu a zároveň jej proměňujeme (jde v přeneseném slova smyslu o piagetovské pojetí akomodace a asimilace). „Vedení k řádu, společně zavazujícího každého z nás, považujeme za nezbytnou podmínku žádoucího vývoje v průběhu jeho socializace.“ (Šturma, 2004, s. 18) Pokud je vývoj narušen a objeví se poruchy chování, vnímá autor jako klíčový rozvoj pozitivních zájmů pod vedením osob, jejichž autoritu dítě vnímá a respektuje a s nimiž se může pozitivně identifikovat.

Text výše shrnuje poznatky týkající se výchovy a autority. Je tak popisem vnějšího působení na člověka. Nyní se zaměříme více na vnitřní prožívání jedinců a jejich motivaci. Nakonečný (in Vališová 1999) jako základní výchovný cíl uvádí **přechod od vnější kontroly k vnitřní**, tedy k sebekontrolě. Chování člověka je od určité doby v ideálním případě kontrolováno vnitřně, jím samým. V důsledku odpoutání od vnější závislosti, dochází k posunu směrem k vnitřní autoregulaci.

2.4 Otázka motivace v adolescenci

Motivaci definujeme jako jev objasňující příčiny lidského chování a jednání. Pomáhá nám vysvětlit, proč se člověk chová určitým způsobem či co je příčinou jeho chování a jednání. Motivaci v nejširším slova smyslu chápeme jako: souhrn činitelů, které *podněcují, směřují a udržují* chování člověka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Je základní hybnou silou člověka.

Motivací označujeme souhrnně rozličné motivy a jejich působení. Má důležitý energizující potenciál, motivy uvádí do pohybu a vedou k aktivitě člověka. Demotivovaný člověk energii ztrácí, upadá do pasivity, letargie, zatímco motivovaný člověk usiluje, je aktivní, hledí svých cílů, kterých chce dosáhnout. Motivaci řadíme do struktury osobnosti, podílí se významně především na její dynamice. Motivem nazýváme obecně pohnutku, která vyvolá směřování a aktivitu na straně jedince. Rozděluje se na **vnitřní** (potřeby- vrozené a získané) a **vnější** (incentivy- pozitivní a negativní). Potřeby a incentivy jsou základními zdroji lidské motivace, motivy se vytvářejí v jejich vzájemné interakci (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Otázka motivace souvisí s vytyčováním a dosahováním cílů. „Dlouhodobé perspektivní cíle se stávají silnými motivačními činiteli, v řadě případů silnějšími než právě aktualizovaná potřeba.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 22)

Otázka motivace není jednoduchá. Většinou na člověka působí několik motivů zároveň, dochází k jejich současné aktualizaci. Pokud jsou motivy v konfliktu, dochází k frustraci, která má za následek nejčastěji únikové či útočné, tj. agresivní chování (Nakonečný, 2014). Člověk se může nacházet z hlediska motivace ve dvou základních stavech: stavu uspokojení nebo neuspokojení. V souvislosti s tím, je situace a její prožívání doprovázeno emocemi s kladným či záporným nábojem.

Najdeme různé teorie vysvětlující tento složitý motivační proces, existuje například *hédonický přístup*, který studuje lidské chování v souvislosti s prožitky libosti a nelibosti. Dále *prístup kognitivistický* chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů. *Homeostatický přístup* zkoumá princip rovnováhy v organismu a jeho udržování. Oproti tomu *nehomostatický přístup* zkoumá narušování stavů rovnováhy a potřebu aktivity člověka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Mezi základní motivační dispozice řadíme: *potřeby, zájmy, postoje a hodnoty*. Mezi základní zkoumané potřeby patří: potřeba poznávání, sociální potřeby a výkonové potřeby. Nyní si je představíme v kontextu motivace k učení.

2.4.1 Motivace žáků k učení

Z hlediska školy je nejdůležitějším tématem **potřeba poznávání**. „Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 29) Tato potřeba se aktualizuje a uspokojuje v průběhu činnosti učení a

taktéž jejím výsledkem, tj. získanými poznatky. Je to sekundární potřeba, která se může a nemusí rozvinout. Nejpříhodnější období pro její rozvinutí je právě období školní docházky. Nyní poukážeme na další klíčové potřeby, tak, jak je popisují autoři Hrabal, Man a Pavelková (1989).

Sociální potřeby jsou zkoumány v souvislosti se sociálním učením, prostřednictvím níž dochází k vrůstání do mezilidských vztahů. S tím úzce souvisí potřeba *identifikace*, tj. ztotožňování se (nejprve s rodiči, posléze se vzorem učitele). Mezi další sociální potřeby patří: *potřeba pozitivních vztahů* (afiliace), *sociálního vlivu a prestiže*.

Výkonové potřeby se rozvíjejí společně s vývojem člověka. Jako první nastupuje potřeba *autonomie* (samostatnosti), dále potřeba *kompetence*, potřeba *úspěšného výkonu* a potřeba *vyhnutí se neúspěchu*. Tyto potřeby se rozvíjejí společně s nabývajícím nároky a požadavky. Podílejí se na sebehodnocení jedince. Odrazem výkonové motivace je *aspirační úroveň* jedince. „Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 60)

Pokud hovoříme o motivaci ke školní činnosti, je důležitý také termín **perspektivní orientace**. Jde o tendenci člověka předjímat, uvědoměle se orientovat na budoucnost. Toto téma úzce souvisí s *vědomou autoregulací*. „Navození perspektivní orientace má rozhodující význam pro přechod jedince od vývoje, determinovaného zásahy zvnějšku k samovývoji regulovanému zvnitřku. Perspektivně orientovaný jedinec totiž projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje si čas...“ (Helus, 1982, s. 153) Tím, že existuje dlouhý úsek mezi školní přípravou a profesním uplatněním, stává se perspektivní orientace jedním ze silných motivačních zdrojů učební činnosti. Posiluje smysl školní práce. Zde se jeví jako důležitá role učitele, který může tuto orientaci rozvíjet a posilovat. Perspektivní orientace souvisí také se stanovováním si dlouhodobějších cílů a jejich dosahováním.

Jak bude dále představeno v empirické části práce, motivace se v průběhu vývoje proměňuje. Pavelková (2002) nabízí následující výzkumná zjištění. Po přechodu na střední školu motivace dospívajících ke studiu postupně klesá a kvalitativně se mění. Tato negativní tendence se významně odráží ve školní práci žáků a jejich výsledcích. Autorka nabízí vysvětlení, že tento výrazný pokles motivace je nejspíš způsoben *dosažením aktuálního cíle*, kterým bylo přijetí na střední školu či učiliště. S tímto jevem se setkáváme též u našich respondentů. Trhlíková (2012) popisuje nízkou studijní motivaci a nezájem o

obor jako zapříčiněný nevhodnou či nedobrovolnou prvotní volbou či změnou preferencí. Vztah k učení, potažmo ke škole, je také spojen s otázkou hodnot. Vágnerová (2005) poukazuje na to, že vztah ke škole lze u adolescentů interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti, jejím normám a hodnotám. Nepřijetí těchto norem se může projevit odmítnutím vzdělání jako hodnoty společnosti. Nyní již přejdeme k tématu s rizikového chování, které s výše řečeným úzce souvisí. Pomůže nám pochopit další důležité aspekty této problematiky a umožní vhléd do širších souvislostí.

3 Adolescence v kontextu rizikového chování

V první kapitole bylo předznamenáno, že v dospívání adolescenti balancují na hranici mezi společensky přijatelným experimentováním a rizikovým chováním. Právě velký počet spolupůsobících změn v rámci tohoto období je pro jedince potenciálně rizikovým faktorem. Ke zdárnému zvládnutí je potřeba přestát změny uvnitř i vně jedince, tedy psychické i společenské proměny a nároky s tímto obdobím spojené.

Termínem „rizikový“ popisujeme větší ohrožení psychosociálního vývoje oproti běžné populaci (Labáth, 2001). Za rizikovou mládež lze považovat dospívající jedince ohrožené větší pravděpodobností selhání v sociální či psychické oblasti. Z tohoto pojetí vyplývají dvě roviny, kde se rizikovitost může projevit (Macek, 2003). V prvním případě jedinec představuje ohrožení **pro společnost** (například svým delikventním chováním). V druhém případě je nebezpečným **pro sebe samotného** (například sebepoškozujícím či suicidiálním chováním, závislostním chováním, promiskuitou aj.). Širůčková (in Miovský a kol., 2010) popisuje rizikové chování jako aktivitu, při které jsou porušovány obecně přijímané sociální normy a je tak nežádoucím jevem vzhledem ke konvenční společnosti, institucím a jejím autoritám. Instituce užívají prostředky, kterými regulují problémové chování, od vyjádření nesouhlasu k sankcím například v podobě trestu odnětí svobody. V souvislosti s tím, že normy jsou sociálním konstruktem, poukážme na fakt, že vnímání závažnosti rizikového chování je ovlivněno společenským kontextem a prostředím, ve kterém probíhá.

3.1 Syndrom rizikového chování

Již bylo výše řečeno, že období adolescence bylo Světovou zdravotnickou organizací (WHO) zařazeno jako samostatná riziková populační skupina. Rizikové chování je vnímáno jako jeden z atributů adolescence. Lze ale rizikové chování považovat za běžnou součást vývoje?

Z vývojové perspektivy má rizikové chování významnou *socializační funkci* (Jessor, 1991; Širůček, Širůčková, 2007). Pokud má formu vývojově přiměřeného experimentování spojeného s objevováním nového, usnadňuje toto (byť rizikové) chování socializaci a s tím spojené utváření sebepojetí a identity. Pomáhá jedinci naplnit vývojové úkoly tohoto období, například začlenění do vrstevnických skupin.

Jessor, Donovan & Costa (1991) hovoří o zvyšování četnosti a míry rizikového chování v adolescenci, které však v pozdějších fázích vývoje víceméně odeznívá. V této souvislosti lze uvést termín „*vývojové nehody*“, tj. chování epizodického charakteru (Čírtková, 2011). Na straně druhé je dlouhodobé narušení na úrovni osobnosti, které přetrvává. Širůčková (in Miovský 2010) hovoří o stabilitě rizikového chování v průběhu vývoje a zmiňuje riziko vytvoření návyku nezávislého na sociálním kontextu. Jde o typ chování, kde se časem vytváří tzv. *autonomní motivační systém*, který nevyžaduje vnější posilování, ačkoliv původně se mohlo rozvinout právě v návaznosti na sociální kontext, například delikventní partu. Naopak u chování vázaného na sociální kontext lze se změnou prostředí očekávat pozitivní vývoj a odeznění obtíží v důsledku odpoutání se od původní rizikové skupiny. Tento proces jsme v rámci našeho výzkumu též zaznamenali a bude na něj později poukázáno.

V 90. letech byl stanoven tzv. **syndrom rizikového chování v dospívání** (najdeme též pod zkratkou SRCH-D), který obsahuje 3 složky:

- ***zneužívání návykových látek*** (zde vidíme dlouhodobě nepříznivý trend klesajícího věku uživatelů a rostoucího podílu dívčí populace);
- ***negativní jevy v oblasti psychosociálního vývoje*** (zahrnuje poruchy chování, maladaptaci, delikvenci, kriminalitu, agresí, sebepoškozování, suicidiální chování aj.);
- ***rizikové chování v oblasti reprodukční*** (předčasné sexuální chování a předčasné rodičovství, časté střídání partnerů a pohlavně přenosné nemoci). (Kabíček a kol., 2014)

V posledním desetiletí výrazně stoupl výskyt tohoto syndromu. Tento problém se týká zejména rozvinutých západních zemí (Bendl, 2011). Dle odborníků je zdraví mládeže ohroženo více behaviorálně než biomedicínsky, tedy více chováním než nemocemi. Klíčem ke zdraví dorostu se tak stává právě jeho chování. I přes výhrady k sociální konstrukci společenských norem lze syndrom rizikového chování považovat na základě výzkumných zjištění za relativně stabilní napříč kulturami (Širůčková in Miovský a kol., 2010).

V souvislosti s výše zmíněnými složkami, uveďme nyní **rizikové a ochranné faktory**, které ovlivňují ne/přítomnost či míru problémového typu chování. Jak již bylo naznačeno v úvodu práce, protektivní faktory mají velký význam z hlediska *prevence*. Jsou klíčovým a nadějným tématem v rámci zkoumání rizikového chování, především proto, že snižují pravděpodobnost výskytu problematického chování.

Lze polemizovat, zda vůbec existuje jedinec nerizikový. Tedy takový, který se v průběhu dospívání nepotýká s žádnými obtížemi, tj. není ničím a nikým ohrožen. Již ze samotné definice tohoto složitého a bouřlivého období vyplývá, že určitá míra experimentování se sebou samým a svým okolím je přirozeně se vyskytující a do určité míry žádoucím jevem. Pojďme se nyní věnovat jednotlivým faktorům, které lze považovat za preventivní právě svou protektivností, a na druhé straně faktorům rizikovým, které zvyšují pravděpodobnost problémového chování.

3.2 Protektivní a rizikové faktory

Na úvod zmiňme, že mezi odborníky v oblasti poruch chování došlo v posledních letech k názorovým posunům. Od velkých osobnostních typologií se pozvolna upouští, místo nich nastupuje tzv. **management rizik** (Čírtková, 2011). V jádru těchto přístupů je teoretická koncepce, podle níž je delikventní chování výsledkem interakce různých rizikových a na druhé straně protektivních faktorů. Hledá se individuální profil či index rizik místo dřívějších popisů osobnostních typů (např. hojně rozšířené pojetí typologie: socializovaný versus nesocializovaný delikvent aj.). Jsou vyvíjeny diagnostické nástroje pro stanovení indexu rizik, následně jsou sestavovány návody a strategie **programů prevence**, využívající právě **protektivních faktorů** (např. nadprůměrné inteligence, pozitivní vazby k určitým osobám, předpoklady pro vyniknutí v určité oblasti aj.). A právě programy prevence jsou nadějným majákem v problematice řešení rizikového chování mladistvých. „Letité výzkumy delikvence potvrzují všeobecně známý poznatek: ideální prevence spočívá v posílení výchovného vlivu přirozených sítí *kontroly*. Přirozená místa kontroly představují především *rodina* a *škola*. Spolupracující rodina a škola výrazně zvyšují šanci na úspěch s delikventní mládeží, takřka bez ohledu na to, jaké konkrétní postupy a programy jsou v daném případě využity.“ (Čírtková, 2011, s. 15)

Již na začátku práce jsme nastínili, že škola je významným faktorem ovlivňující rizikové chování. Nyní máme prostor věnovat se tomuto tématu blíže a objasnit souvislosti, které později využijeme v rámci interpretace empirických dat výzkumu. Na tomto místě bude

pozornost věnována faktorům, které svým působením lze považovat za protektivní či rizikové, a to z hlediska prevence či potenciálního rozvoje rizikového chování. Specificky pro potřeby této diplomové práce upozorňujeme na faktor **míry kontroly**, která je zásadním tématem pro výsledky analýzy dat výzkumu.

Hledání faktorů, které s rizikovým chováním souvisí, je tématem mnoha výzkumů již řadu desetiletí. Pokud chceme cíleně předcházet rizikovému chování, je potřeba znát jeho *etiologii*. V nejobecnějším měřítku lze tyto faktory rozdělit na ty, které působí na úrovni individua, tedy **osobnostní** a ty, které jsou dány **prostředím**.

Důležitým momentem výzkumných snah, je otázka struktury a souvislosti jevů. Byly sledovány závislé (vysvětlované) i nezávislé (vysvětlující) proměnné. Komplexita těchto zjištění je značná a přesahuje rámec a možnosti této práce. Nastiňme proto alespoň nejdůležitější souvislosti. Konstelaci těchto faktorů označil prof. Jessor (1998) jako **syndrom rizikového chování**, o kterém již bylo pojednáno výše. Autor (Jessor, 1991) dále dává do souvislosti 5 hlavních systémů, sdružující **rizikové** (dále jen „RF“) a **protektivní** faktory (dále jen „PF“):

- **biologický systém**

RF- alkoholismus v rodinné anamnéze;

PF- intelekt v pásmu nadprůměru;

- **sociální systém**

RF- nízký socioekonomický status, sociální vyloučení a znevýhodnění;

PF- kvalitní škola, soudržná rodina, příznivá lokalita bydliště, pozitivní vzory dospělých;

- **environmentální systém**

RF- modely rizikového chování a problémové chování přátel, normativní mezigenerační konflikt mezi rodiči a vrstevníky, silnější orientace na vrstevníky než rodiče;

PF- modely konvenčního chování, pozitivní vztahy s dospělými, vnímaná silná sociální kontrola a sankce za přestupky, tj. zvýšená kontrola rizikového chování;

- **osobnostní systém**

RF- vnímání snížených životních šancí a nízké očekávání úspěchu, nízké sebehodnocení, tendence riskovat, obecná beznaděj týkající se života;

PF- hodnotový systém a pozitivní orientace zahrnující hodnoty zdraví a úspěchu, orientace na školu, netolerantní postoj k rizikovému chování;

- *systém chování*

RF- problémové pití alkoholu, školní neúspěšnost, ukončení školní docházky pro neprospěch;

PF- religiozita, aktivní zapojení do školních akcí a jiných zájmových aktivit.

(Jessor, Donovan & Costa, 1991; Jessor, Turbin & Costa 1998)

Shrňme, že rizikové a protektivní faktory působí na všech úrovních, kde jedinec komunikuje s ostatními, potažmo se společnostmi. Faktory ovlivňují rozvoj rizikového chování prostřednictvím toho, jak je jedinec vnímá, hodnotí, tj. jakým si k nim vytvoří postoj. Jde o jejich *subjektivní percepci* a hodnocení. Miovský a kol. (2015) nabízí možnost utřídit RF a PF do šesti **životních oblastí**, v nichž se objevují:

- *individuální:*

RF- nepříznivý genetický profil, neurokognitivní změny, poruchy emocionality, impulzivita, úzkostnost, deprese, vyhledávání zážitků, deficity v sociálních dovednostech, hostilita a agrese, odcizení, nízké sebevědomí a sebehodnocení, negativní životní události, traumatické zážitky, těžkosti s učením, problémy ve vazbě na matku, časně začátky rizikového chování;

PF- emocionální stabilita, rozvoj sociálních dovedností, pozitivní vztah k sobě, výkonnost ve škole, odolnost vůči zátěži, flexibilita, svědomitost, přívětivost, odolnost vůči skupinovému tlaku, dovednosti zaměřené na řešení problémů;

- *rodinná:*

RF- zneužívání alkoholu, drog, gambling u rodičů, slabá rodičovská podpora, nedostatečný zájem a kontrola rodičů, nedůsledná výchova, segregace, chudoba, nezaměstnanost, hrubost a konflikty v rodině, kladný postoj k užívání drog;

PF- pozitivní pouto mezi rodiči a dítětem, emocionální podpora, vysoká rodičovská očekávání, jasná pravidla a hranice, rodičovská kontrola a důslednost;

- *vrstevnická:*

RF- vrstevnický tlak, členství ve skupině s rizikovým chováním či pozitivními postoji k němu, odmítnutí a vyřazení z vrstevnické skupiny;

PF- dobrá vrstevnická skupina s přiměřenými zájmy a aktivitami, dobrá interpersonální komunikace, dostatek přátel, vzájemná opora;

- **školní a pracovní:**

RF- školní selhávání, nezdravé školní klima, nízké očekávání pedagogů, zaměření na výkon, agresivní nebo odtahované chování ve třídě, odborná nepřipravenost pedagogů;

PF- zdravé školní prostředí, dobré vztahy s učiteli, srozumitelná pravidla, včasná systematická a efektivní specifická primární prevence, kooperace žáků a učitelů, pozitivní hodnocení;

- **komunitní:**

RF- ztráta ekonomických a vzdělávacích příležitostí, rozvoj užívání drog, alkoholu, gamblingu, vysoká kriminalita, narušené sousedské vztahy, odcizení lidí a nezájem o dění, vysoká mobilita, kulturní nesourodost, vytváření uzavřených lokalit, nedostatečná nabídka volnočasových aktivit;

PF- péče o životní prostředí, vytváření sociálních a ekonomických příležitostí, podpora aktivity na bázi duchovního rozvoje, sponzoring aktivit pro děti a mládež, vědomí příslušnosti, evaluace stavu rizikového chování;

- **společnost a životní prostředí:**

RF- nadřazené politické a populistické zájmy, převaha represivních opatření, nedostatek finanční podpory pro preventivní aktivity, malá podpora vzdělávání;

PF- dobré kulturní a ekonomické podmínky, převládající pozitivní hodnoty a normy, funkční a vyvážený systém zákonů a sankcí, stabilní politická situace, finanční podpora preventivních programů a vzdělávání. (Miovský a kol. 2015, s. 86- 87)

Pro výsledky našich empirických zjištění doporučujeme zaměřit se na oblast individuální, rodinné, vrstevnické a školní oblasti. Zde vnímáme jako zásadní vliv ne/přítomnosti *kontroly*, důslednost a srozumitelnost v prosazování *pravidel*. Širší sociální, komunitní a celospolečenské dopady jsou nad rámec našeho kvalitativního výzkumu, ačkoliv vnímáme, že jejich analýza by mohla přinést zajímavá a poučná zjištění.

Výše zmíněné oblasti nejsou statické, vzájemně na sebe působí a jejich vliv se v průběhu času mění společně s tím, jak se proměňuje vnímání jedince, jeho interakce s rodinou, školou, vrstevníky či komunitou (Martanová a kol., 2007). Rizikové chování je výsledkem

složité a komplexní interakce osobnosti člověka s prostředím, ve kterém žije (Širůčková in Miovský a kol., 2010).

3.2.1 Teorie problémového chování

Výše byly popsány hlavní faktory, které mohou na jedince v různých kontextech působit. Vystavení vlivu rizikových faktorů může být zmírněno současným působením protektivních faktorů. Jessor, Turbin & Costa, (1998) tyto složité interakce shrnují pod tzv. multifaktoriální **teorii problémového chování**, která zobecňuje tři základní typy **protektivních** faktorů:

- **pozitivní modely**
 - zejména konvenčního chování v okolí adolescenta;
- **kontrola**
 - a) ve formě **vnitřní, tj. seberegulace**, např. intolerance vůči rizikovému chování, kladný postoj ke společenským institucím jako je škola;
 - b) ve formě **vnější, tj. sociální kontroly**, jako je rodinné klima, jednoznačně definovaná pravidla chování, sankce za přestupky, monitoring ze strany rodičů, regulace chování ze strany vrstevníků;
- **sociální opora**
 - ze strany rodičů, vrstevníků, učitelů a širšího sociálního okolí.

Zároveň autoři popisují tři základní **rizikové** faktory:

- **negativní modely** (tj. rizikového chování, které se objevuje v sociálním okolí);
- **příležitost k rizikovému chování** (tj. dostupnost rizikových zdrojů);
- **náchylnost k rizikovému chování** (tj. zejména frustrace, pocity selhání).

