

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Vzdělávací úspěšnost mladých dospělých s historií ústavní péče

Bc. Hana Volejníková

Diplomová práce

2019

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Volejníková**
Osobní číslo: **H17360**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Vzdělávací úspěšnost mladých dospělých s historií ústavní péče**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce bude zaměřena na mladé dospělé, kteří mají osobní zkušenost s ústavní péčí. Zaměřovat se bude především na jejich úspěšnost v oblasti vzdělávání. Obsah práce vychází z toho, že vzdělání je v současné době důležité, ovlivňuje zařazení mladého člověka do společnosti a poskytuje možnost lepšího uplatnění na pracovním trhu. Cílem práce bude popsat, jakým způsobem mladí dospělí z ústavní péče dosáhli úspěšnosti ve vzdělávání, jaký význam pro ně vzdělání představuje, jaké možnosti ve vzdělávání nabízí ústavní péče a jakou měli podporu a podmínky k učení. Výzkumné šetření bude provedeno kvalitativní metodou pomocí rozhovorů, budou zpracovány případové studie.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BĚHOUNKOVÁ, Leona. Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9.

DAINING, Clara a DEPANFILIS, Diane, 2007. Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. Children and Youth Services Review [online]. Elsevier. Semptember, 29(9), 1158-1178 [cit. 2018-03-28]. Dostupné prostřednictvím Science Direct z:

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.04.006>

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

ŠKOVIERA, Albín. Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál: 2007, 384 s. ISBN 978-80-7369-313-0.

ZÁKON Č. 109/2002 Sb., Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce:

1. dubna 2018

Termín odevzdání diplomové práce:


30. června 2019



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 27. listopadu 2017

Prohlášení

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 28. 3. 2019

.....
Hana Volejníková

Poděkování

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování Mgr. Adrianě Sychrové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Velké poděkování patří také účastníkům výzkumu za vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů do praktické části práce. Na závěr bych též ráda poděkovala celé své rodině za jejich trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávací úspěšnost mladých dospělých, kteří mají zkušenost s ústavní péčí. Teoretická část se věnuje problematice ústavní péče, v rámci které popisuje hlavní druhy ústavních zařízení u nás. Dále se zabývá vzdělávacím systémem v České republice, kde se především zaměřuje na sekundární a terciální vzdělávání. V neposlední řadě řeší i podobu vzdělávání dětí v ústavní péči, a s tím související školní úspěšnost.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem dosáhli mladí dospělí z ústavní péče úspěšnosti ve vzdělávání. Na základě rozhovorů pak dále zjišťuje, jaký význam pro ně vzdělání představuje a jakou měli podporu a podmínky k učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

ústavní péče, ústavní zařízení, školní úspěšnost, vzdělávací úspěšnost, mladý dospělý, motivace

TITTLE

Educational Success of Young Adults and the History of Institutional Care

ANNOTATION

The thesis is focused on the educational success of young adults who have made an institutional care. The theoretical part deals with the issue of institutional care, within which it describes the main types of institutional facilities in our country. It also concentrates on the educational system in the Czech Republic where it focuses primarily on secondary and tertiary education. Last but not least, it solves the form of education of children in institutional care and the related school success.

The practical part presents the results of the research, the main aim of which was to find out how young adults from institutional care achieved success in education. Based on the interviews, it explores the importance of education, its support and learning conditions.

KEY WORDS

institutional care, institutional facilities, school success, educational success, young adult, motivation

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	9
ÚVOD	10
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	
1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA	12
1.1 Definice pojmu	14
1.2 Systém ústavní výchovy v ČR	15
1.2.1 Ústavní zařízení v resortu zdravotnictví	15
1.2.2 Ústavní zařízení v resortu sociálních věcí	15
1.2.3 Ústavní zařízení v resortu školství	15
1.3 Aktuální situace a problémy ústavní výchovy	18
2 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE	21
2.1 Sekundární vzdělávání	22
2.1.1 Střední vzdělání s výučním listem	23
2.1.2 Střední vzdělání s maturitní zkouškou	23
2.2 Postsekundární vzdělávání	24
2.3 Terciální vzdělávání	24
2.3.1 Vyšší odborné vzdělání	24
2.3.2 Vysokoškolské vzdělání	25
3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V ÚSTAVNÍ PÉČI	26
3.1 Výchovně-vzdělávací činnost	26
3.1.1 Osobnost vychovatele	31
3.1.2 Prostředí ústavních zařízení	33
4 ŠKOLA	35
4.1 Školní (ne)úspěšnost	35
4.1.1 Faktory ovlivňující školní (ne)úspěch	37
4.2 Motivace	38
4.2.1 Motivace ve vzdělávání	39
5 VÝZKUMNÉ STUDIE	42
5.1 Studie č. 1	42
5.2 Studie č. 2	43