Výše zmíněné faktory vnímá autor jako zobecnitelný základ s tím, že konkrétní obsahy mohou být definovány více sociokulturně. Avšak faktor může být svou povahou *ambivalentní*, může být rizikový i protektivní, v závislosti na konkrétní konstelaci (například sociální opora přátel). Záleží také na míře a intenzitě působení faktoru a věku, ve kterém faktor působí.

Foltová (2011) popisuje též rizikové a ochranné faktory životní situace adolescentů. Mezi **rizikové** řadí: výbuchy vzteku, hádky s vrstevníky, lhaní a podvody, rvačky s vrstevníky, záškoláctví a krádeže. Za *rizikové přátele* považuje: často se opíjející, kouřící, užívající

drogy. Mezi **ochranné** faktory zařazuje: počet blízkých přátel a vnímanou sociální oporu (od přátel, spolužáků, rodičů, učitelů).

Shrňme, že kumulací rizikových faktorů a zároveň absencí ochranných, tj. protektivních faktorů, se zvyšuje riziko vzniku rozvoje problémového chování. Faktory nelze vnímat odděleně, je potřebné zaměřit se na studium jejich provázanosti a snažit se zachytit jejich komplexitu, aby bylo možné co nejlépe zmapovat etiologii a kauzalitu jevů.

4 Rizikové chování a škola

Škola je v teoriích pojednávajících o poruchách chování popisována jako jeden z významných faktorů, který ovlivňuje rizikové chování (Šafářová in Smékal, Macek a kol., 2002). Docházka do školy a školní úspěšnost je popisována jako protektivní faktor (Theiner, 2007).

V období adolescence se školní prostředí stává důležitým socializačním činitelem, v momentě, kdy role rodiny začíná být oslabována. Narůstá význam vrstevnických vztahů, tvoří se party, často s delikventní náplní trávení volného času. V literatuře pojednávajících o poruchách chování najdeme výroky typu: poruchy chování zhoršují školní a pracovní fungování, charakteristický je špatný vztah ke škole (Ptáček, 2006 Malá in Hort, 2008). Jde o pravdivé či vágní výroky, které vyplývají z generalizovaných zkušeností? Podívejme se blíže na tato témata, která jsou důležitá vzhledem k výsledkům empirické části práce.

„Klíčovou roli při vzniku antisociálního chování v období adolescence hraje prostředí, ve kterém se dospívající pohybují.“ (Sobotková, 2014, s. 95) Autorka dále upozorňuje, že při analyzování rizikového chování je třeba brát v úvahu mnoho faktorů, a to jak *osobní*, tak *sociální* povahy. Tyto faktory jsou ve vzájemné synergii a nejsou nezávislé. Je potřeba mít na paměti spolupůsobení faktorů, i když zabýváme izolovaně jednotlivými kontexty v rámci jednotlivých kapitol práce. Faktory osobnostní byly již popsány výše, v rámci kapitoly věnující se problematice motivace. Nyní se budeme věnovat škole jakožto socializačnímu činiteli, tj. vnějšímu faktoru sociální povahy.

4.1 Význam školní socializace

Škola je prostředím, kde adolescenti tráví značnou část svého času, je významnou součástí jejich životního prostředí. Pro adolescenty reprezentuje první oficiální instituci. Na základě těchto zkušeností, se formuje i jejich vztah k ostatním institucím (Štech, 2000). Dospívající tráví ve škole a přípravou na budoucí povolání stále více času, doba školní docházky se prodlužuje a s tím i období adolescence.

Štech (2000) hovoří o adolescenci v kontextu prodlužování školní docházky jako o novém období *latence*. Adolescenci nevnímá jen jako vývojové období, ale spíše jako *sociální svět* sám o sobě, který vzniká s institucemi a také se s nimi proměňuje a vyvíjí. Studium sociálních institucí je tak nezbytnou součástí, pokud chceme porozumět komplexitě tohoto

období. „Škola nabízí adolescentovi i jeho rodině možnost konstruovat určité projekty budoucnosti.“ (Štech, 2000, s. 27) Dle autora umožňuje sociální vzestup a kultivaci sebe sama, je ale také „zrádnou nabídkou světlé budoucnosti“. Samo vzdělání nezaručuje bezproblémové budoucí profesní uplatnění a úspěšnost v pracovním životě.

Škola nabízí určité opěrné body například tím, že prosazuje **arbitrárnost a konvenčnost hodnot, vzorů a norem**, které jsou nenáhodné. Jsou výsledkem zdůvodněného konsenzu, který je respektován jako zákon (či nerespektován, v případě patologického vývoje). Pařízek (in Vališová, 1999) hovoří o tom, že prostředí školy celkově kultivuje žáka, představuje řád společnosti a principy, na nichž je společnost vybudována. „Školní socializace je nejmasivnějším působícím kulturním činitelem psychického vývoje.“ (Štech in Miovský a kol., 2015, s. 265) Je proto nezbytné porozumět jejímu významu pro mladého člověka.

Vstupem na střední školu jsou adolescenti konfrontováni s vyššími nároky, setkávají se s novými vrstevníky, budují nové vztahy (Krejčová, 2011). Významné životní změny přicházejí také například společně se stěhováním se do jiného města, vstupem do internátního zařízení aj. Změny spojené s přechodem na střední školu mohou být zdrojem obav (např. obava ze ztráty přátel, šikany, potížemi při školní práci aj.).

4.2 Role učitelské autority a autorita školy

Nyní se budeme věnovat tématu učitelské autority ve vztahu k rizikovému chování. Škola, v čele s učitelem tvoří „první linii“, která řeší problémové chování žáků (Bendl, 2004). Učitel je často první, kdo přistihne žáka při přestupku.

Mezi hlavní povinnosti pedagogického pracovníka (dle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, z 16. května 2001⁴) patří vykonávání výchovně vzdělávací činnosti s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje a výkon dozoru nad žáky. *Pedagogický dozor* slouží k udržování školní kázně. Děje se tak pomocí prosazování *autority a pravidel* ve vztahu k žákům. „Kázeň je buď **dobrovolné** nebo **nucené podřizování** se jednotlivce nebo určité společnosti autoritě, pořádku, řádu a to buď svobodně zvolenému, nebo zvenčí ukládanému“ (Uher, in Vališová 1999, s. 100)

Zde je potřeba zmínit, že na žáky působí silně též **autorita školy** jakožto instituce. Autorita školy není totožná s autoritou učitele. Pařízek (in Vališová, 1999) popisuje, že jeden

⁴ Věstník MŠMT ČR, roč. LVII, sešit 5, s. 5-10.

z faktorů, který na žáky působí, je například rituálnost školy, zejména na jejím začátku a konci. Autorita školy souvisí s vnímanou *prestiží*. Autor dělí autoritu školy a *vnitřní*, která je vyjadřována postojem žáků a učitelů vůči škole a *vnější*, která je dána významem vzdělání pro absolventy a společnost celkově. Do faktorů ovlivňující vnitřní autoritu, kterou vnímáme pro účely naší práce jako podstatnější, řadí: kvalitu a oblibu učitelů, složení žáků, náročnost či poutavost výuky a zkoušek. Zásadním prvkem je pak míra, v níž výuka odpovídá na *potřeby žáka*. Nyní se pojďme věnovat více otázce učitelské autority a s tím spojeným problémem kázně.

4.2.1 Funkce kázně ve škole

Bendl (2011) hovoří o **paradoxu nekázně**, kdy poukazuje na to, že určitá míra nekázně je přirozená. Tento paradox vyplývá z lidské přirozenosti. Člověk ze své podstaty nemá rád omezení a příkazy. Fink (in Sokol, 2002, s. 85) užívá pojmu *antinomie výchovy*, kdy říká, že v mladém člověku je cosi jako „hlas krve“, který se vzpírá každému formování. Zřejmě bychom nenašli jediného člověka, který za svůj život cíleně a vědomě neporušil normy chování. V životě člověka jsou vývojová období, která jsou vzdorem přímo definována (viz období 1. vzdoru jako projev autonomie dítěte, či období 2. vzdoru na prahu dospělosti). Vzdor je v tomto pojetí vnímán jako projev samostatnosti a nezávislosti, tj. **projev autonomie**. Je proto potřeba rozlišovat „drobné“ vývojové projevy nekázně jakožto naplňování vývojového úkolu a nekázeň, která je již výchovným problémem.

Kázeň definujeme jako vědomé dodržování zadaných norem (Bendl, 2011). K čemu ale slouží kázeň? Jaké funkce naplňuje? Autor uvádí dvě roviny: kázeň jako **ochranu učitele** a kázeň jako **ochranu žáka**. „Mnoho dětí si přeje ve škole kázeň, neboť pro ně znamená ochranu a naplnění jedné ze *základních psychických potřeb* - bezpečí a jistoty.“ (Bendl, 2011, s. 28) Opět se dostáváme k tématu odpovědnosti a svobody. Žák, který ještě neumí zacházet se svými zkušenostmi, vnímá tuto oporu v učiteli jako potřebnou (Kolář, 1999 in Vališová). Též Auger (2005) hovoří o pravidlech a řádu, které vnímáme jako součástí kázně, jako o něčem, co dodává pocit jistoty a bezpečí. Lze je vnímat jako něco, co pomáhá strukturovat osobnost člověka. Sankce pak fungují jako hranice, které ovlivňují osobnost mladého člověka. Lze říci, že pravidla pomáhají jedinci socializovat se. Vychovávají k zodpovědnosti a respektu vůči ostatním.

V souladu s výše popsáním připomeňme, že škola je prostředím, které má pro dítě **ochrannou funkci**, chrání před předčasným „vstupem do života“. Bohužel dnes se škola

potýká s vysokým výskytem patologických jevů (užívání návykových látek, problém šikany aj.). Ukazuje se, že právě kázeň je zásadním předpokladem a nástrojem ochrany dětí před riziky, která vyplývají z nerespektování norem chování ve škole (Bendl, 2011). Kázeň jako **ochranu dítěte** chápeme ve smyslu:

- *orientačním* (chrání před zblouděním, ztráty životní orientace);
- *bezpečnostním* (chrání před násilím, šikanou);
- *výkonovém* (zvyšuje efektivitu práce);
- *hygienickém* (chrání před škodlivými vlivy, např. návykovým chováním aj.);
- *ekonomickém* (zabraňuje finančním ztrátám- problematika vandalismu, krádeží aj.);
- *prognostickém* (kázeň chrání člověka před sebou samým, před budoucím patologickým vývojem, delikventním chováním aj.).

Z hlediska zaměření našeho výzkumu se jeví důležitým bodem právě **orientační** funkce kázně. Dítě, které je schopno dodržovat pravidla, vnímá je a respektuje, nebude tolik ohrožené ztrátou orientace v životě, nesejde „na scestí“. Škola (jakožto instituce vyžadující kázeň) je v tomto pojetí určitým majákem na cestě životem, formuje hodnotové orientace a směřuje ke zdravému vývoji. S tím úzce souvisí **prognostická** funkce kázně, která chrání člověka před sebou samým a též směřuje k nepatologickému vývoji. Dobře „zorientovaný“ žák má nadějnou prognózu svého dalšího vývoje.

Druhé pojetí popisuje kázeň jako **ochranu učitele**. Kázeň je nejen předpokladem pro efektivní učení, ale i ochranou pro samotné učitele, jakožto autority. V poslední době zaznamenáváme tragické případy šikany vykonávané na učitelích. Ochrana ve smyslu *výkonovém* umožňuje učiteli nerušený průběh výuky. V pojetí *prognostickém* chrání kázeň před tzv. burn out syndromem, vyhořením, kdy v důsledku apatie k práci a ztráty jejího smyslu dochází k rezignaci na učitelské povolání.

Shrňme, že zásadní **funkcí** kázně je ochrana, a to jak žáka, tak učitele. **Cílem** je pak sebekázeň, sebeovládání, přijetí zodpovědnosti za své chování, respektive celkově za svůj život. „Na rozdíl od dřívějšího pojetí kázně jako prostředku omezování svobody dítěte se dnes kázeň chápe jako **prostředek k ovládnutí sebe sama**.“ (Bendl, 2011, s. 37) Sebekázeň je po právu považována za jeden z cílů výchovy. Škola svou výchovnou funkcí přebírá zodpovědnost za kázeň žáků. Již je upuštěn názor, že „škola učí a rodina vychovává“ (Bendl, 2011 hovoří o překonání příhodovské teze). Sokol (2002) píše o tom, že úlohu školy komplikují silně změny rodiny, dlouhodobá péče o dítě se více přesouvá na instituce

a škola již dávno tak není místem, kde by docházelo „pouze“ k osvojení určitých poznatků. Autor zdůrazňuje, že to, co dříve zprostředkovávala rodina, o to se dnes pokouší škola. Nyní je proto více než dříve akcentována spoluzodpovědnost a spolupráce rodiny a školy. Výchovu ke kázni vnímáme jako dlouhodobý proces, na kterém škola významně participuje.

4.3 Záškoláctví

Záškoláctví je negativním jevem, vyskytující se v rámci školního vzdělávání. Kyriacou (2005) upozorňuje na fakt, že tímto jevem netrpí pouze jedinec, ale i celá společnost. Tento celospolečenský dopad je způsoben řetězcem na sebe navazujících kauzálních jevů. Důsledkem záškoláctví jsou zhoršené studijní výsledky (vyhněme se ale generalizovanému tvrzení, že žádný žák z této skupiny není schopen dosáhnout dobrých studijních výsledků), které způsobují horší uplatnění v životě a potenciálně implikují delikventní chování. Autor poukazuje také na fakt, že míra záškoláctví je indikátorem správné funkce vzdělávacího systému. Vysvětlení je dle něj jednoduché až lapidární: pokud mají žáci pocit, že vzdělávání má smysl, do školy chodí a opačně.

Pokud mluvíme o záškoláctví jakožto patologickém jevu, míníme tím situaci, kdy absence ve škole jsou neomluvené, tedy neodůvodněné. Jiným případem je dlouhodobá absence např. vlivem zdravotních či jiných závažných komplikací, které znemožňují pravidelnou docházku do školy. Pojmem „záškolák“ pak označujeme jedince, kteří nemají pro absenci legitimní a legální důvody. Kyriacou (2005) nabízí následující kategorizaci:

- *pravé záškoláctví* (do školy nedochází, avšak rodiče si myslí, že ano);
- *záškoláctví s vědomím rodičů* (žák do školy nechodí, ale rodiče jsou informováni, do určité míry chování schvalují, podporují, případně též omlouvají);
- *záškoláctví s klamáním rodičů* (dítě klame své rodiče, např. simulují zhoršený zdravotní stav);
- *útěky ze školy* (též jako „interní záškoláctví“, žáci během dne odcházejí na určité hodiny pryč ze školy);
- *odmítání školy* (představa školy jim činí psychické potíže, poruchy pramení s problémů ve škole, přetížení, fobií, deprese aj.).

Oproti tomu Martínek (2015) hovoří o dvou základních skupinách, ve kterých je hlavním rozdílem míra **impulzivnosti** versus **vědomé plánování** absencí ve škole. Vymezuje:

- *záškoláctví impulzivního charakteru* (náhlá reakce, odchod v průběhu vyučování, nepromyšlené, často pokračuje ze strachu z odhalení);
- *účelové, plánované záškoláctví* (snaha vyhnout se cíleně něčemu subjektivně nepříjemnému).

Dle dostupných statistických údajů lze říci, že 80% záškoláků tvoří chlapci. Z výzkumů dále vyplývá, že míra záškoláctví prudce **stoupá s věkem**. Zajímavá data poskytuje výzkum z Velké Británie, kdy 42% žáků 9. tříd uvedlo, že chybět ve škole je dle jejich názoru snadné (Beinard, 2002). Z tohoto zjištění vyplývá, že v řadě škol nejsou zřejmě dostatečně účinně nastavená opatření k potírání tohoto jevu. Zde se nabízí otázka, zda čísla nejsou ve skutečnosti ještě mnohem vyšší, jelikož se jedná nejčastěji o dotazníkové šetření prováděné v prostředí škol, tedy na místě, kterému se „chroničtí“ záškoláci velké množství času vyhýbají. Pokud se zaměříme právě na tuto skupinu nejzávažnějších případů, je procento záškoláků na prvním stupni téměř zanedbatelné a na druhém stupni dosahuje 10% (Kyriacou, 2005).

Mezi **důvody** záškoláctví, uváděné samotnými žáky, zařadíme následující (Malcolm a kol. 2002; Reid, 1999; Smith 1996): nudné hodiny, příliš náročné hodiny, přísná školní atmosféra, problémy s učiteli, pocit odmítání ze strany školy, nedostatek pozornosti a zájmu ze strany školy, šikana, potřeba trávit čas sám či s kamarády, nesouhlas s učebními osnovami, nechuť k chození do školy, strach ze spolužáků aj.

Vidíme, že důvody uváděné záškoláky jsou rozmanité. Souvisí jak s obsahem výuky, tak se sociálním klimatem třídy a zároveň s osobními potřebami jedince. Graham a Bowling (1995) zjišťovali **vztah záškoláctví** a související **rodinné faktory**. Na základě jejich výzkumných zjištění lze konstatovat, že vliv má špatná rodinná péče, zhoršený vztah k rodině a sourozencům či navazování přátelství s jedinci s delikventní minulostí. Autoři proklamují, že rodiny jsou nejdůležitějším faktorem ovlivňující záškoláctví. Charakteristický je dle jejich zjištění špatný vztah s rodiči a nezájem o chování dětí (srovnej s pojetím protektivních a rizikových faktorů).

Kinder (1995) na základě rozhovorů s řediteli a učiteli škol popisuje následující **příčiny** záškoláctví:

- *individuální patologie nebo poruchy osobnosti;*
- *špatné rodinné podmínky, hodnotový systém, sociální faktory v komunitě;*

- školní faktory vyplývající z osnov, ze školních vztahů.

Též Martínek (2015) rozděluje **příčiny** záškoláctví do tří skupin, které si přiblížíme:

- **negativní vztah ke škole**
 - špatné přizpůsobení školnímu režimu (nerespekt autority, neschopnost snášet omezení aj.), neúspěšnost vyplývající z nižších rozumových schopností či nadměrné nadání způsobující pocity nudy, nefunkčnost mezilidským vazeb ve třídě;
- **vliv rodinného prostředí**
 - přehnaná péče, vysoké nároky versus nezájem rodičů o dítě, střídání výchovných postupů a nejednotnost, z toho pramenící pocity nejistoty aj. (srovnej s kap. popisující výchovné postupy);
- **trávení volného času a vliv party**
 - inklinace k partám- především hrozí u dětí, které necítí v rodině pevné zázemí a pozici, záškoláctví se pak může objevovat jako jedna z náplní trávení času či podmínka k přijetí do party, pobyt ve škole je nahrazován přítomností v partě, často spojených s rizikovým či kriminálním chováním.

Autor zdůrazňuje, že pedagog by měl na chování v podobě záškoláctví nahlížet jako na **reakci** jedince, který není aktuálně schopen řešit své problémy. Chování v podobě záškoláctví je dle něj *odrazem psychického stavu* (Martínek, 2015, s. 120).

Motivace k záškoláctví je dle autorů výzkumů různá (např. strach ze zkoušení, školního neúspěchu, vyhnutí se stresovým situacím ve školním či rodinném prostředí, odpor k učitelům a autoritám, pocity ublížení a nespravedlivosti, adaptační obtíže v kolektivu vrstevníků aj.) „Zjištění skutečné motivace záškoláctví by mělo být jedním z hlavních cílů diagnostické práce výchovných poradců působících na středních školách.“ (Úlovcová, 2006, s. 32)

4.4 Předčasné odchody adolescentů ze vzdělávání

V souvislosti se záškoláctvím zmiňme téma předčasných odchodů mladých lidí ze středního vzdělávání. Společně s „vypadnutím“ ze školského systému se vyhlídky na získání stabilního a perspektivního zaměstnání mladého člověka značně zmenšují. Úroveň dosaženého vzdělání je faktorem, který v mnoha směrech ovlivňuje život člověka a jeho

postavení ve společnosti (Úlovcová, 2006). V moderní společnosti je vzdělání jedním ze základních předpokladů vzestupné sociální mobility jedince, je předpokladem pro schopnost realizovat své představy o životě.

Téma, které bude nyní přiblíženo, souvisí úzce s **hodnotami** spojovanými se vzděláváním, s **aspiracemi**, průběhem vzdělávací cesty či se studijními **schopnostmi a předpoklady**.

Dle autorů výzkumu⁵ (Úlovcová a kol. 2006) je nejvíce znepokojující situace na *odborných učilištích*. Tito žáci mají často velmi nízké studijní návyky, chybí jim studijní motivace, pocházejí často z méně podnětného rodinného prostředí, kde vzdělání nefiguruje jako životní hodnota. Zhruba třetina žáků ukončuje předčasně studium již v rámci 1. ročníku. A pouze třetině z těchto žáků se podaří přestoupit na jiný typ školy. Přitom přestup do nižší kategorie vzdělávání může znamenat dle zjištění autorů zvýšení studijní úspěšnosti a posílení studijní motivace. Zároveň ale může být přestup do nového prostředí také rizikovým faktorem.

Podívejme se nyní, co patří mezi hlavní faktory podmiňující riziko předčasného ukončení studia. Nejčastěji se jedná o souhrn řady problémů a jejich příčin. Lze je rozdělit na faktory **subjektivní** a **objektivní**, ačkoliv jejich odlišení nemusí být vždy jasné a jednoduché. Jen obtížně lze také vypořádat příčinu a následek, tj. kauzalitu jevů. Účelnější se jeví dělení na **osobnostní** (žáci s výukovými či výchovnými obtížemi) a **situační** příčiny školního selhávání. Mezi nejvýznamnější příčiny odchodů patří:

- *kázeňské problémy;*
- *neomluvené absence a záškoláctví;*
- *špatný prospěch.* (Úlovcová, 2006)

Trhlíková (2012) rozděluje příčiny na **viditelné** a **skryté**. Uvedme příklady, které se částečně shodují s již výše zmíněnými. Mezi **viditelné** autorka řadí:

- nezájem o školu, chybná volba oboru (důvodem je rozpor mezi představami a reálnými možnostmi, následkem bývá přestup na jiný typ školy);
- nezájem o vzdělání, snaha osamostatnit se (touha po přivýdělku, souvisí se sociokulturním prostředím);

⁵ V rámci Národního ústavu odborného vzdělávání vznikl projekt, zabývající se tématem „*Nerovnosti v šancích na vzdělání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení*“. Dílčí výsledky výzkumu stručně v textu představujeme.

- špatný prospěch žáka (příčiny jsou různorodé- od špatného rodinného prostředí, přes osobní problémy, špatný styl učení, nižší intelekt, nízkou studijní motivaci aj.);
- absence plnění školních povinností (dle autorky nejčastější důvod odchodu, roli může hrát vzor nezaměstnaných rodičů);
- výchovné problémy, závislost, zdravotní problémy (včetně těhotenství).

Za **skryté** pak označuje:

- nezáměr rodiny a absence kontroly docházky (tj. rodičovské zanedbání);
- sociální podmínky;
- finanční obtíže spojené s náklady na vzdělání;
- psychologické charakteristiky žáka.

Autoři výzkumů poukazují na to, že tyto důvody jsou zpravidla vyústěním a projevem **dlouhodobějších problémů**, které se promítají do neúspěšnosti studia. Hloušková (2014) poukazuje na výsledky longitudinálních studií, ve kterých se potvrzuje, že příčiny předčasného odchodu je potřebné hledat **3-5 let** před samostatným odchodem, neboť samotný odchod je již pouze eskalací dlouhodobých faktorů a příčin. Z tohoto pohledu je zcela zásadní pochopit souvislosti v dlouhodobém měřítku a snažit se vystupovat problémové chování k jeho počátkům. Problematika předčasného odchodu ze studia potenciálně hrozí právě chlapcům s rizikovým chováním, mezi kterými je fenomén záškoláctví výrazně rozšířen, a proto je potřeba znát také pozadí tohoto jevu.

Tato kapitola zakončuje teoretickou část práce a prohlubuje čtenářovu citlivost k jevům a tématům, které budou popsány v rámci dalších částí práce. Nyní přejdeme k metodologickým aspektům výzkumu a poté již k prezentaci výsledků v rámci empirické části.

II. Metodologie výzkumu

Než přejdeme k prezentaci výsledků empirického výzkumu, je důležité představit zvolenou metodologii a její charakteristické znaky. Čtenáři bude vysvětlena volba výzkumného problému a na něj navazujícího designu a metod. Dále bude popsána etická stránka výzkumu, průběh sběru dat a proces analýzy. Závěrem bude poukázáno na práci s odbornou literaturou, která má v rámci zvolené metodologie své opodstatnění a specifika.

5 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní charakter práce umožňuje nahlédnout do pojetí a významu školy u problémových adolescentů, kteří se dostali do diagnostického ústavu pro mládež. V rámci empirické analýzy dat bude použito metod zakotvené teorie, pomocí kterých bude popsán vztah rizikového chování a školy. Bude pojednáno o dynamickém procesu proměny vztahu ke škole, v závislosti na rozvoji rizikového chování. Práce se převážně orientuje na průběh a proces. Popisuje biografické zkušenosti chlapců, na témata je nahlíženo jejich perspektivou, jsou akcentovány subjektivní významy.

5.1 Volba výzkumného problému a výzkumné otázky

Prvotním krokem bylo vydefinování výzkumného problému, tj. tématu diplomové práce. Ten odráží jak profesní zaměření vedoucí práce, tak motivaci autorky věnovat se tématu poruch chování. Téma bylo společnou diskuzí zacíleno právě na oblast **reflexe zkušeností se školou** u chlapců s rizikovým chováním.

Budeme hledat odpověď na následující **výzkumné otázky**:

1. *Jakou zkušenost mají mladiství delikventi se školou?*
2. *Jak ji reflektují?*
3. *Co je pro ně v tomto tématu důležité?*
4. *Lze zjistit souvislosti mezi zjištěnými kvalitativními jevy?*

Toto téma je dle výsledků našich rešerší v současné době v literatuře popisováno spíše sporadicky. **Cílem práce** je zmapovat **vztah rizikového chování a školy** z pohledu chlapců. Jde nám o kvalitativní sondu do jejich vnímání a prožívání. S ohledem na tento cíl byl zvolen design výzkumu.

5.2 Design výzkumu

Po definování výzkumného problému nastává chvíle volby výzkumného designu. Inspirace přístupem **zakotvené teorie** neboli **grounded theory**, byla zvolena především kvůli jejím přednostem, kterou je vytváření teorie. Dle slov jejích autorů, zakotvená teorie nabízí možnost „využití systematických induktivních postupů pro uskutečnění kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie“ (Strauss a Corbinová 1999, s. 14) Tvůrci tohoto přístupu uvádějí, že jde o tvorbu teorie, která je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Domníváme se, že v momentě, kdy víceméně absentuje teoretické uchopení tématu, se zdá být výzkumnou výzvou pokusit se prozkoumat a zakotvit toto téma formulací teorie, která emerguje z empirické reality.

5.3 Metody sběru dat

Metody pak již byly voleny s ohledem na volbu tématu a design výzkumu. Autorka se rozhodla pro vedení rozhovorů s 6 klienty diagnostického ústavu pro mládež. Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány do písemné podoby, která je k dispozici v příloze práce. V textu jsou dále užívány ilustrující výňatky z těchto rozhovorů. Respondentům byla přiřazena fiktivní jména dle pořadí rozhovoru (1=A jako Aleš, 2= B jako Bořek atd.).

Kritériem byla především dobrovolnost respondentů, tj. dobrovolný zájem a motivace participovat na výzkumu. Dále také určitá úroveň verbální zdatnosti a otevřenosti, tj. schopnost introspekce, což předpokládá jistou míru rozvinutějších kognitivních schopností. Uvědomujeme si, že tento fakt může mít dopad na reprezentativnost vzorku. Jestliže byli vybíráni komunikativnější jedinci, je zřejmé, že se jedná o chlapce spíše průměrného či nadprůměrného intelektu.

5.4 Etika výzkumu

S ohledem na etiku výzkumu byl vždy na počátku rozhovoru vysvětlen účel práce a způsob zacházení s daty, včetně osvětlení principu *anonymizace* dat. S respondenty jsme se vždy na počátku dohodli na adekvátní formě komunikace. Chlapci byli dotázáni, zda upřednostní z výzkumníkovy strany formu vykání či tykání. Jelikož se jedná o mladistvé ve věku 15-18, je tato otázka jistě na místě. Účastníci výzkumu byli vybráni na základě

dobrovolnosti, jak již bylo zmíněno výše. Po úvodním osvětlení obecných cílů výzkumu a formy práce s daty, byli požádáni o písemný souhlas s nahráváním rozhovoru. Data byla následně důsledně anonymizována tak, aby byla minimalizována možnost identifikovat jednotlivé postavy a místa v jednotlivých vyprávěních.

5.5 Práce s odbornou literaturou

Zásadním průvodcem v počátcích výzkumu byl kniha *Základy kvalitativního výzkumu* od Strausse a Corbinové (český překlad 1999). Cennou inspirací byly časté zmínky o teoretické citlivosti a jejím významu pro tvorbu a průběh výzkumu. Bylo ctěno „zlaté pravidlo“ grounded theory, že není nutné ani vhodné předem se seznámit s veškerou dostupnou literaturou k tématu. Tato tendence by totiž mohla brzdit výzkumníkovu tvořivost. Šíře literatury byla mapována postupně, s přibývajícím tématy, které vyvstaly z analýzy dat.

5.6 Průběh sběru dat

Data byla sebrána v průběhu podzimu 2015. S odstupem času bylo vedeno celkově 6 rozhovorů (včetně pilotního), ve kterých byl kladen důraz na nezaujatost a otevřenost vůči emergujícím tématům. Počáteční narace respondentů byla podnícena úvodní otázkou, která s mírnými modifikacemi zněla následovně: „*Jak se stalo, že jsi tady?*“. Vyprávění tak začíná povětšinou líčením sledu posledních událostí, zahrnující určitý typ problémového chování a situací ze života klientů před nástupem do diagnostického ústavu pro mládež. Záhy se tak dostáváme k tématu školy, které v příbězích zpočátku vystupuje především negativně, a to v podobě záškoláctví. Od tohoto bodu je možné k tématu se průběžně vracet a rozvíjet objevující se témata a souvislosti. Pomocí *metody trychtýře*, tedy postupným zužováním a prozkoumáváním jevů více do hloubky, se pokoušíme napojovat na to, co klienti ve svých příbězích akcentují, a zjišťujeme subjektivní významy u vyjevených témat. Po celou dobu se snažíme podpořit spontánní možnost emergence zkušeností se školou.

Před začátkem výzkumu, ačkoliv se snažíme o co největší nezaujatost a otevřenost, máme přibližné okruhy témat, ve kterých by bylo možné „zachytávat“ subjektivní významy. Většina z nich se postupně spontánně objevuje v rozhovorech, na některé se závěrem či ve vhodných chvílích doptáváme a zjišťujeme subjektivní významy pro respondenta. Jsou jimi:

- *školní trajektorie, tj. změny, přestupy a první výskyt potíží*
- *vztahy k instituci školy, autoritám, spolužákům a vrstevníkům*
 - o specificky se doptáváme na postavu „dobrého učitele“, na jeho atributy
- *chování ve škole, příprava do školy a problematika záškoláctví*
- *životní směřování a aspirace*

Při zpracování dat je dbáno na to, aby témata zjištěná pomocí „doptaných“ otázek byla pouze doplňkem a nebylo na nich v žádném případě stavěno jádro výzkumných zjištění.

Vzhledem ke zvolené metodologii, bylo potřeba od počátku k výzkumu přistupovat s co nejmenším počtem apriorních představ a předpokladů. Zde musíme po právu přiznat, že pokud jsme očekávali nějaký vztah mezi tématem školy a rizikovým chováním, byl to vztah záporný. V tom tkví také největší výzkumné překvapení, které bude čtenářům popsáno a vysvětleno v průběhu představení hlavních výsledků výzkumu.

5.7 Analýza a interpretace dat

V souladu s výzkumným paradigmatem zakotvené teorie, byla analýza dat provedena na třech stupních, tj. bylo užito *otevřeného, axiálního a selektivního* kódování. Níže pak budou postupně prezentována jednotlivá výzkumná zjištění, která vyplynula z analytického procesu. Výsledkem pak bude integrace výsledků do náčrtu teorie o vztazích mezi zkoumanými jevy.

Před začátkem čtení následujícího textu, doporučujeme seznámit se s krátkými *medailonky* respondentů v přílohách práce, které umožní lepší chápání možných souvislostí a poslouží k dokreslení celistvosti příběhů, které budou v textu dále vystupovat pouze jako ilustrující fragmenty jednotlivých témat analýzy. Nyní se již zaměříme na prezentaci hlavních výsledků výzkumu.

III. Empirická část práce

6 Jak se stalo, že jsem tady?

Tato kapitola slouží jako úvod, v rámci něhož budou naznačena hlavní témata vzešlá z analýzy dat. Úvodní stať má za úkol přiblížit čtenáři, s jakou osobní historií a typy problémového chování přicházejí chlapci do diagnostického ústavu. Je to určitý rámec, který poslouží k dokreslení situace. Následující kapitoly se pak zabývají centrálními tématy, kterými je **role authority** (7. kapitola) a **proměna motivace** (8. kapitola).

6.1 Základka versus střední

Z rozhovorů vyplývá, že určitý typ problémového chování se objevoval již na základní škole, a to i na prvním stupni. Data z předškolního období chybí, respektive nebyla respondenty spontánně zmiňována, a proto na ně nebyl zaměřen výzkumný pohled. Počátek jejich potíží tedy datujeme do období školní docházky. Zde se setkáváme s určitou tendencí ze strany chlapců své obtíže **normalizovat**. Určité *legrace, zlobení, drzé chování* a další problémy jsou jimi popisovány jako **univerzální**, široce se vyskytující. Chlapci se v tomto období nedefinují jako někdo, kdo by měl větší problémy než ostatní.

Základní školu jsme nazvaly **inkubátorem problémů**. Vše je teprve v začátku, bují a roste. Problémy se odehrávají převážně *uvnitř* školy. Objevuje se problémové chování zejména ve vztahu k *učitelské autoritě*, dochází k *boji s autoritou*. Nejčastěji zmiňovaným zlomem je 6. třída. Jedním z vysvětlení může být změna kolektivu, kdy právě v 6. třídě dochází ke slučování tříd a tudíž i k proměně kolektivu a dynamiky ve třídě. Také se začíná z vývojového hlediska ozývat nastupující (pre)pubertální fáze dospívání. Původně mírné formy *zlobení* a *legrací* nabývají na závažnosti, chlapci v tomto období získávají první zkušenosti s návykovými látkami. Školní docházku jsou ještě ale *schopni* a *ochotni* dodržovat. Chlapci se do školy nijak systematicky nepřipravují (až na výjimku v podobě Dana, který měl doma nastavený přísný režim), do školy nosí vždy raději všechny pomůcky v jednom batohu najednou. Poznámky a napomenutí nejčastěji inkasují právě za neplnění domácích úkolů. Co se týče chování v hodině, mezi chlapci převažuje tzv. *auditivní učební styl*, tj. nejlépe si látku zapamatují z učitelského výkladu ze školní výuky. Z toho vyplývá i menší potřeba psát si výpisky a následně se z nich učit. Tito chlapci jsou

průměrně až nadprůměrně inteligentní, soudě dle jejich studijních výsledků v době, kdy do školy docházeli pravidelně. Problémem je, že často pracují pod své možnosti a plně nevytěžují svůj kognitivní potenciál.

Volba střední školy je jimi vnímána jako akt svobodné volby. Rozhodnutí o oboru je chlapci popisováno jako prosazení svého názoru a vlastní aktivita. Ukazuje se, že **přijímací zkoušky** jsou pak poslední *meta*, o kterou stojí za to usilovat (srovnej s poznatky Pavelkové, 2002 a s jejím pojetím poklesu školní motivace vlivem dosažení vytyčeného cíle). Po potvrzení přijetí nastává určité *uvolnění* (projevující se v důsledku zejména zhoršeným prospěchem), a ačkoliv se jedná o školu zvolenou na základě vlastního zájmu o obor, s přestupem na střední školu se situace radikálně mění a zájem opadá.

Zlom nastává s příchodem na střední školu, kde narůstá **záškoláctví**, zatímco na základní škole se tento jev dle názorů chlapců téměř nevyskytuje, respektive nepociťují zde tyto *možnosti*. Na střední škole roste **závislostní chování**, droga se dostává do středobodu jejich vnímání. Na významu nabírá role **part**. Problémové chování se přesouvá *vně* školy. Chlapci jsou na základě nedostatečného prospěchu nuceni přehodnotit své aspirace, přestupují na jiné (často méně náročné) obory, taktéž proměňuje se představa o jejich budoucnosti. Právě o proměně vztahu ke škole bude více řečeno v 8. kapitole, kde bude popsán dynamický proces proměny postojů a dalších motivačních dispozic.

6.2 Jak to všechno začalo

Z časového hlediska se zdá být nejdůležitější **období prázdnin**. Do tohoto časového úseku volna je datován začátek závažnějších problémů. Nejčastěji zde dochází k častějšímu kontaktu s problematickou partou, návštěvám hospod či tábořením venku spojené s užíváním drog. Nezanedbatelný je zde také **sociální vliv**. K užívání drog se chlapci dostávají buď skrze partu, či přes blízkého kamaráda nebo staršího sourozence. Co se týče otázky **autorství** problémů, lze říci, že chlapci se cítí být do situace spíše vtaženi okolím.

Chlapci popisují, že dochází k *nakumulování* problémů, k jejich gradování a eskalaci. Důsledky problémového chování na sebe nenechají dlouho čekat, a tak se chlapci dostávají do problémů s rodinnými příslušníky a později se zákonem. Zajímavým bodem jsou *zatajené delikvence*, tj. problémy, o kterých chlapci hovoří jako o něčem, na co se naštěstí nepřišlo. Pobytu v diagnostickém ústavu pak většinou předchází rozmanité formy řešení obtíží, od kurátorského dohledu, povinného testování na přítomnost drog, probačního

dohledu, návštěv psychologa, pobytu ve střediscích výchovné péče či na psychiatrickém oddělení nemocnic.

Počátek závažnějších obtíží souvisí s pociťovanou **mírou volnosti**, doma či ve škole. Tomuto tématu se budeme věnovat více v 7. kapitole, kde bude popsán vliv autority a nástrojů kontroly. Typ rodičovské a učitelské autority bude dán do souvislosti s podmínkami vzniku poruch chování a zároveň bude popsán jakožto východisko z problémů. Lze říci, že pokud chlapci pociťují nové možnosti, tzv. se jich chytí, zejména pokud v té chvíli necítí autoritu a s ní spojenou kontrolu. Takto pociťovaná svoboda možností a příležitostí vede k experimentům s drogami, které často vyústí v závažnější závislostní chování. Chlapci mají často k dispozici potřebné finanční prostředky právě od rodičů, případně je získávají distribucí drog či jiným delikventním chováním, nejčastěji krádežemi.

6.3 Bod zlomu

Ve vyprávění chlapců lze vyzorovat jev, který nazýváme *bod zlomu*. Objevuje se chvíle, kdy toho mají chlapci již dost, jsou motivováni *něco* ve svém životě změnit. Dochází k určitému **náhledu** na situaci a **reflexi** svého chování. Vzrůstá vnitřní nespokojenost s destruktivním způsobem života (ne však nutně u všech respondentů). Začínají se měnit *hodnoty* a životní *strategie*. Právě téma motivace bude více rozpracováno v 8. kapitole. Životní zlom souvisí často s určitou *klíčovou událostí*, např. zdravotními problémy, novým vztahem, změnou školy či bydliště. Často je popisována nechuť k drogám, zesílená vnímáním negativních účinků následkem dlouhodobého užívání. Nejvíce je pociťován *kognitivní deficit* v podobě častého zapomínání, neschopnost soustředit se, ukládat vzpomínky, stav chlapci popisovaný jako po *vygumování* či *vyzmizíkování*. Chlapci vnímají své **subjektivní polepšení** a zlepšení situace, a to ještě před nástupem do diagnostického ústavu. Jejich obtíže tedy z jejich pohledu kulminují dříve, než se dostanou do ústavní péče. Pobyt v diagnostickém ústavu pak vnímají jako adekvátní trest za své minulé hříchy.

Výše byl nastíněn rámec, ve kterém se budeme pohybovat. Nyní přesuňme naši pozornost ke dvěma hlavním tématům, které byly v rámci kódování objeveny. Tím je **role autority**, jakožto *externí* faktor ovlivňující pomocí kontroly chování chlapců a **role motivačních dispozic** jakožto *vnitřní* dynamický faktor na straně dospívajících jedinců.

7 Role authority

V této kapitole bude pozornost věnována tématu, které se rozhovory prolíná jako červená nit a je jednou z nejvýraznějších rovin, které byly v rámci otevřeného kódování objeveny a následně rozpracovány. Role *řádu, pravidel či režimu*, dále nazývány jako **nástroje kontroly**, spadají jak do prostředí výchovy v rodině, tak do oblasti školního vzdělávání. V momentě, kdy tyto nástroje kontroly **absentují**, objevuje se prostor, který jsme pojmenovali jako *volnost*. Ta se objevuje jako jedna z významných **podmínek** při vzniku problémového chování. Ten, kdo s nástroji kontroly disponuje a operuje je v textu dále označován jako **autorita**.

V této kapitole budeme pracovat se čtyřmi jejími variantami (viz tabulka č. 1), s autoritou, kterou jsme nazvali **přirozená** a s jejím protipólem, který byl pojmenován jako **represivní**, tj. vynucený, který má dvě formy (silnou a slabou), jak bude dále popsáno. Dalším typem je autorita **fluktuující**, tj. kolísavá a měnící se. Posledním typem je autorita **absentující**, tj. autorita chybějící.

Role authority hraje ve výchově a vzdělávání zásadní roli, je osobou, která uskutečňuje **kontrolu**. Ta je významným protektivním faktorem při vzniku rizikového chování (srovnej s pojetím protektivních a rizikových faktorů v kapitole 3.2).

V tabulce č. 1 je prezentováno, jakým způsobem souvisí **typ authority** vychovávající osoby s **vnímanou přítomností nástrojů kontroly** a dále pak s **vnímanou účinností kontroly, typem chování** a odezvou z pohledu vychovávaného. Dále je typ chování k autoritě dáván do souvislosti s **potřebami** mladistvých. Jednodušeji řečeno, bylo vyzkoumáno, jak mladistvý člověk vnímá kontrolu od authority a její reálný dopad na svou osobu. Pokud mladistvý nepocítuje prosazování pravidel či řádu (ať již od rodiče, či učitele), **přítomnost nástrojů kontroly** tak není vnímána (viz **zelený** sloupec). **Účinností kontroly** označujeme, zda mladiství akceptuje prosazované výchovné postupy ze strany authority (viz **modrý** sloupec). Zde pracujeme s póly *silně- slabě* vnímaná účinnost kontroly. Pokud je účinnost vnímaná *silně*, znamená to větší dopad výchovných postupů na mladistvého, jejich přijetí či lidově řečeno vzetí za své. Opačný stav značí *slabě* vnímanou účinnost kontroly. Na to navazuje **ružový** sloupec s **typem chování** mladistvého. Ty dle našich zjištění nejvíce souvisejí s vnímanou účinností kontroly. Např. pokud je účinnost vnímaná slabě, objevuje se častěji spíše *vzdorovité* či *vyhýbavé* chování a mladiství má potřebu *úniku* ze situace (do prostředí vrstevnické party, drog, objevuje se záškoláctví aj.). Poslední

šedý sloupec zachycuje, jaké potřeby si mladistvý saturuje konkrétním typem chování. Zde pracujeme zejména s potřebou *svobody a volnosti* a v opozici k ní s potřebou *řádu a ochrany*, které vyvstávají z dat jako nejvýraznější a nejzávažnější. Ukazuje se, že potřeba svobody a volnosti souvisí zejména s únikovými typy chování, zatímco potřeba řádu a ochrany souvisí s respektem k autoritě a s podřízením se kontrole.

Tabulka č. 1

Typ autority	Vnímaná přítomnost nástrojů kontroly	Vnímaná účinnost kontroly	Typ chování k autoritě	Saturované potřeby
<i>1. přirozená</i>	ano	silná	respektující	p. řádu a ochrany
<i>2. represivní</i>	ano	slabá	únikové- vzdorující	p. svobody a volnosti
		silná (vnímaný smysl)	podvolující	p. řádu a ochrany
<i>3. fluktuující</i>	ne/ano	oscilující (oslabená)	ambivalentní nerespektující	p. řádu a ochrany x p. svobody a volnosti
<i>4. absentující</i>	ne	slabá (vnímaná volnost)	únikové- vyhýbavé distancování se x kamarádské, neuctivé, „bezhraniční“	Co si saturuji, když můžu vše? (nesaturovaná p. pozornosti)

Uvědomujeme si, že tabulka může být na začátku poněkud zahlcující a čtenář si ještě nedovede představit její reálné předobrazy. Považovali jsme ale za přínosné seznámit nejprve s užívanými pojmy teorie a posléze ilustrovat typy autorit na konkrétních příkladech. Předpokládáme, že čtenář se bude k tabulce průběžně vracet dle svých potřeb.

Tato kapitola je rozdělena na dva samostatné, avšak související celky. V první části se budeme věnovat tématu autority ve vztahu k **podmínkám** pro vznik rizikového chování. V druhé části bude popsána role autority jakožto **východiska** z problémů.

7.1 Absence autority a nástrojů kontroly

Pojďme se vypravit po stopách, které lze vysledovat k začátkům problémů našich respondentů. Provokativně lze uvést podtitul kapitoly názvem „*co potřebuji k tomu, abych se vydal na cestu do diagnostika*“. Podívejme se blíže na podmínky vzniku rizikového chování. V příbězích nacházíme dvě sociální roviny, ve kterých vystupuje postava autority, a tím je rodinné a školní prostředí. Obě linie budou postupně popsány a bude ukázáno na jejich provázanost.