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL, METODA, REALIZACE A ÚČASTNÍCI VÝZKUMU	46
6.1 Cíl výzkumu	46
6.2 Výzkumné otázky.....	46
6.3 Metoda výzkumu a sběr dat	46
7.3.1 Interview	47
6.3.2 Mnohopřípadová studie	52
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	54
7.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření	54
7.1.1 Způsob dosažení úspěšnosti ve vzdělávání	54
7.1.2 Význam vzdělání pro mladé dospělé.....	57
7.1.3 Způsob výběru školy	60
7.1.4 Podpora a motivace	63
7.1.5 Podmínky k učení	68
7.2 Závěr výzkumu.....	71
7.3 Diskuze.....	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM ZDROJŮ	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	81
Příloha A – Příklad doslovné transkripce Anety (20)	81

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ČSÚ – Český statistický úřad

DD – Dětský domov

DDŠ – Dětský domov se školou

VÚ – Výchovný ústav

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

EACEA – Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

SOU – Střední odborné učiliště

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

SŠ – Střední škola

SOŠ – Střední odborná škola

ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání

VŠ – Vysoká škola

VOŠ – Vyšší odborná škola

SZŠ – Střední zdravotnická škola

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávací úspěšnosti mladých dospělých s historií ústavní péče. Na téma vzdělávací (ne)úspěšnosti bylo provedeno několik výzkumů, avšak jedinci vyrůstající v ústavní péči z nich nevycházejí s výsledky, které lze považovat v České republice za žádoucí či pozitivní.

Období mladé dospělosti bývá doprovázeno mnoha změnami v našich životech. Změny se týkají především oblasti profesní a partnerské. V naší společnosti není získání statusu dospělého jednoznačně vymezeno. Macek (2003) uvádí na cestě k dospělosti jisté milníky: 18 let – jedinec se z právního hlediska stává dospělým, avšak zletilost není společností akceptována jako dospělost; 19 let – většina adolescentů ukončuje střední vzdělávání s maturitou; 23-25 let – většina vysokoškoláků ukončuje vzdělávání a vybírá budoucí povolání. Thorová (2015) označuje mladou dospělost jako období mezi 20. až 35. rokem života, zatímco Vágnerová (2007) jej označuje až do 40. roku života.

Mladá dospělost je dynamickým obdobím. Člověk je na vrcholu fyzických, sexuálních i kognitivních schopností (Thorová, 2015). Vágnerová (2007: 27) hovoří o mladé dospělosti jako o období „*fázi intimacy a generativity. Do této životní fáze je nakumulováno několik zásadních životních mezníků: dosažení stabilnějšího profesního postavení, uzavření manželství, a zplození dětí.*“ **Fáze intimacy** je procesem tvoření důvěrných, spolehlivých a stabilních vztahů. Nejvýznamnější je tvorba vztahu partnerského, avšak změnami prochází i vztahy s vrstevníky, s přáteli a rodinou. Cílem je vytvoření vztahů podle vlastních představ. **Fáze generativity** je snahou zanechat po sobě něco subjektivně i objektivně významného. Tato potřeba přichází s mladou dospělostí a projevuje se v touze vystudovat, dosáhnout pracovních úspěchů, úspěchů ve svých zájmech, mít vlastní bydlení apod.

V naší společnosti je na vzdělání kladen stále větší důraz. Nároky zaměstnavatelů stoupají, zřídka stačí pouze základní či střední odborné vzdělání, aby se člověk uplatnil na pracovním trhu. Ve společnosti je však obecně známo, že děti, které pochází z ústavního zařízení, tato kritéria ve většině případů nesplňují. Mnoho dětí opouští dětské domovy a výchovná zařízení s pouhým základním vzděláním, ti úspěšnější pak s výučním listem (Myšková et al., 2015; Martin & Jackson, 2002). Myšková (2015) ve své studii uvádí, že 78 % mladých dospělých se zkušeností s ústavní péčí končí se vzděláním bez maturity.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v akademickém roce 2017/2018 evidovalo z celkového počtu 4264 dětí z dětských domovů pouze 65 studentů vyšší odborné a vysoké školy (MŠMT, 2018).

Zájem o toto téma ve mně vzbudil fakt, že se často hovoří spíše o neúspěších těchto dětí, ať už se jedná o vzdělání, nebo neutěšený život po odchodu ze zařízení, zatímco té hrstce úspěšných není věnována téměř žádná pozornost. Svou prací bych tedy chtěla poukázat na to, že i děti vyrůstající v ústavním zařízení mohou být úspěšné, a věřím, že by se mohla stát „odrazovým můstkem“ pro některá významnější díla věnující se této problematice.

V teoretické části se zaměřím na oblast ústavní péče – na zařízení, která sem spadají, jejich specifika, a především výchovně-vzdělávací činnost. Dále se budu zabývat vzdělávacím systémem v ČR, školním úspěchem, motivací a faktory ovlivňujícími vzdělávací proces jedince.

Empirická část bude nabízet výsledky výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit:

- Jakým způsobem mladí dospělí z ústavní péče dosáhli úspěšnosti ve vzdělávání?
- Jaký význam pro ně vzdělání představuje?
- Jaké možnosti ve vzdělávání nabízí ústavní péče? jakou měli podporu a podmínky k učení?

Výzkumné šetření bude provedeno kvalitativní metodou. Data budu získávat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s mladými dospělými, kteří mají zkušenost ústavním zařízením a získali alespoň střední vzdělání s maturitou. Získaná data následně analyzuji za využití postupů mnohopřípadové studie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

V této kapitole se budu věnovat charakteristikou ústavní výchovy. V jednotlivých podkapitolách se pak budu zabývat systémem ústavní výchovy v České republice, kde budu věnovat pozornost především ústavním zařízením v resortu školství. Nakonec se zaměřím na aktuální situaci a problémy ústavní výchovy.

Ústavní výchova je právně upravena zákonem č. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*, který byl novelizován zákonem 303/2013 Sb. Legislativa definuje ústavní výchovu jako preventivně výchovnou péči, která má dítěti zajišťovat základní právo na výchovu a vzdělávání. Dále má vytvářet příznivé podmínky pro plný a harmonický rozvoj jeho osobnosti s ohledem na jeho potřeby. Mezi zařízení, ve kterých ústavní výchova probíhá, patří: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Dle statistik ČSÚ bylo ve školním roce 2017/2018 umístěno do celkového počtu 209 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy celkem 6 345 dětí. Z celkového počtu je bez pochyb nejvíce dětí umístěno do dětských domovů – 4 262. V pořadí druhém jsou výchovné ústavy, které čítají 1004 dětí. V dětských domovech se školou se nachází 696 dětí, zbylých 383 je umístěno v diagnostických ústavech. Z časové osy od školního roku 2007/2008 po školní rok 2017/2018 lze vyčíst, že dochází nejen k poklesu dětí umístěných do těchto zařízení, ale i k úbytku zařízení samotných.

Ústavní výchovu nařizuje soud dle § 971 zákona č. 89/2012 Sb. nový občanský zákoník v případě, že je výchova dítěte vážně narušena nebo vážně ohrožena, tedy pokud se o dítě jeho rodiče neumějí, nemohou nebo nechtějí starat. Dítě je zanedbáváno, nejsou mu poskytovány základní potřeby pro jeho správný a zdravý rozvoj.

Slouží preventivně výchovným účelům. Účelem je prevence – předcházení vzniku a rozvoje negativních projevů chování nebo narušení zdravého vývoje dítěte, zmírnění, popř. odstranění příčin nebo důsledků již vzniklých poruch chování a přispívání ke zdravému vývoji jeho osobnosti (Zákon č. 109/2002 Sb.: § 1).