7.1.1 Role autority v rodině

Jako první se budeme věnovat autoritě v rodině, tak, jak je chlapci vnímána a popisována v rozhovorech. Dotkneme se témat *oslabené* rodičovské autority a *absence* mužského vzoru. Dále bude probráno téma *ztráty respektu* a *vzdoru* proti autoritě a dalších typů chování, které budou dány do souvislosti s určitým typem autority. Nejvýraznějším prvkem je **vnímaná volnost** doma, tj. **absence nástrojů kontroly** a celkově oslabení a absence rodičovské autority.

Autorita v rodině se zdá být důležitým faktorem při vzniku rizikového chování. Souvisí s pociťovanou mírou volnosti a svobody, tj. absentujícím prvkem kontrolních mechanismů, či s nástroji kontroly. Obecně lze říci, že se setkáváme s **oslabením či celkovou absencí** rodičovské autority. Prvním výrazným zjištěním je chybějící prvek mužské, otcovské autority. Za **absentující** autoritu lze označit také případ, kdy otec v rodině figuruje, avšak bez vnímaného výchovného působení.

Podívejme se na příklad z příběhu Aleše. Ten popisuje nezáměr ze strany pěstounského otce. Jako dítě zažíval fyzické tresty, zřejmě v přímé souvislosti s problémovým chováním ve škole. Následkem toho pak v momentě fyzického dospívání přerostl pěstounskému otci fyzicky i metaforicky přes hlavu. Popisuje *obrácení rolí*, kdy vnímal, že má nad otcem navrch. Důsledkem toho bylo přesvědčení, že si může dělat, co chce. Původně **represivní** autorita otce byla výrazně oslabena a Aleš začal pociťovat výchovnou *volnost* a zároveň převahu nad autoritou. Toužil se mu za vše pomstít a otec z něj začal mít strach. Aleš v průběhu vyprávění vyjadřuje lítost nad jejich vztahem, chyběla mu jeho pozornost a

starost o něj (zde se nabízí otázka vztahu: **kontrola= zájem** o dítě). Výchovu vnímal jako doménu matky, což vedlo ke sníženému kontaktu s otcem, ochuzení komunikace a strategii *vyhýbání se*, tj. *distancování se* od autority otce. Jelikož matka zastávala nedirektivní způsob výchovy a její reakce nebyly konzistentní, Aleš měl pocit, že si může dovolit mnoho. „...mamka to ví, že hulim, dávala mi i testy a nevadilo jí to. Možná jí to vadí, ale nezakáže mi to. Neřekla, přestaň hulit, to mi neřekla. Řekla mi jenom prostě, ona ví, i že kouřím a jediný co nechce, abych kouřil v baráku... (s. 14)“ V momentě, kdy Aleš ve škole propadl, pociťoval přechodně doma přísnější podmínky. Matčinu autoritu lze proto nazvat **fluktuující**, v souladu s tím, jak výše označujeme typ nedůsledného, nekonzistentního a proměnlivého prosazování kontroly ze strany autority.

Také Filip zažil doma **fluktuující** typ autority. Na jednu stranu zažil silnou kontrolu při léčbě ze závislosti na počítači, a reflektuje, jak mu režim od matky pomohl zvládnout toto složité životní období. Na druhou stranu popisuje nedůslednost ve výchově, která byla často bez trestů a následků. „...když už mamka něco řekla, třeba že dostanu nějaké zarach, tak stejně sem měl jistotu, že ráno, když mi dá mamka zaracha, tak odpoledne, když se jí zeptám, tak už mi řekne, že můžu. Takže já sem měl tu jistotu, že prostě ten trest tam prostě nebude. Tak sem začal prostě neposlouchat no, protože sem věděl, že ten trest prostě od ní nenastane. (s. 98)“ Lze říci, že tato bezhraniční, měkká a proměnlivá výchova vede k *nerespektování* autority rodiče (viz typ chování k autoritě). Filip dokonce pociťuje, že tento stav, kdy nad sebou nemá tzv. *pevnou ruku*, ho nyní ohrožuje (je pro něj **rizikovým faktorem**). Obává se relapsu a návratu k problémovému chování, a tuší, že sám tuto situaci nezvládne. „...furt se bojím, že kdybych byl doma natrvalo, a věděl bych, že nad sebou ten nuž nemam opravdu, že to může akorát klapnout a to, tak sem, v tuhleto chvíli já se furt bojím, že by to bylo nanovo. Já bych se bál ještě teďka jít natrvalo domů. (s. 98)“ Zároveň doufá v to, že jednou bude schopný respektovat matku natolik, aby pro něj mohla být *přirozenou* autoritou a tudíž i ochranou, kterou potřebuje pro zvládnutí své situace (respektující chování je dle našich výsledků atributem chování patřící k přirozenému typu autority).

Absentující autoritu zažíval také Bořek. Ten tráví poslední rok v dětském domově a od své matky se distancuje. Doma pociťoval *volnost* (tj. vnímaná nepřítomnost nástrojů kontroly), která se tak stala výraznou podmínkou pro jeho problémové chování typu záškoláctví a braní drog. Toto *únikové vyhýbavé* chování ho dostalo do mnoha problémů. „...prostě

věděl sem, že mám tu volnost, že máma chodí po hospodách, že do té školy nemusím. Já hulil vřdycky hodně, ale prostě už sem měl tu volnost, devět let základky za sebou, nemusel sem chodit do té školy, tak sem nechodil a hulil. (s. 35)“

Bylo již výše naznačeno, že v rodinách chybí často otcovská autorita. Rodiny jsou z velké části rozvedené a výchovná odpovědnost leží převážně na bedrech matek. Partneři matek pak nemají dostatečný výchovný dosah. Matky posléze v určitém období přestávají na své syny lidově řečeno stačit a nedovednou konzistentně vykazovat prvky **přirozené** autority, která se z výchovného hlediska jeví jako ideální. Jejich autorita pak kolísá a je **fluktuující**, nebo se ubírá cestou **represivní** autority, která ale nemusí být vnímána jako adekvátní a účinná, a dává prostor *vzdorovitému* chování ze strany vychovávaného, který touží *uniknout* a touží po větší svobodě a volnosti, případně též důstojnosti (viz saturované potřeby).

Také Cyril popisuje podobně jako Bořek, že měl doma z velké části volnost, což vedlo k tomu, že *furt někde lítal* a dostal se do různých problémů s drogami i se zákonem. Naproti tomu Dan je případem chlapce, který doma zažíval od mala přísnou výchovu, například se jako jediný musel do školy pravidelně učit a připravovat. Nastavený režim ale vnímal problematicky, vnímaná účinnost kontroly byla ve finále slabá. „*Snazil sem se ho plnit, do té doby, než mě to přestalo bavit, protože měla máma furt řeči, ty neděláš to, co máš, tak sem si řek, teď nebudu dělat to, co mám. No já sem dělal furt to, co se má, vona řekla, že nedělám, tak já sem řek, když nedělám, tak nedělám. A od té doby už to šlo z kopce. (s. 68)“* Jelikož se však setkal s tím, že to stále nebylo dostatečné a ze strany matky byl označován za toho, kdo neplní, to co má, začal se proti **represivní** autoritě matky bránit vzdorujícím chováním. Uchýlil se k partě, dostal se do problémů se zákonem a tím započala jeho cesta do diagnostického ústavu.

Výše bylo na příkladech popsáno, jak vnímají autoritu (a její prosazování kontroly) chlapci, kteří se dostali do ústavní péče. Byl ilustrován příklad **absentující, represivní a fluktuující** výchovné autority v rodině. Typ **přirozené** autority se objevuje jako ideál, ke kterému vede cesta skrze *respekt* k dospělému a uznání jeho postavení. Respektující chování úzce souvisí s tím, že účinnost kontroly je vnímaná jako *silná* a poskytuje mladistvému řád a tím i potřebnou ochranu, lidově řečeno pevnou ruku. Jak bude dále popsáno, toto je něco, k čemu se například Bořek dostal přes zkušenost s náhradní rodinnou péčí v dětském domově. Také Filip doufá, že jednou dospěje do stádia, kdy se

chybějící respekt k matce objeví, a tím pádem by se on mohl začít cítit doma bezpečně, pod ochranou. Vnímáme zde následující vztah: **kontrola= bezpečí** pro dítě. U **represivní** autority jsme se setkali s její variantou, kdy je vnímaná účinnost kontroly *slabá* a následuje tak *únikové vzdorující* chování ze strany mladistvého, čímž je saturována jeho potřeba po svobodě a volnosti (jako protipól k neadekvátně vnímanému a vyžadovanému drilu a řádu). Stejně tak **absentující** autorita, pocíťovaná jako *slabě* účinná vede k únikovému *vyhýbavému* chování, související s *distancováním* se od autority. Otázkou zůstává částečně slepé místo v tabulce. Co si saturuji za potřeby, když vnímám, že můžu vše? Tato bezbřehá volnost vede k předčasně nabyté svobodě, avšak bez potřebné zodpovědnosti za své chování. Z našich poznatků dále vyplývá, že **kontrola = zájem a pozornost** směrem k vychovávanému. V takovém momentě nám není jedno, co s dítětem bude. V případě absentující autority vnímáme, že právě tato pozornost a zájem chybí, potřeba pozornosti není saturována. U **fluktuující** autority vidíme, že oscilací mezi jednotlivými typy autority vzniká nekonzistentnost, která vede k *nerespektu* a k využití vzniklé volnosti a svobody. Domníváme se, že tyto podmínky v rámci rodinné výchovy a socializace tvoří část podhoubí problémů, do kterých se chlapci posléze dříve či později dostávají a lze je tak považovat za **vnější podmínky** vzniku rizikového vývoje. V souladu s teoretickými poznatky bychom tyto faktory ve výchově označili za **rizikové**.

7.1.2 Role autority ve škole

Nyní se podívejme, jak vypadá situace ve školním prostředí. Zásadním tématem je zde opět *vnímaná volnost*, tj. **absence kontrolních nástrojů** (a to především na střední škole), která souvisí s *absencí* a *oslabením* učitelské autority. Na základní škole se setkáváme s bojováním a **vymezováním se** vůči autoritě. Specifickou podkapitolu zde tvoří téma „**dobřej učitel**“, kde jsou popsány atributy ideálního učitele, tak, jak ho vnímají chlapci. Toto téma je specifické v tom, že nevzešlo emergujícím způsobem z rozhovorů, avšak bylo se na něj dotazováno cíleně a slouží jako doplněk a ilustrace k tématu školní autority.

- **Základní škola**

Na základní škole se setkáváme s něčím, co nazýváme **boj s autoritou**. Dochází ke střetu žáka s učitelem, k porovnávání sil a vymezování si hranic. Boj s autoritou je ze strany žáků uskutečňován pomocí *drzostí*. Ty vnímáme jako **prekurzory** závažnějších poruch chování. Jak lze vidět, drzosti se postupně zvyšují, eskalují a nabývají na závažnosti. To, co bylo původně drzým chováním, se stává později chováním delikventním.

Drzé chování souvisí s **postavením žáka** v rámci **třídního kolektivu**. Například Aleš sám sebe popisuje jako baviče, k autoritě často zaujímal vědomě „vodrzlejší“ postoj, navazoval s nimi přátelské vztahy (viz tabulka typ chování k absentující autoritě) a posléze s nimi manipuloval (s. 19). Bořek podobně jako Aleš reflektuje, že s dospělými má dobré vztahy, avšak že často překračuje určitou hranici, kdy slušnost již přesahuje v drzost (s. 39). Pokud hranice chybí, autorita opět absentuje (viz bezhraniční a neuctivý typ chování v tabulce u absentujícího typu). Tuto hranici překračoval především ve vztahu k mužské autoritě, výrazné zhoršení nastoupilo s přechodem na druhý stupeň. Také Bořek sám sebe vnímal na základní škole jako třídního šaška „...ale já sem třeba byl hodně drzej, šel sem si zahulit před školu, byl sem drzej hlavně na ty učitele no. Spíš na učitele, ne na učitelky moc ne. Od šestý třídy se to tak začlo vést, ten přestup na ten druhaj, na ten druhák, sem začal s těma devátákama, v tý šestý třídě no. ...ta šestka prostě tam začíná skoro každej dělat ty hlouposti, ta puberta a všechno to přichází takhle. Já sem byl takovej ten třídni šašek, sem dokázal každýho ztrapnit z učitelů, tak sem si to myslel až moc, že si můžu dovolit, a pak když mi to chtěli zatrhnout, tak sem byl ještě horší. (s. 36)“ Vidíme zde snahu o **normalizaci** situace, jakoby ještě nešlo o nic závažného či abnormálního. Dle Bořka v tomto období začíná „dělat ty hlouposti“ skoro každý, vzhledem k nastupujícímu pubertálnímu období.

- **Střední škola**

Oproti tomu situace na střední škole je diametrálně odlišná. Zatímco na základní škole probíhal *boj s autoritou*, jejíž pomyslnou arénou je školní třída, na střední škole začíná autorita učitele ze scény mizet, již není proč a s kým bojovat. Na střední škole se setkáváme s velkým nárůstem **záškoláctví**. Škola, jako instituce, potažmo školní autorita ustupuje do pozadí. U chlapců se objevuje *vyhýbavé chování* a touha po saturaci jiných potřeb. Ze škol utíkají do part či drog, žijí více přítomným okamžikem a hédonickými motivy, jak bude ukázáno v 8. kapitole.

Čím je tedy odlišná situace a základní a střední škole? Pokud bychom se podívali opět blíže na podmínky vzniku problémového chování, vidíme, že s příchodem na střední školu se objevuje zvýšeně ona **vnímaná volnost**, tj. **absence nástrojů kontroly**. Střední škola je vnímána jako místo, kde se *může zapejkat*, dokonce lze říci, že toto chování se stává určitou *skupinovou normou* (vnímáno očima našich respondentů). Chlapci po absolvování základní školy cítí, že již mají něco za sebou a že jsou v jiné roli a situaci. Narůstá podíl

praktických činností, které je baví, takže obecně střední školu vnímají jako zábavnější a pro život užitečnější. Výběr střední školy byl dobrovolným **aktem volby**, kterému často předcházela značná příprava na přijímací zkoušky a významné usilování. Přesto se objevuje záškoláctví jako významný fenomén právě na střední škole. Kvůli častým absencím a následně zhoršenému prospěchu chlapci více než na základní škole propadají a jsou následně nuceni školu měnit, či přestupují v rámci školy na jiné, jednodušší obory. Jejich vztah ke škole se během času významně proměňuje, s čímž také souvisí, zda jsou motivováni do školy chodit či nikoliv.

Podívejme se nyní na konkrétní příklady. Aleš reflektuje rozdíl mezi dvěma středními školami, na kterých byl. Jeho první zkušenost byla s dlouhou náročnou výukou na umělecké škole. Nynější situaci po přestupu si pochvaluje. *„A ta škola je taková volnější, za prvý není tak dlouhá, ...a když máme praxi, tak máme od sedmi čtyřiceti do tří, ale mám praxi to, že sedím za počítačem a dělám si ty věci, který mě baví, takže sice tam sedím za kompem každé den celej tejdén, ale baví mě to. ...A nedělám tam třeba prostě kraviny, když to udělám dřív, tak třeba udělám ještě něco a je to uplná blbost, učitel se zasměje, všichni se zasmějou, já se zasměju. I ty učitelé jsou tam takový prostě, že prostě kašlou na nějaký pravidla prostě, dělaj si srandu i s těma studentama.... uplně mě to baví ta škola a de mi ta škola, takže uplně nejlepší, co mě mohlo potkat než chodit na nějakou nudnou školu, který by mě fakt nebavila. (s. 18)“* Vidíme, že Aleš zdůrazňuje fakt, že učitelé „kašlou na nějaký pravidla“, jak dále pojmenovává, nejsou „moralisti“. Aleš navazuje *přátelské* vztahy s autoritou (např. tykání se školníkem), posléze s nimi jak sám uvádí, manipuluje. Ačkoliv lze tuto autoritu nazvat jako **absentující**, Aleš přesto do této školy chodil, měl minimum zameškaných hodin oproti situaci, kdy škola byla náročná a dlouhá a on měl potřebu vyhýbat se výuce. Vysvětlení tkví ve **vnitřní motivaci**, jak bude vysvětleno dále v 8. kapitole.

Cyril zažil na střední škole dva druhy učitelů, jedni, kteří díky **absentující** autoritě a nevnímané přítomnosti kontroly vytvořili podmínky pro záškoláctví. Druzí, **represivně** intervenující učitelé zamezili rozvoji a pokračování problematického chování. Nyní se budeme věnovat pouze prvnímu případu, protože druhý pól bude popsán v následující kapitole u role autority, jakožto východiska ze situace. Cyril popisuje vnímanou **volnost** na střední škole. *„No vona to byla jakoby volná docela škola, takže sem nemusel mít žádnou jakoby milion vomluvenek a ještě ke všemu sme měli takovou paní třídní učitelku,*

... která byla prostě mladá hodně, byla jako hrozně v pohodě, byla na mě strašně hodná, takže já sem třeba jen zvedl mámě telefon a napsal sem jí esemesku, dobrý den, bla bla bla, omlouvám veškeré absence mého syna a ona mi škrtla třeba tři měsíce všechny neomluvený dozadu, všechno mi omluvila. Takže já sem to jakoby tak trošku vojebával. Ale nechodil sem tam, že jo, takže sem prostě neměl šanci to udělat... (s. 45)“ Cyril zároveň popisuje, že na základní škole si toho ještě tolik nedovolil, což se odrazilo mimo jiné na chování v hodině, kdy si například i více psal v hodinách (s. 56). Zde se pozastavme nad jedním jevem. Chlapci reflektují, že na základní škole si toho ještě *tolik nedovolí* (ačkoliv ve vztahu k autoritě ano), a proto nechodí za školu. Je potřeba si uvědomit, že povinná školní docházka na základní škole je státem formálně kontrolovaná. Rodiče by porušili zákon, pokud by své dítě do školy neposílali.

Obecně lze říci, že s nástupem střední školy pociťují chlapci větší *volnost*. Ta spočívá v uvolněných mantinelech ze strany vyučujících či v rodinách, souvisí také s přesvědčením chlapců, že již mají něco za sebou, že meta v podobě dokončené základní školy již byla dosažena. Nyní nastává svobodnější čas na střední škole, kde je toho dle jejich pojetí dovoleno mnohem více a vyžadováno méně.

- **Role autority ve škole aneb „dobřej učitel“**

Téma učitelů se v rozhovorech objevovalo spontánně, především jako postava, vůči které se bylo možné vymezovat, a to zejména na základní škole. Výše byl popsán *boj s autoritou* jako jeden z prvních signálů či prekurzorů budoucích závažnějších forem poruch chování. Tzv. *školní drzosti* se postupem času stupňovaly až v závažnější typ chování, který byl řešen sankcemi ze strany školy, či v delikventní činy, řešené soudní cestou.

Jedna z otázek, která byla v rámci rozhovoru v modifikované podobě položena většině respondentů, zkoumala odlišný úhel pohledu. Chlapci byli dotazováni na určitý „*učitelský ideál*“, tak, jak ho oni sami vnímají. Výsledkem je pak níže prezentovaný výčet atributů tzv. **dobrého učitele**.

Jednou z často zmiňovaných vlastností je **schopnost zaujmout** žáky a zároveň schopnost látku dobře a srozumitelně **vysvětlit a předat**. Především při výkladu látky je pro chlapce důležité, aby učivo bylo prezentováno tak, aby si ho byli schopni zapamatovat a posléze snadno vybavit. K tomu slouží např. vtipné a záživné vyprávění, s konkrétními příklady, zajímavostmi či ponaučením. Jde zjednodušeně řečeno o to, méně si psát a více pochopit a moci si tak z hodin něco odnést. Výše zmíněné cílí na **didaktické schopnosti pedagoga**.

Další důležitou roli, především při samotném řešení úloh, hraje schopnost podat pomocnou ruku. Jde o **nápovědy** či **vodítka**, která dopomohou ke správnému vyřešení úlohy a motivují k dokončení i těžšího zadání. Jde o schopnost poradit ve správnou chvíli, tím správným způsobem. V tomto kontextu je jeví jako důležitá vlastnost citlivost či **empatie učitele** k žákovým potřebám a jeho **schopnost** adekvátně **poradit**. Podle Bořka je dobrý učitel „*takovej psycholog*“. Pro chlapce je tedy důležité, aby učitel měl určité **osobnostní vlastnosti** a předpoklady, aby byl schopný účinně dopomoci ve chvílích tápání.

Dále je akcentována určitá **neformálnost** učení, dalo by se říci škola hrou. Škola je pak pojímána více jako praxe do života, jak to popisuje například Aleš: „*Prostě pochytim všechno jakoby z tý, co ona říká ta učitelka. Jinak prostě tu školu беру, já ji neberu jako tu školu, na který já ted' sem, ta mi fakt pomohla jo, že tu školu neberu tak, že se mám nadrtit věci, ale беру to jako praxi, takže řekněme, že mě něco ta učitelka naučí a já prostě budu, ale že mě to naučí ne jako formálně ale neformálně. Takže když tě někdo naučí třeba dějepis, takže třeba naše dějepisárka třeba říká, támhle Kája čtvrtěj, ten měl propíchnutej krk a tak dále, nějaký blbnosti k tomu řekne a řekne to hrozně vtipně a já si to pamatuju, a mně to strašně moc pomůže a já okamžitě upe mi to nalítne do toho mozku a pamatuju si to do ted'ka.*“ Učitel by dle chlapců měl mít určitý **hrový přístup** při výkladu látky. Výše zmíněné atributy se týkají **koncepte výuky** a vzdělávání obecně. Je akcentována méně formální **vzdělávací platforma**.

Posledním důležitým tématem je **reflexe míry pravidel** a **role autority**. V tomto bodu nepanuje mezi chlapci jednoznačná shoda. Zatímco Aleš preferuje volnější režim ve škole a učitele, kteří lpí na pravidlech, nazývá „*moralisty*“, ostatní chlapci zastávají spíše opozitní názor. Ačkoliv například pro Bořka je obdobně důležité, aby učitel „*nenutil a nezklidňoval*“, tedy nevymáhal svou autoritu pouze represivními způsoby.