Zajišťuje každému dítěti právo na výchovu a vzdělání, rovněž vytváří podmínky umožňující rozvoj jeho osobnosti po všech stránkách tak, aby se mohlo aktivně zapojit

do společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu jeho plného harmonického rozvoje a s ohledem na jeho věk a potřeby (§ 1).

Soud nařizuje ústavní výchovu na dobu určitou, nejdéle na dobu 3 let. Po uplynutí této doby je však možné ji prodloužit, jestliže důvody pro její nařízení nepominuly. Toto prodloužení je možné opakovat, ne však na dobu delší 3 roky. Každých 6 měsíců má příslušný soud za povinnost přezkoumat důvody nařízení ústavní výchovy. Důvodem je případná možnost umístit dítě zpět do rodiny, popř. náhradní rodinné péče. Jestliže je to třeba, trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do 18 let, resp. 19 let věku dítěte (Zákon č. 89/2012 Sb.: § 972-973).

Nařízení ústavní výchovy se v současné době považuje za poslední možnost. Přednost před ústavní péčí dává soud náhradní rodinné péči, která může dítěti poskytnout plné rodinné prostředí (Sychrová, 2014). V ústavním zařízení je absence jakýchkoliv přirozených a blízkých interpersonálních vztahů, kterých se dítěti dostává právě v rodině. Ačkoli se ústavní zařízení snaží svojí přeměnou a vytvářením příznivých podmínek maximálně přiblížit rodinnému prostředí, nedokáže nahradit skutečnou rodičovskou lásku. Jak uvádí Sychrová (2014: 36): „základním smyslem ústavní péče o dítě je jeho ochrana a pomoc“. Vychovatelé na obavy, sny nebo trápení dětí pohlíží objektivně, mohou jim poskytnout pomocnou ruku, avšak nemohou naplno sdílet všechny jejich pocity, jak tomu bývá v rodině. Neuspokojení této základní potřeby každého člověka, potřeby lásky, může u jedince vést k deprivacnímu syndromu. Deprivace je „stav, kdy některá z objektivně významných potřeb není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu“ (Vágnerová, 2014: 43). Jedná se o stav psychiky vzniklý následkem takových životních situací, kdy nejsou v dostatečné míře uspokojovány psychické potřeby dítěte či dospělého (Matějček, 2011). Následkem deprivacního syndromu je pak nestandardní vývoj dětské osobnosti, kdy dítě zaostává především v oblasti citové a sociální, což se může projevovat například v navazování bližších vztahů, které je u těchto jedinců problematické (Matoušek, 1999).

Jako problém ústavní péče se jeví i poskytování kompletního zaopatření dítěte, což v dospělosti znesnadňuje jeho adaptaci na samostatnost (Šípošová, 2008). Dalším rizikem ústavní výchovy je šikana, ke které dochází v uzavřených skupinách často. Dále sem patří tzv. ponorková nemoc, která je typická pro stereotypní prostředí, nebo například ztráta soukromí (Matoušek, 1999).

1.1 Definice pojmu

Někteří autoři shledávají mezi náhradní či ústavní výchovou a náhradní či ústavní péčí rozdíly. Škoviera (2007: 25-27) hovoří o výchově jako procesu „*rozvíjení osobnosti jednotlivce, cílevědomou činností spojenou s předáváním a formováním určitých poznatků, schopností, hodnot a postojů, které jsou podstatné pro určení vztahu k sobě samému i k jiným lidem*“, v tomto kontextu považuje výchovu za primární.

Pojem „náhradní“ je pak obecně chápáno jako zastupující, rezervní, což považuje v oblasti výchovy za nežádoucí. „*Rozvíjení psychických vlastností, funkcí a procesů nemůže být náhradní. Náhradní může být jen prostředí, ve kterém dítě vychováváme.*“ Výchova se zabývá především psychologickými a sociálními potřebami, zatímco péče se zaměřuje zejména na základní materiální a sociální zabezpečení dítěte (potrava, vzdělání, oděv), které se ocitlo v tíživé životní situaci.

Nový občanský zákoník (89/2012 Sb.: §971 odst. 1) definuje ústavní výchovu takto: *Jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídit ústavní výchovu.* Jde o dočasné řešení v životě dítěte. Soud ji může nařídit pouze na 3 roky.

Dle pedagogického slovníku je ústavní výchova „*tam, kde rodina z některých důvodů v péči o dítě naprosto selhává a není možné či vhodné zvolit osvojení nebo pěstounskou péči, je potřeba zajistit dítěti jiné výchovné prostředí. Institucemi ústavní péče s dlouholetou tradicí jsou zvláštní dětská zařízení v resortu zdravotnictví a školství, a to zařízení ústavní a ochranné výchovy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013: 333).

Sychrová (2014: 43) definuje ústavní výchovu jako právní pojem, jehož opatření nařizuje soud. Ústavní výchova se tak „*děje především v případech, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná dříve učiněná opatření nevedla k nápravě.*“

Ústavní výchova se zabývá pouze dětmi. Pojem ústavní péče je širší. Zahrnuje péči o osoby ve všech pobytových ústavních zařízeních. V následujícím textu však budeme oba pojmy chápat spíše jako synonyma. V opačném případě na to bude čtenář upozorněn.

1.2 Systém ústavní výchovy v ČR

Systém ústavní výchovy je v České republice rozdělen do tří rezortů, a to Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí. Každé ze zmíněných ministerstev spravuje určitá ústavní zařízení, která zahrnují péči o děti určitého věku a určitých potřeb.

1.2.1 Ústavní zařízení v resortu zdravotnictví

Ministerstvo zdravotnictví spravuje dětská centra a dětské domovy pro děti do tří let, které se řídí zákonem o zdravotních službách č. 327/2011 Sb.

Tato zařízení jsou určena zpravidla pro děti do 3 let věku, kterým je poskytována zdravotní služba a zaopatření, a to zejména dětem, které nemohou vyrůstat v rodinném prostředí z důvodu týrání, zanedbávání, zneužívání atp. Služby jsou poskytovány též dětem ohroženým nevhodným sociálním prostředím či dětem zdravotně postiženým. Zařízení může poskytovat též ubytování matkám v průběhu těhotenství, nachází-li se v nepříznivé životní situaci a mohlo by být ohroženo zdraví jejich i dítěte (§ 43-44).

1.2.2 Ústavní zařízení v resortu sociálních věcí

Pod Ministerstvo práce a sociálních věcí spadají domovy pro osoby se zdravotním postižením. Řídí se zákonem č. 108/2006 Sb. *o sociálních službách*.

Do tohoto typu zařízení se umísťují děti ve věku od 3 do 26 let, které trpí mentálním nebo tělesným postižením, o něž se rodina nedokáže z důvodu jeho závažnosti sama postarat. Tyto osoby mají zpravidla nízkou soběstačnost.

Mezi základní služby zařízení patří zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu, výchovné a vzdělávací činnosti či sociálně terapeutické činnosti.

V případě, že je zde dítě umístěno na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, výchovného či předběžného opatření, hradí tyto náklady příslušná obec (§ 74).

1.2.3 Ústavní zařízení v resortu školství

Pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy spadá několik zařízení pro výkon ústavní a ochranné péče o děti a mládež.

Řídí se zákonem č. 109/2002 Sb. o *výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Mezi výše zmíněné zařízení patří diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.

Ve většině případů se jedná o státní zařízení, která poskytují dětem od 3 do 18, případně 19 let, komplexní péči. Účelem této péče je prevence – předcházení vzniku a rozvoje negativních projevů chování nebo narušení zdravého vývoje dítěte, zmírnění, popř. odstranění příčin nebo důsledků již vzniklých poruch chování a přispívání ke zdravému vývoji jeho osobnosti. Tato zařízení mohou poskytovat též plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě, která se po skončení ústavní výchovy připravuje na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let (§ 1-2).

Výše zmíněným dětem je v zařízeních poskytováno plné přímé zaopatření, ve smyslu zajištění stravování, ubytování, ošacení, učebních pomůcek a potřeb; úhrady nákladů na vzdělávání, lékařskou péči a dopravu do školy; kapesného, osobních darů a věcné pomoci (§ 2).

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů (§ 5).

Diagnostický ústav zaujímá v tomto systému důležité místo. V zájmu ohrožených dětí spolupracuje s orgány sociálně-právní ochrany dětí, a v případě potřeby též poskytuje metodickou a odbornou pomoc dalším školským zařízením (Jánský, 2014).