Cyril reflektuje důležitý rozpor z hlediska přítomného okamžiku versus dlouhodobé perspektivy. „*No, to sem vlastně říkal ne, že v tu chvíli vám přijde dobrý, že prostě všechno vám jako vyjde, a pak zjistíte, že je lepší prostě když, to jako musí mít nějakej ten řád, protože se nedostanete, prostě neskončíte v pasťáku. Někam to vede určitě no.*“ Také Filip porovnává dva rozdílné pohledy, situaci na základní a střední škole. Na základní škole je dle něj vnímán jako dobrý učitel „*ten, kterej dá volno*“, kdežto později pochopil, že dobrý je spíše ten, kdo je přísný, ale naučí a od kterého toho nejvíce tzv. pochyť. „*Tak dobrej učitel, tohleto zní zajímavě, protože když je člověk mladej, nebo to, tak jakoby myslim*

mladší, tak dobrý učitel ten podle něj ten, který mu dá volno, jenže já sem teďka pochopil, právě ještě na střední, že dobrá učitelka právě byla dokonce i ta matikářka, která nás strašně moc naučila. Sice byla přísná, ale strašně perfektně to od ní člověk pochopil, pochytil všechno, takže já беру opravdu dobrýho učitele takovýho, který je třeba lehce přísnější, ale je to schopnej vysvětlit, opravdu je to člověk schopnej pochopit.“

Podobně pak Emil bere jako dobrého učitele toho, který má pravidla. Výše zmíněné ambivalence lze shrnout, že jde o názory na **volnost** versus **režim** ve škole (viz nástroje kontroly). Především proto má tato kapitola své místo právě zde, v kapitole týkající se otázky autority ve škole.

Lze shrnout, že vedle didaktických a osobnostních vlastností, byla zdůrazňována celková koncepce vzdělávání, s důrazem na neformálnost a hrový přístup. Důležitým tématem je také přítomnost nástrojů kontroly a jejich vnímaná účinnost, která úzce souvisí s tématem učitelské autority.

7.2 Autorita a nástroje kontroly jako východisko

Abychom si byli schopni představit, v jaké situaci se nyní nacházejí chlapci při svém pobytu v diagnostickém ústavu, dovolte krátké uvedení. V rámci pobytu přirozeně či cíleně (za pomoci vychovatelů, etopedů a psychologů) dochází k určitému bilancování a vedení k náhledu na dosavadní životní vývoj. Chlapci jsou tak schopni tzv. dohlédnout některé souvislosti a dochází k vnitřnímu obratu a k názorovým proměnám a posunům. Není tedy překvapivé, že chlapci dávají do opozice „život, který žili“ s tím, co se děje nyní, či co by si do budoucna přáli. Jsou ve většině případů schopni náhledu, co je pro ně dobré a co by nyní potřebovali, aby se jim dařilo lépe než doposud.

V této části kapitoly se budeme věnovat reflektované **potřebě řádu** (a tím poskytované ochrany, bezpečí a zájmu), hranic a mantinelů, tj. roli **nástrojů kontroly**. Chlapci jsou nyní schopni porovnat situaci před pobytem s tím, co by bylo pro ně nyní dobré a co by jim pomohlo. Doceňují nástroje kontroly, chtějí „řád, páku, nůž či pevnou ruku nad sebou“, vnímají to jako možnou ochranu a pomoc. Jedná se tedy o **přirozený** či častější **represivní** typ autority, avšak s pozitivně vnímanou účinností, cílicí na potřebu řádu a ochrany u mladistvých. Chlapci jsou z velké části ochotni se podvolit a respektovat mantinely nastavené dospělou autoritou. Vnímají to jako možnou záchranu a pomoc v jejich situaci. Z hlediska faktorů jde o **protektivní**, tj. chránící před rizikovým chováním.

Podívejme se na příběh Filipa, který jak bylo výše popsáno, nepocituje doma pevné hranice a mantinely a obává se tak návratu problémového chování. „...*ta určitá pevná ruka, kterou mám tady, kde mám jasně stanovený, co se stane, když něco provedu, to doma prostě nebude, prostě když mi mamka řekne trest, tak že se jí můžu opravdu maximálně vysmát.* (s. 98)“ Proto vidí jako východisko ze své situace ústavní režim, který mu pomůže situaci zvládnout a propůjčuje mu řád a tím pádem i potřebnou ochranu, kterou doma nepocituje. Vidíme, že autorita je pro chlapce důležitá jako **ochrana** před případným relapsem, tedy návratem problémového chování. Obávají se, že by snadno mohli tzv. uklouznout a opět skončit tam, kde jsou. Tuto ochranu vnímají částečně zástupně v ústavním režimu. Podobně to vnímá Dan, který by chtěl v ústavním režimu zůstat o rok déle (tzv. devatenáctka, prodloužení ústavní výchovy o jeden rok nad rámec dosažené plnoletosti), aby měl šanci dokončit školu. „*Tak do budoucna hlavně odsud vypadnout a dát se na tu Kutnou Horu, tam si zařídit buď devatenáctku, nebo prostě do těch osmnácti, ale asi ta devatenáctka by byla lepší, najít si práci a po čase si najít byt a najít si nějakou holku, a prostě už potom začít nový život a ne že budu chodit po ústavech s ředitelama, čekat na soudní rozhodnutí, na školu. A hlavně taky dodělat tu školu no.* (s. 68)“ Jako jediný z chlapců chce dobrovolně být v ústavním režimu co nejdéle. „*Tu devatenáctku, protože jakoby, já nevím no, je to lepší jakoby v tý škole, si dodělat a když by se člověk vrátil třeba k nějakým těm krávovinám, tak furt se má kam vrátit a do tý devatenáctky buď bude tam.* (s. 69)“ Vnímá, že takto si bude moci dodělat školu, má možnost vrátit se, je chráněn režimem a institucí při případném relapsu, podobně jako o tom hovoří Filip. Jakoby potřeboval „dozrát“, než vyletí z hnízda do samostatného normálního života a potřebuje k tomu vnější oporu v podobě mantinelů nastavených ústavním režimem.

Ve zlomových okamžicích hraje autorita významnou roli. Ať už se jedná o **pozitivní vzor** vedoucího, či vrstevnický vzor, jak bude dále popsáno v 8. kapitole, která je věnována motivaci a její proměně. Taktéž **změna učitelské autority** či **naučený respekt** k autoritě působí významně pozitivně a protektivně. V některých případech vstoupila do života chlapců **represivní** forma autority ve formě kurátorského dohledu či režimových opatření (testování na přítomnost drog, prodloužení ústavní výchovy aj.).

Cyril, který popisoval svou zkušenost s mladou třídní učitelkou, která mu dle jeho slov vše omluvila, posléze další rok potkal ve škole jiný typ učitelské autority, který lze též nazvat **represivní**, vyznačující se vnímanou přítomností nástrojů kontroly a jejich vnímanou

účinností (tj. typ silný). „*Tak ta je taková, že prostě jako v pohodě, ale na všechno tohle dává pozor. I když odcházím ze školy, tak musím podepsat papír, kam jdu, tohle všechno a je to úplně jinej režim prostě. Což je i asi lepší prostě, v tu chvíli si říkáte, ty vole to je supr, mám takovouhle učitelku, že mi všechno vyjde, ale pak zjistíte, že to možná ani dobře nebylo.* (s. 46)“ V ukázce vidíme onu zmiňovanou reflexi odlišného režimu a jeho docenění. „...*vona mi řekla, že teď když tam nebudu chodit, tak to jakoby zjistí ta kurátorka a takže prostě sem měl takovou páku nad sebou nebo jak to říct. Já sem tam vlastně chodit musel, a když sem odcházel z té školy, předtím sem odcházel furt...tak teďka musíme mít ty papíry, prostě vyplňovat to, kam dete, potom přinést omluvenku od doktora a tak prostě, už je to jakoby těžký to obejít. Takže prostě sem musel něco dělat, a dělal sem to.*(s. 46)“ Zde vidíme přítomnost kontrolního nástroje a jeho vnímanou účinnost, která je nazvána v ukázce *pákou*. Cyrilova reakce na zvýšenou kontrolu ze strany autority byla pozitivní, jeho chování tak lze nazvat **podvolující** se autoritě, dochází k určité aktivizaci a plnění povinností, které jsou vyžadovány a kontrolovány. Určitou pákou zde je kromě učitelské autority také kurátorský dohled. Obecně toto můžeme nazvat **režimovými opatřeními**. „...*v tu chvíli vám přijde dobrý, že prostě všechno vám jako vyjde, a pak zjistíte, že je lepší prostě když, to jako musí mít nějaký ten řád, protože se nedostanete, prostě neskončíte v pasťáku. Někam to vede určitě no.* (s. 47)“ Tuto ukázkou vnímáme jako **motto** této kapitoly a celé práce. Cyrilovo vyjádření lze parafrázovat slovy „*když máte řád, neskončíte v pasťáku*“. Tato reflexe a docenění je příkladem toho, jakým způsobem je vnímána autorita a mantinely, které udává a jejichž naplnění kontroluje.

Na příběhu Bořka si ukažme, jakou roli hraje **respekt** k autoritě. Doma zažíval časté rodinné konflikty, matka pro něj nebyla autoritou, spíše měl tendenci se od ní distancovat (s. 38). Nyní reflektuje, že byl schopen naučit se respektu k autoritě, která se tak stala **přirozenou**, především za pomoci režimu v dětském domově. „...*už sem se naučil respektovat dospělýho a tak, už nedělám takový problémy. Už jenom tím, že skoro sem taky skoro dospělej, tak asi... Asi od té doby, co sem v tom dětskym domově, se to změnilo, tím že sem je musel poslouchat, nemoch sem si dělat, co sem chtěl, to co mi řekli, sem musel udělat, ale zase to bylo v mý dobro, že to že mi nadávali a to že neuklízim, to má svůj důvod, jednou bych to nedělal ve svý domácnosti prostě. Takže takhle mi to jakoby vlastně došlo a tím, že sem přestal hulit a začal sem trochu myslet, tak mi to došlo, že je nemám takhle jakoby to, odsuzovat jenom za to, že sou dospělí a že mi něco navelí. Takže sem se na ně naučil respektovat, poslouchat a snad se mi to vyplatí ještě v životě.*(s. 38)“ Toto

respektující chování je atributem **přirozené** autority. Bořek došel k poznání, že nyní v rámci ústavní výchovy musí poslouchat a nemůže si dělat, co chce, tak jako tomu bylo doma. Tento režim v dětském domově vnímá, že je v jeho dobro a předpokládá, že např. vedení k návykům péče o sebe docení v budoucnu ve vlastní domácnosti. Vnímá pro sebe **smysluplnost** norem a pravidel, která se zdá být důležitým atributem přirozené a též represivní (typu silné) autority, jak vysvětlíme na konci kapitoly. Vnímá, že to celé zlepšilo jeho situaci, je nyní schopen docházet do školy a připravovat se na budoucí povolání. Obdobně Filip doufá v to, že jednou bude schopný respektovat matku natolik, aby pro něj mohla být přirozenou autoritou a tudíž i ochranou, kterou potřebuje pro zvládnutí své situace (s. 96).

Specifickou oblastí je vnímaná role autority v **diagnostickém ústavu**. Během pobytu jsou nastavená jasná pravidla, chlapci jsou denně bodováni plusovými a minusovými body. Za každý týden probíhá týdenní hodnocení, kdy stav získaných bodů odráží možnosti jejich samostatných vycházek či dovolenek u rodin. Chlapci tak často během rozhovoru hovoří o režimu, návycích, pravidlech, odměnových akcích, obecně o principu příčiny a následku. Například Filip popisuje, jakým způsobem mu pomáhají hranice nastavené v rámci ústavní výchovy. „*Ted'ka mám jasně daný hranice prostě, když si zahulim, vim, že nepojedu na dovolenku, nebo prostě vim, že přijdu o nějakou odměnu. Kdybych si zahulil dokonce na dovolence tak vim, že mě tam kurátorka nepustí hodně dlouho. Takže, tady vim, o co hraju...*“ (s. 94)“ Vidíme tedy, že ústavní režim také může působit jako **represivní autorita**, s tím, že záleží na tom, zda je účinnost kontroly vnímaná jako **silná** či **slabá**. Od toho se odvíjí typ chování chlapců, které je buď **podvolující** se či **vzdorující**. Například Dan pocítuje režim v diagnostickém ústavu jako silně represivní a nesvobodný, má tendenci se vůči němu často vymezovat a distancovat se od autority pracovníků, ačkoliv pobyt jako takový vnímá jako spravedlivý následek svého chování.

Kapitola o nástrojích kontroly jakožto východisku ze situace uzavírá velmi důležitou oblast rodinné a školní autority. Byla popsána reflexe potřeby řádu, která je ochranou a pojistkou pro chlapce před dalšími možnými životními nástrahami. Režimová opatření jim pomáhají zvládnout situaci, ve které se ocitli. Byl popsán typ přirozené a represivní autority, s jejím dopadem do typu chování chlapců. Jako nejdůležitější se jeví fakt, zda je účinnost kontroly vnímána jako **slabá** či **silná**. Od toho se odvíjí, zda se setkáme s respektujícím či vzdorujícím chováním. Byla zde zmíněna potřeba vnímané **smysluplnosti** a **osobního**

významu u pravidel. Tento faktor by mohl být klíčem k odlišení dvou variant *represivní* autority. Pokud je vnímaná *slabě*, význam a smysluplnost není pravidlům přikládána, následuje *vzdorovité* chování (jako jsme to viděli u Danovy vzpoury proti tvrdému, z jeho pohledu nesmyslně vyžadovanému režimu doma). Pokud je ale vnímána *silně*, jedinec se *podvolí*, protože v tom vidí osobní smysl, například vnímá ochranu, kterou mu řád a pravidla mohou poskytnout. Pokud je represe vykonávána se zájmem o jedince, se snahou vysvětlit mu účel pravidel a tím mu pomoci, je přijímána jedinci pozitivně. V tom případě je právě i represe ve výchově přijata, protože je kladně vnímán její smysl pro konkrétního jedince, jeho situaci a je vnímán její ochranný potenciál.

8 Motivace a její proměna

Následující kapitola se věnuje druhému centrálnímu tématu této práce. V předchozí kapitole jsme se věnovali popisu podmínek pro možný vznik poruch chování, v závislosti na autoritě vyskytující se v socializačním prostředí rodiny a školy, tj. **vnějším podmínkám** problémového chování. Tato kapitola se bude zaměřovat více na popis osobnostních proměnných, tj. **vnitřních podmínek**, specificky na problematiku motivace a její proměny. Budeme se zabývat základními **motivačními dispozicemi**, tak, jak jsou nám známi z teorie psychologie osobnosti, která se otázkami motivace zabývá. Postupně bude probráno téma **potřeb, zájmů, postojů a hodnot**. V některých momentech je těžké jednotlivé dispozice odlišovat, navazují na sebe, překrývají se, jsou úzce provázány. Pokud například člověk potřebuje saturovat určité potřeby, volí takové zájmy, kde jeho potřeby budou naplněny. Stejně tak pokud zaujímá určitý postoj, v jádru těchto postojů jsou hodnoty základem, ze kterého pramení lidské chování a jednání.

Výsledkem této kapitoly je pak **typologie motivací**, které byly v rámci kvalitativní analýzy objeveny a následně rozpracovány. Tato typologie je syntézou výše zmiňované provázanosti motivačních dispozic. Toto téma považujeme za důležité především pro pochopení **proměny vztahu ke škole**, který se zdá být zásadním klíčem pro pochopení souvislosti mezi problémovým chováním a školou. Motivační dispozice se v průběhu času významně proměňují, jsou **dynamické**. Tento **proces** zde dáváme do souvislosti s problémovým a delikventním chováním, tedy obecně řečeno s poruchami chování u chlapců, kteří se nyní ocitli v ústavní výchově.

Nyní dovolte krátké teoretické uvedení. Motivace je základní hybnou silou člověka. Motivací označujeme souhrnně rozličné motivy a jejich působení. V obecné rovině lze říci, že se jedná o souhrn činitelů, které *podněcují, směřují a udržují* chování člověka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Motivace má důležitý energizující potenciál, motivy uvádí do pohybu a vedou k aktivitě člověka. Demotivovaný člověk naopak energii ztrácí, upadá do pasivity, letargie, zatímco motivovaný člověk usiluje, je aktivní, hledí svých cílů, kterých chce dosáhnout. Motivaci řadíme do *struktury* osobnosti, podílí se významně především na její dynamice. Motivem nazýváme obecně pohnutku, která vyvolá směřování a aktivitu na straně jedince. Většinou na člověka působí několik motivů zároveň. Pokud jsou motivy

v konfliktu, dochází k frustraci, která má za následek nejčastěji únikové či útočné, tj. agresivní chování.

8.1 Potřeby

Téma potřeb, jakožto stavu nedostatku či nadbytku, je důležité pro objasnění důležitého tématu, kterým je **záškoláctví**. S tím se setkáváme u všech našich respondentů. Co se stalo, že s příchodem na střední školu narůstá výskyt tohoto jevu? Jak je možné, že chlapci, kteří si střední školu sami vybírali, usilovali o ni, připravovali se často na náročné přijímací zkoušky, nyní ztrácejí zájem a z prostředí školy utíkají do závislostí a delikventních part? Kde se vytratila jejich motivace?

Již jsme hovořili o **vnějších** podmínkách, o *vnímané volnosti* na střední škole, souhrnně řečeno o absenci kontrolních nástrojů ze strany rodičovské či školní autority. Pokusme se nyní nahlédnout **vnitřní** potřeby chlapců, které nám osvětlí tuto proměnu vztahu ke škole. Které potřeby bylo potřeba saturovat a jakým způsobem?

Do života většiny našich chlapců významně vstupují návykové látky a s nimi rozvíjející se **závislostní chování**. Nejprve nenápadně, a to již na základní škole. Do určité doby se jim daří držet závislostní chování lidově řečeno na uzdě. Chodí pravidelně do školy a zároveň se ve zbývajícím čase uchylují ke konzumaci drog, samostatně či v partách. Kouří marihuanu o školních přestávkách, před začátkem či po skončení výuky, opíjejí se o víkendech aj. Drogy v určitém období začínají být ústředním zájmem chlapců, končí doba experimentování (která do určité míry definuje období dospívání, jak již bylo několikrát řečeno) a nastupuje závislost. Objevuje se **bažení** a touha po droze. Předchozí potřeby a zájmy jdou stranou, životní prostor se zužuje. V zorném úhlu chlapců je poté často pouze a jen droga. Z časového hlediska nehraje minulost či budoucnost žádnou roli. Nejdůležitější je přítomný okamžik. Proměňují se nejen potřeby, které je třeba saturovat, ale také zájmy, postoje a hodnoty. Silným motivem je pro ně potřeba **ukojit touhu po droze**. Výše popsaný bludný kruh známe z popisů teorií vzniku závislosti. Omezení jiných zájmů a dřívějších potěšení je vedle bažení po droze a dalších, diagnostickým vodítkem při popisu syndromu závislosti (dle MKN- 10). Tytéž tendence pozorujeme u našich respondentů.

Vnímáme také **sociální motivy**, **afiliační**, které chlapce motivují k členství v partách. Zde hledají a nacházejí *přijetí* svými vrstevníky, *uznání* a *pocit členství*. O to silnější je tento motiv, pokud byl dlouhý čas předtím frustrován. Na příkladu Filipa si ukažme, jaké

potřeby si chlapci v partách saturují. „...já sem prostě byl hodně nespolečenskej, neměl sem kamarády nic, a tehdy sem právě dostal svůj první nápad, že bych si kamarády mocht koupit. No tak prostě doma ty peníze začal brát, mamka mě to furt se snažila nějak omlouvat, tak sem to tak nakonec zase nějakou dobu nechal, našel sem si konečně kamarády, který mě brali opravdu takovýho, jakej sem, ale zase to mělo svý mínus, začal sem s nima prostě hulit, pít, kouřit a opět se stalo to, že sice sem nemusel brát peníze na to, abych si ty kamarády musel koupit, ale nebyl sem schopnej vyžít v tom stylu, takže sem je zase začal brát. (s. 89)“ Jinde zase Filip hovoří, že nikdy nesnesl, aby někdo nadával na jeho kamarády. Měli prioritu i před vlastní rodinou. Jelikož se často jedná o party delikventní, následky na sebe nenechají dlouho čekat. Například Dan se takto dostal do konfliktu se zákonem, kdy v partě opakovaně řídil auto bez řidičského oprávnění. Cyril a Emil se společně s partou dopustili krádeží.

Shrňme, že z hlediska potřeb je zásadní pochopit roli závislosti v životě mladého člověka, kdy bažení a potřeba ukojit touhu je středobodem, kolem kterého se vše točí. S tímto úzce souvisí také téma záškoláctví. Posledním důležitým bodem je prostředí vrstevnických part. V tomto kontextu se jedná o saturaci potřeb sociálních, afiliačních. Mladý člověk touží po přijetí svými vrstevníky a uznání, buduje si zde svou identitu a naplňuje vývojové úkoly, má svou *socializační funkci*. Členství v partách je ale také často spojeno se skupinovou delikvencí.

8.2 Zájmy

Zájmy jsou tendence zabývat se určitými činnostmi či věcmi. Jak již bylo řečeno, s nástupem drog se zájmy dostávají do pozadí. Například Cyril byl nadějným fotbalistou. Kvůli problémovému chování ale musel svého dlouholetého koníčku zanechat. „Sem byl v dorostu vlastně už, sme jezdili furt po turnajích do ciziny, docela jako fakt na vysoký úrovni no. Ale pak sem se na to jako taky fakt vykašlal no, prostě radši sme šli na jointy, než abych šel na trénink nebo do školy. (s. 45)“ Bořek se zase kvůli fyzicky náročnému cvičení v kombinaci s užíváním drog dostal do život ohrožující situace, kdy začal mít vážné problémy se srdcem. To pro něj bylo zároveň varovným signálem a popudem k omezení drog. Jak dále uvidíme, díky tomu, že zdraví pro něj bylo přednější hodnotou, staly se tyto zdravotní komplikace motivem pro abstinenci od drog.

Opět vidíme, jakým způsobem zasahuje závislostní chování do života mladého člověka. Původní zájmy jsou redukovány, většinou z důvodu neslučitelnosti se stylem života v momentě zvýšeného konzumování drog.

8.3 Postoje

Pro začátek připomeňme, že postoj je tendence reagovat, hodnotit, jednat určitým způsobem na třídu podnětů. Začneme nyní tím, že v rámci pobytu v diagnostickém ústavu chlapci zaujímají určitý postoj, který prosakuje skrze rozhovory, ve větších či menších náznacích. Jak již bylo naznačeno dříve, v tomto období se objevuje zvýšené bilancování svého života, sprádání plánů na lepší budoucí život, distancování se od minulého aj.

Postoj k pobytu v ústavu by se dal vyjádřit slovy „*vydržet a jít*“. Pobyt je chlapci brán jako nucená zastávka či narušení jejich životních plánů. Pobyt je ale také vnímán jako spravedlivý trest a zároveň jako něco, co již nechtějí v budoucnu opakovat. V různé míře se objevuje porovnávání se s druhými, vymezování se, zlehčování svých potíží oproti chování druhých. Tyto tendence zřejmě souvisí s mírou identifikace s poruchami chování, s definováním sebe samého. Tato oblast je zajímavým výzkumným momentem, který by si ale žádal jiný metodologický přístup, a to spíše narativní analýzu rozhovorů. Vraťme se nyní zpět k motivům. Chlapci zaujímají převážně postoj „*vydržet*“, „*přežít to*“. S tím souvisí také míra plnění režimu a respektování stanovených mantinelů. Nejčastější **strategií** je „*nepřidělavat si problémy*“. Je bilancován průběh pobytu, nejvíce bývá zmiňován bodový systém v souvislosti s jeho možnými odměnovými akcemi, jako je samostatná vycházka či víkendový pobyt mimo ústav. Chlapci jsou schopni v rámci tohoto režimu relativně dobře fungovat, je pro ně čitelný a předvídatelný (srovnej s kapitolou o autoritě a pojetí nástroje kontroly jako východiska z problémů). Princip příčiny a následku je zde zřejmý, po provinění následuje trest, za který nesou zodpovědnost a vnímají ho jako spravedlivý.