Diagnostický ústav je vstupním zařízením, kam dítě přichází s rodiči, popř. pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany. Hlavním cílem tohoto zařízení je komplexní diagnostika osobnosti, vymezení individuálních a vzdělávacích priorit, včetně doporučení vhodných metod a přístupů. Součástí je také jistá stabilizace dítěte – osvojení hygienických, režimových a výchovných návyků (Jánský, 2014).

Maximální povolená délka pobytu v tomto zařízení je 8 týdnů. Během této doby je zpracováván komplexní diagnostický posudek, na jehož základě je pak dítě zařazeno do

institucionální péče (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav) nebo navrženo do náhradní rodinné péče (pěstounská péče, osvojení) (§ 5).

Základní organizační jednotkou tohoto zařízení je výchovná skupina, která se skládá ze 4 až 8 dětí. Diagnostický ústav se může, ale nemusí rozlišovat podle pohlaví a věku (§ 4).

Dětský domov

Do dětského domova (dále jen DD) jsou zpravidla umístovány děti ve věku od 3 do 18 let, nejdéle pak do 19 let. Na základě dohody o pobytu může mladistvý v domově pobývat do 26 let, avšak pouze v případě, že se soustavně připravuje na budoucí povolání, a jen se souhlasem všech zúčastněných (rodiče, dítě). Dále se sem umisťují též nezletilé matky se svými dětmi (§ 12).

Dětský domov plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Je určen dětem bez závažných výchovných problémů, kterým byla soudně nařízena ústavní výchova ze sociálních důvodů, nebo v případě, že jejich výchova nemůže být realizována v rodině ani náhradní rodinné péči. Děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí zařízení (§12).

Základní organizační jednotkou dětského domova je rodinná skupina, která se skládá z 6 až 8 dětí. Způsob života i prostředí v DD se podobá rodinnému soužití. Kolektiv, ze kterého se rodinná skupina skládá, je věkově i pohlavně rozdílný. Na výchovném procesu a zajištění materiální péče se podílí dva nebo tři stálí vychovatelé. Na chodu rodinné skupiny (úklid, péče o ošacení a prádlo, vaření, plánování společných činností) se účastní všichni její členové. Rodinná skupina tímto vytváří určitou obdobu rodinných podmínek. Účelem je, aby se děti učily veškerým dovednostem potřebným pro sebeobsluhu, a získaly tak přípravu na samostatný život. Výsledky výchovné práce se pozitivně projevují již při pobytu v domově, po začlenění do společnosti pak jejich význam vzrůstá (Švancar, Burianová, 1988; § 4).

Dětský domov se školou

Do dětského domova se školou (dále jen DDŠ) jsou umístovány děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, které mají závažné poruchy chování či vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále se sem umisťují také nezletilé matky, u kterých byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, a jejichž děti se nemohou vzdělávat v běžné škole mimo dětský domov (§ 13).

Toto zařízení je určeno pro děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. V případě, že v průběhu pobytu pominou důvody, pro které dítě musí navštěvovat školu při dětském domově, může být na žádost ředitele přeřazeno do běžné školy. Po ukončení povinné školní docházky se může dítě vzdělávat na střední škole, popř. uzavřít pracovní smlouvu. Jestliže poruchy chování u dítěte přetrvávají, a nemůže-li navštěvovat střední školu mimo zařízení, nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, bývá přeřazeno do výchovného ústavu (§13).

Výchovný ústav

Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální (§ 14).

Dále se sem umísťují nezletilé matky s dětmi, anebo děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči. Může sem být umístěno i dítě starší 12 let, v případě, že má uloženou ochrannou výchovu, a má tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno do dětského domova se školou. Ve výjimečných případech, se zvláště závažnými poruchami chování, lze do tohoto zařízení umístit i dítě starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou (§14).

Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro děti s ústavní a děti s ochrannou výchovou. Zákon ale zároveň umožňuje udělení výjimky Ministerstvem školství (§ 14).

Matoušek (1999) ve své publikaci hovoří o dalších ústavních zařízeních. Za prvotní ústavní zařízení považuje porodnici. Jedná se o krátkodobý pobyt téměř každého jedince, během kterého vzniká silná emoční vazba mezi dítětem a matkou, příp. i otcem. Pro některé děti je však porodnice pouhým začátkem cesty skrze ústavní zařízení. Dále sem řadí například nemocnice, vězení pro mládež nebo léčebny dlouhodobě nemocných.

1.3 Aktuální situace a problémy ústavní výchovy

Jak uvádí Jánský (2014: 177-118), základem a prioritou pro všechna školská zařízení „*musí být princip pomoci a ochrany dítěte, nikoliv prvoplánový trest, spojený se společenskou diskriminací*“. Hlavním úkolem ústavních zařízení, které pečují o ohrožené děti, je zajištění takových podmínek, které umožní správný vývoj těchto dětí. Současná situace školských zařízení však tyto požadavky v mnoha případech nespĺňuje. V České republice nalezneme ústavní zařízení, která splňují nároky moderních specializovaných zařízení, ve kterých je v rámci péče o klienta (dítě) kladen důraz na individuální přístup a respekt jeho psychických

potřeb. Stejně tak zde stále můžeme nalézt ústavní zařízení, u kterých přetrvává socialistický způsob řešení problémů. Ústavní výchova je výchovou velice nákladnou. Jestliže chceme, aby plnila svou funkci jako jedna z forem náhradní péče, je třeba, aby se požadavky pracovníků těchto zařízení sblížily s možnostmi ekonomů. Na základě toho by mělo dojít ke snížení počtu dětí v ústavních zařízeních, přičemž by vznikala nová specializovaná zařízení. Změny by se měly týkat i příchodu mužů, jejichž přítomnost je v ústavní výchově velice potřebná a nezastupitelná.

Vedle ekonomických opatření Jánský (2014) zdůrazňuje i potřebu legislativních změn. S rychlým vývojem společnosti a snahou o zapojení do evropského kontextu, jsou vyžadovány právní změny modifikující postavení dítěte ve společnosti. Jánský (2014: 118) v publikaci zmiňuje významné dokumenty týkající se práv rodiny a dětí. Svou pozornost věnuje i ustanovení zákonů „neodpovídajícím“ těmto dokumentům, jejichž zrušení výrazně změnilo pravidla výkonu ústavní výchovy. Mezi takové lze zařadit např. zrušení platnosti ustanovení §46 tehdy platného Zákona o rodině, na jehož základě bylo oddělení péče o rodinu a dítě při okresních úřadech zbaveno pravomoci odejmout dítě, které je ohroženo na životě a zdraví, z rodiny.

Pozitivně Jánský (2014) pohlíží na přijetí nového zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (109/2002 Sb.), ve kterém vidí možnost zkvalitnění úrovně poskytovaných služeb. Modernizaci systému ústavní výchovy, zejména pak transformaci internátních typů zařízení na „rodinné“ typy zařízení, považuje za zcela nezbytné. Výhody rodinných buněk v rámci zařízení vidí především ve vytvoření „výchovně stabilizovaného prostředí“, které dokáže malé skupině dětí poskytnout komplexní zázemí. V takové skupině mohou vznikat přirozené vztahy mezi mladšími i staršími jedinci, u kterých se dále rozvíjí vzájemná komunikace, pomoc a ochrana, ale zároveň dochází k rozdělení jednotlivých povinností a odpovědností. Tyto a mnohé další dovednosti jsou nezbytné pro následné začlenění do společnosti, na které by tento typ soužití v ústavních zařízeních, měl děti připravit.

Na druhou stranu, Škoviera (2007: 111) hovoří o jistých úskalích, které s sebou rodinný typ ústavních zařízení nese. Ačkoli se rodinná skupina snaží co nejvíce napodobit běžné domácí prostředí, je prakticky nemožné simulovat rodinu takovou, jakou ve skutečnosti je. *„Nenazývejme rodinou to, co rodinou není. I tak s tím mají tyto děti vážný problém. Neklamme je, sebe ani veřejnost. Co z takto nabízeného modelu mohou reálně použít při budování vlastní*