Spolu s bilancováním se objevují také fantazie „*co bude, až*“. Jde o představu budoucího vývoje událostí, obavy chlapců, jejich očekávání a plány, tj. **postoj k budoucnosti**. Výrazná je například touha po novém, *normálním* životě. Objevují se *aspire* v podobě dostudování školy, najítí práce, bydlení, partnerky aj. Jsou zmiňovány *strategie*, jak se odpoutat od minulého či současného života. Nejčastěji je zmiňována změna prostředí, tzv. odříznutí se od bývalých přátel, part, někdy i od rodiny. Například Dan, popisuje své budoucí plány takto. „*Tak do budoucna hlavně odsud vypadnout a dát se na tu Kutnou*

Horu, tam si zařídit buď devatenáctku, nebo prostě do těch osmnácti, ale asi ta devatenáctka by byla lepší, najít si práci a po čase si najít byt a najít si nějakou holku, a prostě už potom začít nový život a ne že budu chodit po ústavech s ředitelama, čekat na soudní rozhodnutí, na školu. A hlavně taky dodělat tu školu no.(s. 68)“ V rámci rozhovoru je znát, že Dan těžkým způsobem nese odkázanost na systém. To, že o jeho osudu bude rozhodnuto soudně, zúžilo jeho životní prostor natolik, že v momentě pobytu je k čemukoliv výrazně demotivován. Rozhodl se proto zanechat i své dosavadní školy, již o nic neusiluje, dokud nebude jasné, jak to s ním bude dál. Zároveň by ale chtěl zůstat v ústavní péči co nejdéle, jak bylo popsáno dříve, cítí zde určitou ochranu a dobré podmínky pro nový start.

Také Aleš touží po normálním životě. *„Jo, mám jednodušeji plán, chci dostudovat tuto školu, nejlépe teda, jestli budu mít ještě svoji stávající přítelkyni, tak s tou už to máme taky trochu načrtnutý...a máme to takový nalinkovaný, že prostě šup dokončím školu, dokončíme školu, já jdu do práce, ona jde do práce, našetříme na byt, hodíme byt, koupíme se salašnickýho psa, budeme žít, budem mít dobře dvě děti oukej... a pojedem zas normální život, jako prostě mladej pár, že jo. ...já prostě chci žít jako normální člověk, jako fakt, sice si nemyslím, že sem úplně normální člověk, ale chci bejt. (s. 21)*“ Škola v tomto pojetí slouží jako instituce „z normálního světa“, je **prostředkem pro normalizaci**, dává naději na lepší zítřky.

Cyril vidí jako naději do budoucna to, že je nyní díky pobytu déle bez drog. *„Asi mi to myslím něco přineslo tady, asi jak budu dlouho čistej, tak potom prostě nebude to pokračovat, pojedou nanovo, to je myslím že dobrý. (s. 48)*“ Obává se ale možného relapsu, objevuje se u něj stále touha po droze (jak on říká „*po dobrotách*“), kterou je potřeba takzvaně držet na uzdě pomocí vůle a volních vlastností, nehledě na tlak vyvíjený sociálním okolím. *„...i když jako chybí mi to všechno, to je jasný, ale na druhou stranu všichni mi říkaj, že až mě tuto všechno skončí, takže hned kamarádi prostě na koule a nebudu spát buhví jak dlouho a takovýhle věci, že jakoby hned budu zas řídit dál, ale prostě já si myslím, že se to jako dá vydržet potom. (s. 48)*“

V souvislosti s výše zmíněnými postoji, byly dále objeveny dvě kategorie: **co je teď nejdůležitější** a **co mi brání**. Lze vysledovat životní cíle, motta a strategie chlapců. Vidíme zde, jak chlapci popisují potřebu **zmobilizovat** své síly, **být aktivní** (jak bylo již popsáno v úvodu kapitoly, aktivita významně souvisí právě s motivací) a vymanit se

z předchozí pasivity a demotivace. Právě tato **aktivizace** je společným jmenovatelem v příbězích chlapců. Bořek například vnímá jako hlavní problém *udržet se* nyní v dětském domově, do té doby, než se vyučí. Vidíme, že aktivní postoj do určité míry souvisí také s **vůlí**, je potřeba vytrvat (viz výroky „*musím se snažit, vydržet, udržet se*“), aby bylo dosaženo žádoucího cíle. „*Hlavně se vyučit, to je jedinej problém jako. Beru to jako problém, jako problém to není... No protože pro mě je spíš problém zůstat v tom děcáku, udržet se tam, abych se vyučil. Protože nechci skončit někde v pastáku, abych se nemoch učit, kde nic nedovolej prostě a zase začít od prváku, to bych se na to vykašlal.* (s. 32)“ Dále Bořek zmiňuje, že nejdůležitější je, aby mu na věcech záleželo, což úzce souvisí s hodnotami, které budou dále rozebírány. „*Ale ve škole třeba mi dělá největší problém naučit se, nemít to někde, tu práci, psát to a tak, to je ten největší problém. ...akorát ten problém je prostě nemít to, prostě aby mi na tom záleželo nějak. A tím, že sem se naučil koukat do budoucnosti, tak tím se to zlepšilo všechno.* (s. 40)“ Určitou pomocnou **strategií** je dívat se do budoucnosti (srovnej aktivní postoj k budoucnosti s demotivací v podobě hédonické přítomnosti). Pomáhá mu také, že se naučil *respektovat* autoritu (jak bylo popsáno v předchozí kapitole o autoritě jako východisku), a to mu umožňuje proplouvat ústavním režimem bez větších potíží. Dále je pro Bořka důležité, zaujmout **aktivní postoj**, neupadat do demotivace a pasivity, nevyhýbat se problémům (tak jako to například dělala jeho matka), ale aktivně je řešit, jeho slovy „*nemít to někde*“. „*...prostě vona, vona trpí tím co já, brácha tomu říká vpíčismus (smích), prostě ona všem problémům se chtěla vyhejbat.* (s. 40)“ Často se u něj setkáváme s výroky typu „*když chci, umím makat*“. Podobně Filip hovoří o tom, že se naučil, že „*umí makat*“.

Také pro Cyrila je důležité **aktivizovat** se, vnímá to nyní jako svůj největší problém. Ví, že kognitivní předpoklady pro studium má, musí se ale na školu začít více zaměřovat, chodit tam a dodržovat režim, který je vyžadován. „*No a pak prostě chodit do školy, dodělat to, zvládnout to no. Což jako nebude problém jako ohledně toho, že bych byl blbej, a musel sem se učit pět hodin, ale prostě abych něco dělal. Stačí v tý škole dávat pozor prostě.* (s. 44)“ Zde vidíme popis a snahu o budoucí mobilizaci sil a zaměření pozornosti směrem ke škole. Pro Cyrila je nyní nejdůležitější, že má šanci školu si dodělat. Tato možnost ho drží právě v těžkých dobách v počátku pobytu. Je pro něj významným motivem, dá se říci záchrannou vestou v momentě, kdy se začínal potápět. „*Takže jediný, co mě jako drží trochu je ta škola, protože vim, že dělám něco pro to, abych tam jakoby zůstal. Jinak bych se tu zbláznil asi. Je to divný, v životě bych to ze sebe nevyslovil, ale jako škola mě tady*

normálně baví (smích), to je peklo, to ani nechápu, že sem tohle řek. Fakt hrůza. (s. 50)“
Dále pak hovoří o tom, že škola je pro něj náplní času. *„No, tak co mám jako dělat, tady ta škola mě skoro fakt zachraňuje, jinak bych se tu unudil k smrti, takže prostě pohoda.(s. 52)“*

I Aleš zažil období, kdy po zhoršeném prospěchu se rozhodl **aktivizovat se** a zlepšit si prospěch na základní škole. Motivací pro něj byla právě střední škola, touha dostat se na vysněný grafický obor. *„A pak jakoby když sem si prostě vybral tu školu a zjistil sem, že mě táhne ta grafika, tak sem si s mamkou a s nějakou psycholožkou jsme vybrali tuto a začal jsem makat... sem začal kašlat na ostatní a při těch hodinách, prostě sem něco dělal, ty lidi, ta učitelka, byla ze mě dost překvapená jako, že už prostě nelezu pod tabuli, nedělám tam kraviny, neházím po ostatních křídly a takovýhle věci. Najednou úplnej převrat a jel sem. (s. 7)“*

Shrňme výše řečené. Porozumění postojům chlapců je důležité v mnoha ohledech. Dává nám odpovědi a vodítka, jakým způsobem chlapci nahlízejí na životní situace, do kterých se dostali, či do kterých by se potenciálně mohli dostat. Bylo objasněno, jaký postoj chlapci zaujímají ve vztahu k pobytu v diagnostickém ústavu, v návaznosti na to byly nastíněny strategie chování, které chlapci používají. Dalším tématem byl postoj k budoucnosti, ve kterém se jako důležitý bod jeví touha po *normálním* životě, se všemi jeho atributy, jakým je dodělání školy, najít si partnera, práce a bydlení. Také zde byly naznačeny *strategie*, jakým se lze přiblížit k těmto životním aspiracím. Zásadním zjištěním je moment **aktivizace**. Chlapci hovoří o tom, jak je pro ně důležité zaujmout aktivní postoj, zmobilizovat se. Zde tak potvrzujeme výše řečené o souvislosti motivace a aktivity jedince. Je potřeba vytrvat, aby bylo dosaženo žádoucích cílů. Zde vidíme také souvislost s vůlí a volnými vlastnostmi. Aktivní postoj se vytrácí v momentě, kdy do života chlapců vstupuje závislostní chování, stávají se pasivnějšími, přestává jim záležet na okolním světě, omezují své zájmy, proměňují se jim jejich potřeby, postoje a hodnoty, jak bude ještě dále podrobněji popsáno.

8.4 Hodnoty

Hodnoty vyjadřují, co je pro jedince žádoucí, o co se snaží usilovat. Obecně lze říci, že jde o cíl, ke kterému v životě směřujeme. Souvisí s určením životních priorit a zájmů. Již bylo výše popsáno, že hodnoty se vlivem drogové závislosti významně proměňují. Dochází k **proměně priorit**, kdy na prvním místě je obstarání drogy, finančních prostředků a

ukojení bažení. Pro chlapce přestává být důležité, co s nimi bude v budoucnu, žijí **hédonickou přítomností**, ve velmi zúženém životním prostoru (srovnej s postojem k budoucnosti, o kterém byla řeč výše). Droga se stává středobodem jejich života, vše ostatní jde stranou. Začínají zanedbávat školní a jiné povinnosti, omezují dosavadní zájmy. Posléze jsou nuceni měnit školy, přestupují z oboru na obor, nezvládají nároky, které jsou ve škole vyžadovány. Lze říci, že v tomto období se potápějí ke dnu. Dohnala je drogová závislost, selhávají v plnění školní docházky. Již nelze oddělovat tyto dva paralelní světy, jako tomu bylo na základní škole, kdy závislost byla v počátcích. Dostávají se do konfliktu se zákonem kvůli delikventní činnosti.

Následně ale dochází k obratu, odrazu ode dna. Ve vyprávění chlapců lze vyzorovat **milníky a zlomové okamžiky**. Například Filip hovoří o tom, jakým způsobem ho ovlivnil vztah k dívce, o kterou usiloval, či jak na něj zapůsobil jeho dlouholetý vedoucí z letního tábora. „*Jo a hlavně strašně dlouho se znám s těma vedoucíma, s hlavním vedoucím, ...a ten se mi to taky snažil vsadit do hlavy, protože už tehdy sem věděl, že do toho ústavu prostě puđu, tak sme se o tom bavili a on říkal prostě, že i když ví, že tam puđu, i když to vim já, prostě abych se dál o to školu snažil, že je to opravdu důležitý a od něj sem to pochopil spíš, než od tý mamky.* (s. 93)“ Tyto vlivy označujeme jako **role pozitivního vzoru**, které významně ovlivňují **proměny hodnot** chlapců. Tento vzor může být jak vrstevnický, tak z pozice dospělé autority, případně kombinace obojího, jako tomu bylo u Filipa. „*Ale tak jako ta škola, ta už pro mě právě, to sem věděl už letos o prázdninách, kdy sem vlastně měsíc strávil úplně mimo domov, to sem vlastně byl na táboře jako praktikant a sám sem tam měl pár dětí, co prostě nastupovalo na střední školu nebo to, a viděl sem, že sou prostě šťastný, že rodiče je tam chtěj a doufaj prostě, že jim to vyjde a to a právě tam sem to pochopil, že je to prostě prioritní, když se o tom ty děti bavily.* (s. 92)“ Lze říci, že pozitivní vzory zde významně zapůsobily jako motivace ke změně. Zapůsobily jako **katalyzátor** pro proměnu životních hodnot (viz dále hodnota školy). Z hlediska teorie učení došlo k **sociální nápodobě**. S autoritou je též možné se **identifikovat**.

Bodem zlomu může být také setkání se **zdravotními problémy**, jako tomu bylo například u Bořka. **Hodnotu zdraví** staví od určité doby na první místo před návykové látky, ačkoliv uznává, že pokud by nebyl takovýto silný důvod, zřejmě by s tím nepřestal. V jeho případě mu významně pomohlo přestěhování do jiného města. „*A pak se začalo měnit to, že sem byl prostě, na mozek mi to lezlo, ...já hodně cvičim, a tím, že sem cvičil a hulil sem do toho,*

sem dostal srdeční arytmií, takže sem prostě musel přestat a i jakoby mentálně se mi to zlepšilo, že to vnímání toho okolí, to všechno, že sem to nebral na lehkou váhu. Mi k tomu pomohlo to, že sem nebyl v tom městě, ale přestěhoval sem se do toho děcáku, tak ze dne na den sem přestal. (s. 33)“ Zlomovým okamžikem pro něj bylo mimo jiné to, že mu již začalo vadit brání drog, vnímal zhoršení kognitivních schopností pod jejich vlivem. „Mě to bylo všechno jedno, když sem měl to hulení, já sem byl úplně vypatlaný z toho, fakt, strašně moc, já sem zapomínal, co sem udělal před, co sem měl k obědu, sem zapomněl večer... No ale já nevím, mě to nic moc nedávalo, až potom, když sem měl tu srdeční arytmií, tak mi z toho bylo špatně, prostě motala se mi hlava, ale i přes to sem hulil dál a tím, že sem pak zmizl z toho města, tak se to zlepšilo. (s. 35)“ Pomocí změny prostředí a své vůle byl schopen přestat a vymanit se z dřívějšího způsobu života.

Velkým výzkumným překvapením bylo objevení **hodnoty školy a vzdělání**. Pokud jsme a priori očekávali nějaký vztah ke škole (ačkoliv jsme se snažili zdržet se předběžných úsudků a představ), měl spíše negativní konotaci. Avšak jak se ukázalo, nyní, v momentě pobytu v diagnostickém ústavu se chlapci ke škole upínají jako k majáku na obzoru. Je pro ně nadějným **ukazatelem** nového, lepšího života. Je zároveň **prostředkem**, jakým se do normálního života dostat. Škola je vnímána a popisována jako základ, bez kterého se neobejdou. Jejich primárním **cílem** je nyní „*hlavně dodělat školu*“. To je cíl, o jehož dosažení je či bude usilováno. Představa dokončení školy je **součástí pozitivní budoucnosti** chlapců (viz postoj k budoucnosti a touha po normálním životě), **normalizuje**, je pro ně hodnotou, případně také **statusovou a prestižní záležitostí**. Rozdíl je v tom, zda o dokončení školy chlapci hovoří jako o něčem, na čem aktuálně pracují, či zda je zatím onou nadějnou fantazií, kterou by rádi uskutečnili a ke které se upínají. V tom se také liší míra usilování a aktivity. Např. Dan je nyní spíše rezignovaný a demotivovaný, jelikož nemůže docházet do své školy. Naproti tomu Cyril aktivně pracuje na tom, aby mohl být na dálku přezkoušen svými vyučujícími, a to ještě v rámci pobytu v ústavu. Míra **aktivizace** a mobilizace sil je rozdílná. Obecně lze ale kontaktovat, že dochází k významné proměně vztahu ke škole.

Poslední výraznou hodnotou, která se objevuje, je **rodina** a obecněji řečeno **vztahy**. Zatímco před pobytem chlapci doma často zažívali konflikty, nyní se jejich vztah k rodině částečně postupně napravuje. Například Filip popisuje, jak mu začíná na matce opět záležet, doufá i v to, že se jí naučí respektovat. Filip svou proměnu a snahu něco změnit

připisuje také dívce, na které mu začalo záležet. „...to ustalo díky tomu, že sem se seznámil s jeho spolužačkou, prostě opravdu perfektní holka a věděl sem, že to je prostě holka, která nemá ráda huliče, prostě nechce, aby její kluk prostě tolik pil. A najednou sem se začal měnit, najednou sem začal měnit prostě zpátky, začlo mi jít i o tu školu, jí sem pomáhal sem školou, zjistil sem, že mi to i jde a všechno postupně začlo lízt celý zase zpátky, s tím, že i s tou partou sem začal trávit méně času, i když ten čas sem s nima jako trávil, to jo, ale už sem začínal i s ní chodit ven a tak... Každopádně to byla věc, kvůli který sem se začal zase měnit zpátky. Začlo mi prostě na někom strašně záležet.... Ani sem si neuvědomoval, prostě tak nějak sem k tomu začal cítit i tu nechuť prostě... Není už to jako předtím, a sem za to rád... (s. 100- 101)“ Také Cyril mluví o tom, že se na matku více těší a naopak že ochabuje jeho zájem o vztah s kamarády, se kterými se v minulosti stýkal. U Bořka, který se od své matky distancuje, vnímáme jeho silné přilnutí ke zbytku rodiny, zejména k sourozencům. Jeho přání postarat se o svou mladší sestru, která je nyní v dětském domově, je také jeden ze silných motivů, proč ve svém životě něco zásadně poopravit a opět o něco usilovat.

V bodech zlomu vidíme, že subjektivně chlapci vnímají **dosavadní stav jako nežádoucí** a jsou motivováni na svém chování něco změnit. K tomuto obratu dochází často ještě před nástupem do ústavní péče, jak již bylo naznačeno dříve v 7. kapitole. Chlapci sami sebe vnímají subjektivně jako polepšené, avšak reflektují, že problémy je dohnaly zezadu a nyní musí lidově řečeno pykat za své hříchy. Tím se dostáváme k dalšímu podstatnému tématu.

Náhled a reflexi vnímáme jako důležitou součást v počátku změny motivačních dispozic. Chlapcům se začínají proměňovat hodnoty a postoje, a s nimi i zájmy a potřeby. K tomuto zlomu a náhledu ale nedochází vždy, například z Alešova vyprávění nabydeme dojmu, že na svém životě nic měnit nechce, způsob, jakým poslední dobou žil, považuje za „splněný sen“. Pobyt v diagnostickém ústavu je pro něj pouze nucenou zastávkou. Své závislosti se nechce zbavovat, má dojem, že po požití drog se stává zajímavějším a chytřejším. „*Já totiž sem, když sem zhulenej, tak sem fakt hrozně zajímavěj člověk, já všechno vim, mám prostě uplně o kolečko navíc a ještě k tomu prostě dokážu vnímat víc věcí najednou a nevypadám tak jakoby, že bych chodil po jedný noze, prostě normální člověk, akorát mám prostě červený oči a víc se směju.* (s. 14)“ Zde je vhodné zmínit, že na základní škole byl Aleš spíše uzavřený, zažil také šikanu ze strany spolužáků. Nyní se cítí více přijímán ostatními, rád je v pozici baviče. Zároveň vnímá užívání drog jako **skupinovou normu**. Dle jeho slov

má ve škole v rukách „trávu“ každý druhý, včetně učitelů, školu vnímá zároveň jako instituci, která dealerům případně i takzvaně kryje záda. Není se proto čemu divit, že v takovémto prostředí se stírá autorita, vazby jsou vnímané více jako přátelské a rozvolněné, docházka není vyžadována, objevuje se ve velké míře záškoláctví. Zatímco Cyril nyní úspěšně v rámci léčby abstinguje, jeho ideálním plánem by ale bylo skloubit docházku do školy s občasným užíváním „trávy“ (v rozhovoru si povšimněte pozitivní konotace, kdy drogám říká „dobrotu“). Vnímáme to jako snahu o **sebekontrolu** svého chování, pohybování se v mantinelech, které si sám určí, aby mu závislostní chování opět nepřerostlo před hlavu. „*Já chci skloubit obojí, všechno spojit dohromady, abych prostě zvládal tu školu všechno, ale abych prostě i hulil a takhle všecko. Jakože prostě si myslím, že se to dá skloubit, protože aby to pak nebylo nonstop, že jo, od pátku do neděle, tyvoe, nespíte, do školy nechodíte, tak je to prostě špatně. Ale když si potom budu chodit do té školy všechno, v pátek nebo ob čtrnáct dní nebo takhle si dám jointa někde, tak si myslím, že to bude v pohodě. Ale ne jako předtím, to bylo trochu bláznivý takový.* (s. 48)“ Reflektuje však, že způsob života, kterým kdysi žil, byl až příliš destruktivní a již by se k němu vracet nechtěl. Cyril dále popisuje určité **uvědomění**, které dáváme do souvislosti s náhledem a snahou o změnu. „*No a potom sem si to nějak všechno uvědomil, ale ty problémy mě dohnaly zezadu, takže sem prostě tady a už sem si říkal, že prostě i známky, v pohodě něco málo sem dělal v té škole no a najednou sem tady. Takže prostě teď jenom se učím to svý a snad doufám, že mě tam jakoby nějak nechaj.* (s. 44)“ Zde vidíme ono subjektivně vnímané polepšení ještě před nástupem do ústavu. „*Hm, ale i když sem si to potom uvědomil, se všim sem přestal, i sem chodil na ty testy po měsíci negativní, po čtyřech letech sem měsíc nehulil. Tyjo nechápal sem, jak sem to zvládal...* (s. 54)“ Zde zafungoval kurátorský dohled spolu s nuceným testováním na přítomnost drog, tedy nástroje kontroly, o kterých bylo pojednáno v předchozí kapitole. Cyril vyjadřuje také lítost nad situací, popisuje **pocity marnosti a studu**, především v souvislosti s nezvládnutím školy. „*Ale já sem tam nechodil vůbec a rok sem promarnil, další. Takže prostě škoda no, dva roky no, už sem moch bejt ve třetíáku, nechápu... Normálně se stydím, když to takhle někomu říkám. A ještě jako neřeknu, kdybych byl fakt debil, ale uvědomíte si to až potom, to je prostě vždycky tak.* (s. 57)“

V rámci tématu uvědomění a reflexe se setkáváme s **životními motty či filozofií** chlapců. Dan v podobné souvislosti popisuje, že „*chybami se člověk učí*“ a do budoucna zaujímá autorský postoj, který lze vyjádřit slovy „*jaký si to udělám, takový to budu mít*“. Obdobně

Filip nerad kouká do minulosti, raději žije pro dnešek a budoucnost, protože na minulosti již nic nezmění. Zastává také názor, že co si neudělá, to nemá. Výše popsané výroky souvisí v mírou pociťované **kompetence** a s přesvědčením, že chlapci mají takzvaně „život ve svých rukách“.

Shrňme si výše popsané poznatky k tématu hodnot. Opět v souvislosti se závislostním chováním dochází k proměně hodnot, či jinak řečeno životních priorit. Hovoříme výše o tom, že v momentě užívání drog dochází k zaměření se na hédonickou přítomnost, k zúžení životního prostoru a perspektiv. Vytrácí se starost o budoucí směřování. Dále popisujeme zlomové okamžiky a milníky, které jsou určitými katalyzátory pozdější proměny hodnot. Zlom nastává v momentech nespokojenosti se svým současným životem. Hovoříme o roli pozitivních vzorů, vrstevnických či dospělých, popisujeme roli vztahu, sociální nápodoby aj. Je nastíněna hodnota zdraví, rodiny, školy a vzdělání. Poslední zmiňovaná hodnota bude dále rozebrána v kapitole o proměně vztahu ke škole. Závěrem zmiňme *sebepercepci* chlapců. V momentě pobytu v diagnostickém ústavu vnímají sebe jako již polepšené, avšak pykající za minulé prohřešky. Většina z nich má na svou situaci adekvátní náhled a je schopna reflexe, kterou vnímáme jako důležitou pro počátek změny motivačních dispozic.

8.5 Proměna vztahu ke škole

Výzkumné zaměření práce *reflexe zkušenosti se školou* se uzavírá v tématu proměna vztahu ke škole. Jde o **dynamický proces změny**, od negativního vztahu k pozitivnímu.

Nyní se podívejme blíže na to, jak a čím byla ovlivněna proměna vztahu ke škole a jaké typy motivací u chlapců nacházíme (viz typologie v tabulce č. 2). Bude popsána motivace **kognitivní, hédonická, sociální, výkonová a patologická**. Jde o **vnitřní motivaci**, která v sobě ukrývá potřeby, zájmy, postoje a hodnoty chlapců a je tak syntézou výše řečeného o jednotlivých motivačních dispozicích. Typ motivace dáváme do souvislosti s *motivou s typem chování* a s jeho *důsledky*.

Tabulka č. 2

Název motivace	Hlavní motiv	Typ chování	Důsledky
<i>Kognitivní</i>	poznávací	zaměřené na budoucnost	kladný vztah ke škole (tj. docházka do školy)
<i>Hédonická</i>	požitek odpočinek	zaměřené na přítomný okamžik	záškoláctví, delikvence x
<i>nadějná varianta:</i>	užívání si	pobavit sebe i druhé	kladný vztah ke škole
<i>Výkonová</i>	být lepší mít status	uspět v porovnání s ostatními (kontext školy x party)	kladný vztah ke škole x záškoláctví, delikvence
<i>Sociální</i>	afilační	inklinace k partě	záškoláctví, delikvence x
<i>nadějné varianty:</i>	vztahový altruistický	zaměření na dobrý vztah pomoc druhým	proměna hodnot, zlepšení vztahu ke škole
<i>Patologická</i>	vlastní prospěch	delikventní	delikvence

Jak již bylo naznačeno u kapitoly potřeb, výraznou změnu **postoje** či **vztahu ke škole** zaznamenáváme s rozvojem **závislostního chování** a s objevením tématu **záškoláctví**, které vnímáme jako spojené nádoby. Postoje chlapců v tomto životním období ke škole, či obecně k životu, lze vyjádřit slovy „*na háku*“, „*šumák*“ aj. Vše jim bylo jedno, význam pro ně měla pouze přítomnost a požitek z drogy. Jde o letargický, pasivní přístup k životu. Tento postoj lze shrnout poněkud vulgárním, avšak výstižným in vivo kódem „*vpíčismus*“, který bude dále ilustrován na příkladech v souvislosti s **hédonickou** motivací, která bude popsána jako první, jelikož se ukazuje v datech jako nejvýraznější.

Pokud se bavíme o tomto typu motivace, je opět důležité připomenout roli a vliv užívání návykových látek. Navazujeme tím na výše řečené o roli závislosti v životě člověka. Příklad Bořka ukazuje, jak člověk užívající drogy vnímá a prožívá. „*Mě to bylo všechno jedno, když sem měl to hulení... Takže mě bylo úplně šumák, jestli se vyučím, nebo co se mnou bude v budoucnosti. Mě záleželo prostě na tom mít tu drogu u sebe a to bylo všechno. Prostě sem myslel jenom na to hulení.* (s. 35)“ Je zde vidět výrazné zaměření na aktuálně prožívanou **přítomnost**, podobný příklad najdeme také u Filipa, který mimo jiné popisuje také výrazné zhoršení kognitivních schopností. „*...to sem byl opravdu vygumovanej, totálně. To sem byl opravdu jako kdyby mě někdo přejel zmizíkem prostě. Ať už to bylo v tom, že sem si strašně málo věcí pamatoval, vzpomínky mi prakticky vyprchaly v tu dobu, měl sem opravdu jenom, tam sem měl opravdu čistě tu přítomnost, nezajímalo mě, co bude doma, jestli mi mamka vynadá nebo to, mě v tu chvíli jen zajímalo, jak si užívám a sem šťastnej. A až pak sem právě začal přemýšlet do budoucna prostě, co dál.* (s. 100- 101)“ Vidíme, jak drogy způsobují demotivaci člověka. V literatuře se setkáváme s pojmem **amotivační syndrom**, který je popisován v rámci dopadů dlouhodobého požívání marihuany, avšak jeho průkaznost je prozatím sporná, výzkumně nepodložená. Drogy zužují životní prostor, způsobují tunelovité vidění. Roli hraje pouze *hédonická přítomnost*, ostatní hodnoty, postoje, zájmy i postoje jdou stranou. „*To sem se opravdu staral jen o to, abych si prostě užíval.* (s. 98)“ Zvláštním případem hédonické motivace je pak situace, kdy chlapci nedochází do školy, protože jim bere příliš času a zmáhá je. Proto je jako důsledek popisováno záškoláctví a případně též delikvence. Aleš v rámci studia na předchozí škole, která měla dlouhou a náročnou výuku, si chodíval za školu víceméně odpočinout. Věnoval se raději počítačovým hrám, trávil čas se svou kamarádkou. Stejně tak Emil do školy přestal docházet z důvodu, že pro něj bylo dojíždění do školy příliš časově náročné a zatěžující. Doma se taktéž věnoval hře na počítači.

Hédonická motivace má ale i svou **pozitivní variantu**. Například Aleš nyní chodí rád do školy, protože si to tam dle svých slov *užívá*. Baví ho interakce se spolužáky a učiteli, je rád v pozici baviče. Proto v důsledku toho získává kladný vztah ke škole.

Podobně **sociální** motivy, jako je *přijetí* a *uznání* v partě, zapřičiňují, že vše ostatní včetně docházky do školy přestává být podstatné. Příklad Dana. „*ale ted' jak sem poznal tu partičku, tak už to potom padalo, sem tam nechodil.* (s. 66)“ Posléze zažil zklamání, principy party se mu zdály být svazující a omezující, ačkoliv nejprve o partu velmi stál, byl

schopen kvůli ní i utéct z ústavního zařízení, nyní vystřízlivěl. „*V té partě to vypadalo tak, že člověk koupil cigarety nebo jídlo, nebo dal na benzín, tak všechno všech, to je ten princip jedinej té partičky, scházet se každý den od rána do večera bejt spolu, to jediný, co se mohlo dělat.* (s. 66)“ Filip reflektuje proměnu jeho priorit, uvádí například, jak chtěl být v partě ten nejlepší. „*V devítce sem měl jasnou prioritu školu, pak spadly prázdniny a normálně priorita se najednou strašně změnila, bejt nejlepší mezi kamarádama, bejt prostě ten, co třeba toho i vyhulí víc prostě, co je schopnej víc pít a tohleto. Nevim, jak se mi mohla tahleta priorita jenom během prázdnin prostě změnit, když ještě v devítce, na konci devítky sem měl prostě jasnou prioritu tu školu, najednou se to strašně změnilo a začal sem se, byl sem v hospodě den co den, čtrnáct dní v kuse sem opravdu od devíti od rána až do dvanácti do večera byl v hospodě zalezlej.* (s. 99)“ Tato touha je spíše než **sociální** také **výkonová**.

Zajímavým úkazem je Emilovo pojetí motivace, s jeho touhou uplatnit své zkušenosti z ústavní výchovy ve svém budoucím profesním působení. Tuto motivaci nazýváme **altruistickou** a je podtypem **sociální**. Rád by se věnoval pedagogickým či psychologickým oborům, aby tak předešel tomu, aby děti měly podobné problémy, kterým čelil on. Druhým nadějným podtypem vedle motivace altruistické je motivace **vztahová**, kdy skrze vztah s druhým člověkem dochází k proměně hodnot, jako tomu bylo například u Filipa. Ten se díky vztahu s dívkou začal dle svých slov *měnit zase zpátky*, začalo mu záležet na dřívějších hodnotách, včetně školy.

Pro ilustraci dalších druhů motivací si ukažme, co motivovalo Aleše, co ovlivňovalo a utvářelo vztah k jeho současné škole. Již bylo výše popsáno, že učitelská autorita nebyla na jeho škole přítomna, objevovalo se zde ve velké míře záškoláctví. Aleš přesto do školy chodil denně, na rozdíl od předchozí zkušenosti se svou první střední školou, kde si chodil za školu tzv. odpočinout od dlouhé a náročné výuky. „*...já sem tam fakt chodil úplně strašně rád i na normální předměty, jelikož prostě to vypadalo prostě tak, sice to teď bude vypadat blbě, ale já sem prostě, to se divila tady hlavně pani psycholožka, já sem jel hlavně do té druhý školy, měl sem dva důvody. Hlavně kvůli tomu, že je to grafická škola a za druhý kvůli prodeji trávy. Protože doma je ta tráva prostě levnější, ale tady ji prodám dráž.* (s. 13)“ Aleš bral prostředí školy jako vhodné k distribuci marihuany, tuto motivaci nazýváme **patologickou**, protože úzce souvisí s delikventním chováním. Objevuje se u něj ale také motivace **kognitivní**, tj. radost z učení. Je motivován ke studiu oboru, který si

vybral. V budoucnu by se chtěl věnovat práci v IT firmě. Doděláním školy je pro něj také *statusovou a prestižní záležitostí*, dává pocit vlastní hodnoty. Tím, že má pocit, že tím získá navrch nad ostatními, je do určité míry také motivací **výkonovou**. „*Já chci dodělat školu, protože mě baví. Pak budu říkat, jojo já mam hotovou grafickou školu a co ste vy, zedníci, budu se jim uplně smát, že já sem za kompem a oni tam mejou omítku.* (s. 21)“ Podobně Cyril se má snahu pomocí vzdělání se vymezovat. „*...chci to dodělat konečně, protože vim, že nejsem debil, a přece neskončím jako nějaký zedník ne, to fakt jako.* (s. 44)“ Také Filip vnímá, že doděláním školy ho posune v očích ostatních dále. „*Dodělat tu školu, tak pro mě to rozhodně je to, že tu práci si rozhodně najdu snáz a nebudu jenom nějaký ten člověk se základním vzděláním, na kterýho, já i když bych to třeba neměl lehký, když bych prostě, když bych proved prkotinu a dostal bych se s ní ošemetně třeba do vězení nebo něco, tak prostě to nikdo neuvidí, že to bylo nějakou blbostí, ale každé uvidí, že sem neměl na tu školu, že jo, každé zaměstnavatel, on nemá to vzdělání. A to je věc jako nechci, aby se na mě takhle lidi koukali.* (s. 92)“

Vidíme, že motivace mají často oba póly, jak kladný (v tabulce nazýván jako nadějný), tak záporný. Často se také setkáme s více motivacemi u jednoho člověka. Záleží poté, které motivace v dané chvíli převáží nad ostatními, tzv. jsou aktualizované. Od toho se také odvíjí typ chování jedince a jeho důsledky.

Závěrem shrňme, jakým způsobem se proměnil vztah ke škole. Základní škola je jakýmsi inkubátorem problémů, objevuje se boj s autoritou, poruchy chování jsou zde v menším měřítku a zejména nabývají vztahových rozměrů **uvnitř** školy. Škola je brána více jako povinnost, školní docházka je dodržována. S příchodem na střední školu je vnímáno uvolnění, objevuje se záškoláctví, rizikové chování se přesouvá **vně** instituce školy. Drogová závislost omezuje vnímání a zaměřuje jedince k prožitku přítomnosti, bez ohledu na budoucí následky. Důležitost nabírá také členství v partách, kde často dochází k delikventnímu chování. Je to období **demotivace**, ztráty zájmu o školu. Drogy se stávají středobodem života a škola ustupuje do pozadí. Posléze dochází k obratu, zlomu, chlapcům začíná opět záležet na určitých hodnotách, mimo jiné také právě na škole. Dochází k **aktivizaci** a ke zvýšení motivovanosti. Škola se pak stává prostředkem pro lepší budoucnost, je východiskem, motivem a cílem zároveň. Je součástí plánů po pobytu v ústavu. Je vnímána jako pevný bod, ke kterému lze směřovat, je institucí „z normálního světa“. Stává se hodnotou, je vnímána její role v rámci sociálního statusu a prestiže.

Souvisí také významně s touhou po normálním životě. Výše popsaný dynamický proces proměny vztahu osvětluje souvislost mezi poruchami chování a školou.

9 Diskuze

Nyní se podívejme na výsledky výzkumu ve světle teoretických poznatků. Škola má zásadní institucionální význam, je místem, kde se žák setkává s jinou než rodičovskou autoritou. Pokud žák neprospívá očekávaným způsobem, nastupuje řešení pomocí dalších institucí, například v podobě diagnostického ústavu.

Vztah ke škole je významně spojen s otázkou společenských norem a hodnot. Vágnerová (2005, s. 371) poukazuje na to, že vztah ke škole lze u adolescentů interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti, jejím normám a hodnotám. Nepřijetí těchto standardních norem se může projevit odmítnutím vzdělání jako hodnoty majoritní společnosti. Tuto tendenci lze chápat jako jeden z možných projevů adolescentního moratoria. Škola v našem výzkumu ve výsledku figuruje jako instituce „z normálního světa“, je prostředkem pro *normalizaci*, dává chlapcům naději na lepší zítřky. Vztah ke škole zde symbolizuje vztah k institucím, ke společnosti. Ukázalo se, že v momentě pobytu v diagnostickém ústavu se chlapci ke škole upínají jako k majáku na obzoru. Je pro ně nadějným ukazatelem nového, lepšího života. Je zároveň prostředkem, jakým se do normálního života dostat. Škola je vnímána a popisována jako základ, bez kterého se neobejdou. Jejich nynějším primárním cílem je „hlavně dodělat školu“. To je cíl, o jehož dosažení je či bude usilováno. Představa dokončení školy je *součástí pozitivní budoucnosti chlapců*, normalizuje, je pro ně hodnotou, případně také statusovou a prestižní záležitostí. Výše řečené se zdá být nadějně a optimistické, avšak podívejme se blíže na další výzkumná zjištění.

V předchozích kapitolách byly popsány hlavní výsledky výzkumu, který reflektuje zkušenosti se školou chlapců z diagnostického ústavu. Byl popsán dynamický proces proměny vztahu ke škole. Je potřeba si uvědomit, že ačkoliv byla odděleně představena dvě hlavní témata, tj. role autority a role motivace, jedná se o úzce propojené oblasti.

Ve **vnější**, tj. **sociální** rovině byl popsán vliv autority a jejích nástrojů kontroly (vystupuje zde jako podmínka i východisko zároveň). V rovině **vnitřní**, tj. **osobnostní** jsme popsali motivaci jedince, s jejími proměnami ve vztahu ke škole. Čtenář si například mohl povšimnout následujících souvislostí. Bylo poukázáno na roli pozitivního vzoru autority,

jakožto východiska ze situace, který je zároveň sociálně- vztahovým motivem ke změně, v momentě, kdy hovoříme o proměně motivačních dispozic.

Poznatky o **vnitřní motivaci** chlapců, se zdají být významným výzkumným překvapením. Avšak kde se bere ona touha změnit se, vydat se novým směrem? Jak a kdy dochází k proměně hodnoty školy? Pobyt v ústavu je pro chlapce určitým mezníkem v jejich životě. Řeší se otázka jejich dalšího směřování, přestupy v rámci škol a oborů, opravné přezkušování a tzv. reparáty, celkově se jedná o opětovné zařazení do školního vzdělávání a přípravu na budoucí povolání. Mezník v podobě pobytu v ústavu nabádá k bilancování co a jak dál, co mi může pomoci a co mi škodí, co zvládnu či nezvládnu, co potřebuji a především co chci.

Položme si otázku, k čemu jsou chlapci vedeni v rámci pobytu v diagnostickém ústavu. Jedním z deklarovaných cílů a úkolů ústavní výchovy jsou podle zákona⁶ činnosti *diagnostické, výchovně vzdělávací a preventivní*. Terapeutické aktivity jsou cíleny na prohlubování náhledu a reflexi svého chování. Chlapci jsou po celý pobyt bodováni v rámci týdenních cyklů, které jsou vždy zakončeny tzv. týdenním hodnocením. Zde má každý jedinec prostor pro autoevaluaci. Hodnocení jsou také z řad vychovatelů, etopedů či psychologů. Výstupem diagnostické práce všech odborných pracovníků, je individuální „plán rozvoje osobnosti“ každého jedince. Na konci pobytu dochází také k formulaci hodnocení od komunity chlapců, kteří mají možnost pozorovat posuny a výsledky pobytu v rámci tzv. výchovných skupin. Dopad externích doporučení a výchovné „indoktrinace“ v rámci ústavního režimu, je těžce ověřitelný. Chlapci si terapeutické doporučení a pedagogicko- výchovné rady mohou vzít za své či nikoliv. To, jakým způsobem se tyto intervence dotknou chlapců, jak a čím jsou motivováni pro změnu, je ve výsledku na jejich vnitřním rozhodnutí a přesvědčení. Lze ale na základě výzkumných zjištění říci, že situaci vnímají způsobem, že jí nyní mají „ve svých rukách“, cítí se odpovědní a kompetentní pro možnou změnu, ačkoliv ještě mnohdy zmiňují potřebu externí podpory v druhých lidech či institucích. Jako nadějně vnímáme, že chlapci jsou převážně schopni náhledu vzorců svého chování (a to i například na opakovaný vzorec svého selhávání).

U našich respondentů vidíme, že hodnota školy se proměňuje. Stává se inferiorní, ustupuje do pozadí v momentě, kdy se objevuje rozvoj **závislostního chování**. V tu chvíli

⁶ Zákon č. **109/2002** Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

respondenti popisují zaměření se na přítomnost. Otázka budoucnosti, tj. to, co s nimi bude, je jim *šumák*, školu mají *na háku*, *kašlou* na ní. Tato změna perspektivy a tunelovité vidění omezuje jejich chování ve vztahu ke škole. Objevuje se záškoláctví a delikventní chování v partách. Domníváme se, že závislostní chování omezuje **perspektivní orientaci**. Ta je důležitá pro tendenci člověka předjímat, uvědoměle se orientovat na budoucnost. Úzce souvisí s **vědomou autoregulací**. „Navození perspektivní orientace má rozhodující význam pro přechod jedince od vývoje, determinovaného zásahy zvnějšku k samovývoji regulovanému zvnitřku. Perspektivně orientovaný jedinec totiž projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturuje si čas...“ (Helus, 1982, s. 153) Tím, že existuje dlouhý úsek mezi školní přípravou a profesním uplatněním, stává se perspektivní orientace jedním ze silných motivačních zdrojů učební činnosti. Posiluje smysl školní práce. Perspektivní orientace souvisí také se stanovováním si dlouhodobějších cílů a jejich dosahováním. Vnímáme, že právě stanovení si dlouhodobých cílů a jejich postupné zacílené dosahování je pro rizikové adolescentní chlapce problematické. Vnímáme také, že vědomá autoregulace u chlapců prozatím není rozvinuta. Proto hledají více zásahy zvnějšku, volají o pomoc ve formě externí institucionální kontroly.

Z výše popsaného lze usuzovat na vztah motivace a závislostního chování. V literatuře se setkáváme s pojmem **amotivační syndrom**, který je popisován v rámci dopadů dlouhodobého požívání marihuany, avšak jeho průkaznost je prozatím sporná, výzkumně nepodložená. Drogy zužují životní prostor. Roli hraje pouze hédonická přítomnost, ostatní hodnoty, postoje, zájmy i postoje jsou upozaděny.

Pavelková (2002) nabízí k otázce motivace a vztahu ke škole následující výzkumná zjištění. Po přechodu na střední školu motivace dospívajících ke studiu postupně klesá a kvalitativně se mění. Tato negativní tendence se významně odráží ve školní práci žáků a jejich výsledcích. Tento výrazný pokles motivace je nejspíš způsoben *dosažením aktuálního cíle*, kterým bylo přijetí na střední školu či učiliště. S tímto jevem se setkáváme též u našich respondentů, popisují určité *uvolnění* s příchodem na střední školu, s tím, že reflektují, že již mají něco za sebou, něčeho již dosáhli. Trhlíková (2012) popisuje nízkou studijní motivaci a nezájem o obor jako zapříčiněný nevhodnou či nedobrovolnou prvotní volbou či změnou preferencí. Dle našich zjištění je u chlapců výběr střední školy popisován jako svobodná, tedy dobrovolná vlastní volba. Jako nevhodná volba se pak jeví

například výběr školy s dlouhou dojezdovou vzdáleností, případně příliš náročná výběrová škola. V těchto případech se následně rozvíjí záškoláctví jako reakce na tyto podmínky.

Nyní se podívejme na další výzkumná zjištění. V období adolescence hledají jedinci vzory, se kterými se mohou ztotožnit, a od kterých pak čerpají vzorce chování, názory, hodnoty aj. Šturma (2004) poukazuje na následující. Pokud je vývoj narušen a objeví se poruchy chování, vnímá jako klíčové rozvoj *pozitivních zájmů* pod vedením osob, jejichž autoritu dítě vnímá a respektuje, a s nimiž se může pozitivně *identifikovat*. Výsledky výzkumu potvrzují, že *role pozitivní autority*, jak ji v textu nazýváme, hraje významnou roli jako protektivní faktor. Autorita zde vystupuje jako *přirozená*, tj. je vnímána jako účinná a má tak možnost ovlivnit vývoj mladého člověka, který se ocitl na scestí.

Dále vyzdvihneme protektivní roli **kontroly** ze strany **autority**. Překvapivé je, že chlapci sami tuto kontrolu vyžadují, vnímají ji jako potřebnou. Dává jim pocit ochrany před rizikovým vnějším světem, i před sebou samým. Sami o sobě ještě nemají dostatečnou sebekontrolu (či autoregulaci), proto požadují tyto externí „berličky“, ve formě sociální a institucionální kontroly, které jim pomohou. V kapitole věnující se otázce protektivních a rizikových faktorů byly popsány 3 hlavní **protektivní faktory** (bránící vzniku rizikového chování), jsou jimi: *pozitivní modely*, *kontrola* (ve formě seberegulace a ve formě kontroly sociální) a *sociální opora*. Tyto faktory vidíme také u našich respondentů, v momentě, kdy popisují, co jim nyní schází a co potřebují pro zvládnutí své situace. Protektivní faktory vnímáme jako prevenci před případným relapsem problémového chování. Co se týče **rizikových faktorů**, v teoretické části práce byly popsány následující: *příležitost*, *náchylnost*, *negativní modely*. I tyto faktory vnímáme u našich respondentů jako kruciólní. Příležitost lze ztotožnit s popisem vnímané volnosti, tj. absencí kontroly a pravidel ve výchově. V roli negativních modelů působí nejčastěji vrstevníci či sourozenci.

Dle Jessor (1991) je právě identifikace rizikových faktorů prvním krokem v budování kauzálního chápání jevů, které taktéž vyznačuje místa účinné intervence. Riziko dle autora tkví v širším sociálním kontextu, proto taktéž snížení rizika vyžaduje sociální změny. Zároveň je potřeba si uvědomit, že motivace, postoje a celkově seberegulační mechanismy osobnosti indikují určitou dispozici k rizikovému chování (Širůčková, 2010). Proto se domníváme, že otázka motivace a její zkoumání dalším klíčovým momentem v rámci tohoto tématu. Lze shrnout, že rizikové chování je výslednicí přímého působení proměnných osobnostního a sociálního systému (Jessor, 1991).

V kapitole věnující se **protektivním a rizikovým faktorům** jsme zmiňovali konkrétně oblast školní a pracovní (Miovský a kol., 2015). U našich respondentů vidíme podobnosti v některých bodech. Jako *protektivní* se jeví zdravé školní prostředí (bez přítomnosti drog a jiného patologického chování). Zde může zafungovat efekt „odstříhnutí se“ od závadových part. Též jsou významné dobré vztahy s učiteli, kteří prosazují srozumitelná a konzistentní pravidla. Konkrétní výukové dopady a doporučení ve vztahu učitel-žák popisujeme v kapitole „dobřej učitel“.

Naopak jako *rizikové* se jeví nezdravé školní klima (například četný výskyt drog, časté záškoláctví), které chlapci poté vnímají jako **skupinovou normu**. Široce se vyskytující patologické chování jim připadá jako normální, běžné. Taktéž agresivní či odtažitá chování ve třídě může působit rizikově tím, že vyděluje z kolektivu (např. „ten, koho se všichni bojí“). V tématu odborné nepřipravenosti pedagogů pocítujeme mezery v oblasti prosazování jednotných pravidel a jejich kontrolování a důsledné dodržování, například otázce v omlouvání častých absencí. Zde by měl lépe fungovat prvotní záchytný mechanismus, jak zabránit nadměrnému záškoláctví a s tím spojeným školním neprospíváním. Školní selhávání se jeví taktéž jako rizikové. Avšak u našich respondentů vidíme, že kognitivní předpoklady pro zdárné prospívání mají, lze spíše říci, že plně nevyužívají svého potenciálu a fungují ve škole pod své možnosti.

Z výzkumů věnujících se záškoláctví vyplývá, že míra výskytu tohoto jevu prudce stoupá s věkem. Tato tendence se nám též potvrdila. Zlom tvoří přechod na střední školu. Mezi důvody záškoláctví uváděné v literatuře se objevuje (Malcolm a kol. 2002; Reid, 1999; Smith 1996): nudné hodiny, příliš náročné hodiny, přísná školní atmosféra, problémy s učiteli, pocit odmítání ze strany školy, nedostatek pozornosti a zájmu ze strany školy, šikana, potřeba trávit čas sám či s kamarády, nesouhlas s učebními osnovami, nechů k chození do školy, strach ze spolužáků aj. V našem výzkumu jsme se setkali s popisem příliš náročných hodin (kdy si žáci chodili za školu dle svých slov odpočinout). Výrazná je též jejich potřeba trávit čas se svými kamarády, věnovat se svým zálibám (hra na počítači, později spíše konzumace drog). Problémy s učiteli byly popisovány více na základní škole, kde je objevoval *boj s autoritou*, uskutečňovaný pomocí *drzostí*. Nebyl ale zmiňován v přímé souvislosti konkrétně se záškoláctvím, spíše ho považujeme obecně za určitý **prekurzor** rizikového chování.

Téma předčasných odchodů ze studia, které byly popsány v teoretické části práce, je dalším důležitým bodem, ke kterému se nyní vrátíme. Potenciálně hrozí právě chlapcům s rizikovým chováním, a proto je potřeba znát také pozadí tohoto jevu. Autoři výzkumů poukazují na to, že tyto důvody jsou zpravidla vyústěním a projevem **dlouhodobějších problémů**, které se promítají do neúspěšnosti studia. Hloušková (2014) poukazuje na výsledky longitudinálních studií, ve kterých se potvrzuje, že příčiny předčasných odchodů je potřebné hledat **3-5 let** před samostatným odchodem, neboť samotný odchod je již pouze eskalací dlouhodobých faktorů a příčin. Z tohoto pohledu je zcela zásadní pochopit souvislosti v dlouhodobém měřítku a snažit se vystupovat problémové chování k jeho počátkům. V našem výzkumu je jako zlomové období popisována *6. třída základní školy*, kde se začínají eskalovat do té doby méně závažné formy problémového chování.

Nyní zmiňme některá **omezení** našeho výzkumu a **doporučení** pro další výzkum. Je vhodné poukázat na fakt, že každý z chlapců, se kterým byl veden rozhovor, se nacházel v jiné fázi svého pobytu. Zatímco například Bořek byl již na jeho konci, jiní před sebou měli ještě několik týdnů pobytu. Zde čtenáře odkazujeme na přílohy, kde jsou k dispozici krátké medailonky k představení chlapců a jejich konkrétní situace. Čtenář by dále mohl namítnout, že validita rozhovorů může být ohrožena tendencí k *desiderabilitě*, tj. že chlapci jednají a konstruují své vyprávění takovým způsobem, který je vnímán jako společensky přijatelný a vhodný. S jistou dávkou bagatelizace svých obtíží a tendencí stavět se „do lepšího světla“ jsme vnímali výrazněji pouze u rozhovoru s Emilem. Avšak i zde cítíme ke konci rozhovoru určité odkrytí se a sebereflexi. Častěji se setkáváme s tím, že chlapci se vymezují vůči druhým, porovnávají své chování a jeho (ne)závažnost v širším sociálním kontextu. Své problémy hodnotí jako méně závažné v porovnání s ostatními, případně mají tendenci své obtíže *normalizovat*, tj. prezentovat je jako něco univerzálně se vyskytující a běžné. Chlapci popisují svůj příběh, kdo jsem byl, versus kdo chci být. Konstruování své identity v průběhu vyprávění svých životních příběhů by pak bylo vhodným námětem pro další zpracování tématu, například pomocí metod narativní analýzy. Bylo by taktéž vhodné zaměřit se na skupinu adolescentních dívek a porovnat, zda u nich dochází k podobným či odlišným jevům jako u chlapců.

Lze shrnout, že hlavní výsledky empirické části jsou v souladu s dosavadními teoretickými poznatky. Konkrétně odkazujeme čtenáře k porovnání výsledků dat zejména s odkazy do teorií, věnující se **protektivním a rizikovým faktorům** vzniku chování. V této oblasti se

nabízí největší možnost *preventivního působení* při snaze o eliminaci rizikového chování či při „ochraně“ proti recidivujícím projevům rizikového chování. Bylo by potřeba dále prozkoumat, které z protektivních faktorů působí v té které vývojové fázi problémů. I to je jedna z možných cest dalšího výzkumu. Vnímáme, že chlapci sami vědí a dovedou dobře posoudit, co je pro ně dobré, co nyní potřebují, aby se jim dařilo lépe. Je nadějně, že jsou schopni této sebereflexe, ačkoliv ne u všech vidíme snahu něco ve svém životě radikálně měnit. Často vnímáme snahu o určitý kompromis, o částečnou regulaci a sebekontrolu svého chování, která pro ně nebude ohrožující jako dřívější destruktivní životní styl (často spojený s hojnou konzumací drog).

Nyní uvedme ještě některé další teoretické poznatky, které konvenují s našimi výsledky. Čírtková (2011) popisuje, že mezi hlavní **prediktory rizikového chování** patří: nepříznivé rodinné klima, domácí násilí, agresivní a inkonzistentní výchovné postupy rodičů a nedostatečný dozor. **Inkonzistentnost** v našem výzkumu nazýváme *fluktuujícím* typem autority, a míníme tím spíše osobní inkonzistentnost než rozpor mezi oběma rodiči. Ukázalo se totiž, že rodič často figuruje sám, bez opory v autoritě druhého rodiče. Nedostatečný dozor v naší teorii popisujeme pojmy *absence nástrojů kontroly*. Matoušek (2005) považuje v dnešní společnosti za obecně rizikový faktor to, že systémy sociální kontroly slábnou, snižuje se význam rodiny, které jsou často neúplné, rozvedené. Pro dospívající se pak obtížnější nacházejí vzory pro své chování (absentuje především model mužského chování). Šafářová (in Smékal, Macek a kol. 2002) také popisuje nepřítomnost jednoho z rodičů v rodině jako rizikový faktor. Důsledkem toho je pak absence vzoru, se kterým by se mohlo dítě identifikovat. Ze studií delikventů a jejich rodin vyplývají následující fakta, vztahující se k otázce výchovného stylu rodičů. Často se v těchto rodinách setkáme s chladným přístupem, bez zájmu, s pasivitou, s nekonzistentním výchovným stylem, příliš tvrdou atmosférou, zahrnující agresivní chování a na straně druhé s příliš liberálním stylem, s vágně definovanými pravidly (Matoušek, Kroftová, 1998). Lze shrnout, že se jedná o nedostatky v uplatňování rodičovské disciplíny ve výchově.

V textu bylo na příkladech popsáno, jak vnímají autoritu (a její prosazování kontroly) chlapci, kteří se dostali do ústavní péče. Byl ilustrován příklad **absentující, represivní a fluktuující** výchovné autority v rodině a ve škole. Typ **přirozené** autority se objevuje jako ideál, ke kterému vede cesta skrze *respekt* k dospělému a uznání jeho postavení.

Respektující chování úzce souvisí s tím, že účinnost kontroly je vnímaná jako *silná* a poskytuje mladistvému řád a tím i potřebnou ochranu, lidově řečeno *pevnou ruku*. Vnímáme zde následující vztah: **kontrola = bezpečí** pro dítě. Z našich poznatků dále vyplývá, že **kontrola = zájem a pozornost** směrem k vychovávanému. Domníváme se, že podmínky (jako je převažující typ autority) v rámci rodinné výchovy a školní socializace tvoří část podhoubí problémů, do kterých se chlapci posléze dříve či později dostávají a lze je tak považovat za *vnější podmínky* vzniku rizikového vývoje. V souladu s teoretickými poznatky bychom tyto faktory ve výchově označili za *rizikové*.

Jako nadějně vidíme právě možnost **přijetí represe ve výchově** (viz *repressivní typ autority*). Ukazuje se, že pravidla a řád ve výchově poskytují chlapcům pocit bezpečí a jistotu, mohou být přijímána pozitivně a účinně (a to především v případech, kdy je vnímána jejich smysluplnost). Ve školním prostředí vnímáme otázku řádu a pravidel (v souladu s pojetím žakovské kázně, Bendl, 2011) jako ochranu žáka a naplnění již zmiňované psychické *potřeby bezpečí a jistoty*. Kontrola je chlapci pocíťována jako *protektivní* faktor, jako něco, co jim může pomoci. Naopak přílišná výchovná **volnost** je pocíťována jako *riziková* a ohrožující.

Otázkou zůstává, jak v chlapcích vybudovat potřebnou sebekontrolu a seberegulaci. Nyní tuto kontrolu a tím vzniklou ochranu vnímají zástupně v roli ústavních institucí, učitelích, méně pak v rodině. Toto téma souvisí s převzetím potřebné osobní zodpovědnosti, která je vývojovým úkolem období adolescence. Prozatím je odpovědnost delegována externě, chtějí a potřebují, aby je někdo „hlídal“ a tím i chránil. Je ale nutno vybudovat si vnitřní řád a hranice (v průběhu procesu socializace), je potřebné zvnitřnit normy, které jsou nyní dodávány a kontrolovány zvnějšku. Lze říci, že z tohoto pohledu se chlapci v diagnostickém ústavu ocitají v období *moratoria*, může u nich převládat ještě strach z převzetí plné odpovědnosti. Jelikož se ale jedná o mladistvé ve věku 15-18 let, je zřejmé, že vývojové období dospívání ještě není završeno a chlapci mají ještě možnost vývojově „dozrát“. Přejít od vnější kontroly k vnitřní autoregulaci je tak snad teprve ještě čekat. Prvním krokem k tomuto procesu je respekt společenských norem, tj. vnějšího řádu.

Výše popsané prediktory delikvence mladistvých následně váží další negativní faktory jako školní selhávání a členství v problematických partách. Pro takto ohrožené děti je příznačné konfliktní rodinné prostředí, nedostatek uznání od rodičů či přetížení rodiče. Čírtková (2011) dále upozorňuje na to, že tyto faktory podporují *orientaci ven* (lze porovnat s námi

popisovanou **potřebou svobody a volnosti** a *vzdorujícím* typem chováním), která produkuje přílnutí ke skupině vrstevníků, nekontrolované zdržování se mimo domov, pozitivní postoje k antisociálnímu chování v partě (vandalismus, zvýšená agrese aj.), následné odmítání školních a pracovních hodnot (srovnej s popisem **proměny motivačních dispozic**). Objevuje se fenomén záškoláctví, chlapci vyznávají věkově nepřiměřený životní styl (řízení motorového vozidla bez řidičského oprávnění, konzumace návykových látek aj.).

Pokud budeme schopni porozumět výše popsáným jevům a jejich souvislostem, bude snazší bojovat proti projevům rizikového chování a bude pro nás také jednodušší představit si, co prožívají jedinci, kteří se v těchto nelehkých situacích ocitají. Pokud bychom například tvrdili, že vztah chlapců s poruchami chování ke škole je špatný (pouze na základě vyvozování z jejich častých absencí a zhoršeného prospěchu ve škole), dopouštěli bychom nepřípustné generalizace a ochudili bychom se o možnost poznat komplexnost této problematiky. Z tohoto pohledu se kvalitativní sonda do prožívání mladistvých jeví jako jedna z vhodných možností pro objasnění souvislostí, které nemusejí být na první pohled zřejmé nebo a priori očekávané.

10 Závěr

Diplomová práce kvalitativního charakteru využívá analytických metod zakotvené teorie, aby prozkoumala téma „reflexe zkušenosti se školou u chlapců z diagnostického ústavu pro mládež“. Klade si za cíl porozumět souvislostem subjektivních významů adolescentních chlapců. Výsledkem analýzy je popis dynamické proměny vztahu ke škole, za pomoci popisu vnějších a vnitřních činitelů, ovlivňující tento jev. Mezi hlavní objevená témata patří **role authority** vychovávajícího, užití **nástrojů kontroly** a jejich **vnímaná účinnost** z pohledu vychovávaného. Dále je popsána **proměna vnitřních motivačních dispozic** jedince (potřeby, zájmy, postoje a hodnoty). Obě hlavní témata syntetizují v pojetí **proměny vztahu ke škole**.

Práce je kvalitativní sondou do vnitřního světa adolescentních jedinců, kteří na prahu dospělosti balancují na hraně rizikového chování a společensky přijatelným experimentováním, které k tomuto vývojovému období přirozeně patří. Výsledkem práce je snaha o formulaci teorie, která je svou povahou platná pro právě tento konkrétní kontext.

Práce si kladla za cíl zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. *Jakou zkušenost mají mladiství delikventi se školou?*
2. *Jak ji reflektují?*
3. *Co je pro ně v tomto tématu důležité?*
4. *Lze zjistit souvislosti mezi zjištěnými kvalitativními jevy?*

Domníváme se, že na otázky bylo v předloženém textu adekvátně odpovězeno, souvislost kvalitativních jevů byla naznačena v rámci předchozí kapitoly věnující se výsledkům výzkumu v porovnání s dostupnými teoretickými poznatky. Jako zásadní vnímáme fakt, že chlapci jsou schopni sebereflexe a umožňují nám tím nahlédnout na zkoumané jevy z jejich perspektivy.

Cílem práce bylo zmapovat vztah rizikového chování a školy z pohledu chlapců. Práce byla pokusem o kvalitativní sondu do vnímání a prožívání mladistvých delikventů. Ačkoliv výsledný text práce nabízí odpovědi na některé otázky, jsme si vědomi, že vyvstalo mnoho dalších otázek, na které by bylo užitečné získat odpovědi v rámci budoucích výzkumů. Výsledky této práce tak bereme jako prvotní vhled do souvislosti jevů, které by bylo vhodné dále důkladněji prozkoumat.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

- AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BEINARD, Sarah, ANDERSON, Barry, LEE, Stephanie, and UTTING, David, *Youth at Risk? A National Survey of Risk Factors, Protective Factors and Problem Behavior among Young People in England, Scotland and Wales*. London: Communities that Care. 2002.
- BENDL, Stanislav, *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů. 2004. ISBN 80-86642-36-4.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BLATNÝ, Marek, et al. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010.
- ČÍRTKOVÁ, Ludmila. in ŘEZÁČ, Pavel a kol. *Perspektivy práce s delikventní mládeží*. Sborník příspěvků z konference. Brno: Ratolest. 2011.
- ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Vydání 2., přepracované, v Portálu 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FOLTOVÁ, Lucie, et al. *Adolescenti v (pro) pasti? Škola a zdraví 21*, 2011, 189- 197.
- FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. 1. vyd. Praha: Dauphin, 2000, 427 s. ISBN 80-86019-96-9.
- GRAHAM, John, BOWLING, Benjamin. *Young people and Crime*. Home Office Research Study 145. London. 1995.
- HEIDER, David. *Význam hranic v dospívání*. *Psychologie dnes*, 2007, 26-29.
- HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka. Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 2014, 19.2: 11-38.
- HORT, Vladimír, Michal HRDLIČKA, Jana KOCOURKOVÁ a Eva MALÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- MAN, František, Vladimír HRABAL a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- JESSOR, Richard. Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 1991, 12.8: 597-605.
- JESSOR, Richard. New perspectives on adolescent risk behavior. In: Jessor, R. (Ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press. 1998.
- JESSOR, Richard., DONOVAN, John. E., COSTA, Francis. M. Beyond adolescence. *Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press. 1991.
- JESSOR, Richard., TURBIN, Mark. S., COSTA, Francis. M. Protective Factors in Adolescent Health Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (75), 788–800. 1998.
- JURNÍČEK, Pavel. *Jak jsem se dostal do "pastáku"* [online]. Praha, 2005 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/20369>. Vedoucí práce Vladimír Chrz.
- KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Vydání první. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KINDER, Kay., HARLAND, John., WILKIN, Anne. and WAKEFIELD, Alison. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*, Slough: NFER. 1995.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LABÁTH, Vladimír, Alena AMBRÓZOVÁ, Ján SMIK a Jana ŠTÚROVÁ. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

MALCOLM, Heather; THORPE, Graham; LOWDEN, Kevin. *Understanding truancy: Links between attendance, truancy and performance*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 2002.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.

MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Portál, 1998.

MARTANOVÁ, Veronika., Skácelová, L., Slavíková, I., Braun, R., Valentová, K., Heider, D. et al. Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. LF UK a VFN v Praze. 2007.

MARKOVÁ, Marie. Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 2008, 9.3: 190-191.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny 2010. ISBN 9788087258477.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství* (2nd ed.). Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny, 2015.

MORAVCOVÁ, Eva, Zuzana PODANÁ a Jiří BURIÁNEK. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Vydání 1. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. Triton, 2014.

ONDER, Jakub. *Konstrukce intencionality u dospívajících delikventů* [online]. 2012 [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101837>. Vedoucí práce Irena Smetáčková.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

REID, Ken. *Tackling truancy in schools: A practical manual for primary and secondary schools*. Routledge, 1999.

ROGGE, Jan-Uwe; SIROVÁTKOVÁ, Alžběta. *Děti potřebují hranice*. Portál, 1996.

ŘEHULKOVÁ, Oliva. ŘEHULKA, Evžen. *Psychologické otázky adolescence*. Boskovice: Albert, 2001.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vydání 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie: člověk jako osoba*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.

SMÉKAL, V.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principál, 2002. 113 s. ISBN 80-85947-83-8.

SMITH, Martin. *School attendance in Hertfordshire*. *Educational Research*, 1996, 38.2: 226-236.

STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠIRŮČEK, Jan a Michaela ŠIRŮČKOVÁ. *Socializační funkce rizikového chování v adolescenci*. 138. klinicko-psychologický den. Praha, 8. 1. 2007. 2007.

- ŠIŠLÁKOVÁ, Monika. *Resilience jako východisko pro sociální práci s rizikovou mládeží*. In: SMUTEK, Martin. (ed.). *Možnosti sociální práce na počátku 21. století*. Hradec Králové, Katedra sociální práce a sociální politiky, Univerzita, Hradec Králové, 2005.
- ŠTECH, Stanislav. *Výzvy a rozpory věku dospívání - role školy*. *Éthum*, 2000, č. 25.
- ŠTURMA, Jaroslav. *Děti, škola a delikvence. Společenskovední předměty: čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol*. Roč. 4, č. 3, 2004/ 2005, s. 15- 18.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. *Psychiatrie pro praxi*, 2007, 2: 85-87.
- TOWNSEND, John Sims. *Hranice a dospívající. Návrat domů*, 2009.
- TRHLÍKOVÁ, Jana. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.
- ÚLOVCOVÁ, Helena, et al. *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání. Rozsah, problémy, příčiny a možnosti prevence*. Praha, 2006.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Karolinum, 1999.
- VAŠUTOVÁ, Maria; PANÁČEK, Michal. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

12 Seznam příloh

Příloha 1.....	2
Příloha 2.....	5
Příloha 3.....	30
Příloha 4.....	42
Příloha 5.....	58
Příloha 6.....	72
Příloha 7.....	89

Obsah příloh viz přiložené CD.