rodiny?“ Ústavní výchova by měla vycházet především z filozofie výchovy. Základem je vztah mezi dítětem a vychovatelem, mezi dětmi samými, popř. ještě na úrovni dospělých. Rodinný typ ústavních zařízení se od těch internátních liší především materiálním zabezpečením a prostorovým uspořádáním. Tyto změny však nejsou zárukou, ani důvodem lepších vztahů mezi dětmi a vychovateli. Mohlo by se zdát, že vytváříme pouze iluzi něčeho, co nemusí být vždy pravda. Do ústavních zařízení, především pak do dětských domovů, přicházejí převážně děti ze sociálně slabých rodin. V dětském domově jim je poskytována komplexní péče – ošacení, jídlo, hračky...mnohdy se však jedná o nadstandardní podmínky, které, dle mého názoru, nedokáže zajistit svým dětem ani běžná rodina. Tento ne příliš obvyklý způsob života v dětech může vyvolat mylné představy o životě mimo ústavní zařízení, dle slov Škoviery (2007: 116): *„Materializuje jejich pohled na svět a posiluje jejich očekávání celoživotní podpory ze strany státu.“* Nemožnost zajistit si podmínky, na které jsou zvyklé ze zařízení, pro ně může být frustrující.

Problematicke selhávání mladých dospělých po odchodu ze zařízení ústavní péče se věnuje i Běhounková (2012), která vidí příčinu nejen na straně mladých dospělých, ale i na straně zařízení, které dětem poskytuje již zmíněné ekonomické a sociální jistoty, jež po odchodu tyto osoby ztrácí. Upozorňuje na skutečnost, že mladí dospělí díky této péči postrádají reálné představy o životě mimo zařízení, spojené např. se zajištěním bydlení, získáním a udržením zaměstnání apod. Absence finanční, sociální a emociální podpory často zapříčiňuje jejich selhání, což vede k sociální izolaci.

Mezi problémy školských ústavních zařízení Jánský (2014) řadí např.:

- jsme země s relativně nejvyšším počtem dětí v ústavní výchově v Evropě,
- kapacita školských zařízení je přetížená,
- děti zůstávají v ústavní výchově dlouhodobě, nedochází k sanaci rodiny,
- počet tzv. „rychlých předběžných opatření“ stále stoupá,
- sociální důvody jsou stále častějším důvodem pro nařízení ústavní výchovy.

2 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

V této kapitole se budu zabývat vzdělávacím systémem v České republice, konkrétně se zaměřím na středoškolské, vyšší odborné a vysokoškolské studium. Při popisu budu vycházet především z příslušné legislativy.

Systém vzdělávání se v České republice řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb. Školský zákon upravuje vzdělávání předškolní, základní, střední, vyšší odborné, a další, které se ve školách a školských zařízeních uskutečňuje. Vymezuje podmínky výchovy a vzdělávání, a práva a povinnosti s nimi související.

Česká republika přistupuje ke vzdělávání dle následujících zásad (§ 2):

- Vzdělávání je umožněno „rovným přístupem“ každému občanovi České republiky a jiného členského státu Evropské unie. Tento přístup nemůže být žádnému občanovi odepřen z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení, přičemž je třeba zohledňovat vzdělávací potřeby jedince.
- Mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu je zachována vzájemná úcta, respekt, solidarita, důstojnost a názorová snášenlivost.
- Základní a střední vzdělávání je ve školách zřízených státem, krajem, nebo obcí, pro výše zmíněné občany bezplatné.
- Proces vzdělávání je na základě výzkumů, vývoje a vědeckých poznatků neustále zdokonalován, přičemž uplatňuje účinné moderní pedagogické přístupy a metody.
- Každý má možnost vzdělávat se po celou dobu svého života a spoluzodpovídat za své vzdělávání. V souladu s obecnými cíli vzdělávání je každému umožněno svobodně šířit nabyté poznatky.
- Hodnocení výsledků vzdělávání se uskutečňuje v souladu s dosahováním cílů vzdělávání, které upravuje školský zákon a vzdělávací programy.

Nedílnou součástí vzdělávacího procesu tvoří systém vzdělávacích programů. Pro předškolní, základní, střední, ale i umělecké a jazykové vzdělávání jsou vytvářeny rámcové vzdělávací programy, které vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání daného stupně. Tyto dokumenty jsou pak závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání, tvorbu učebnic, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky materiální, organizační, personální aj. (§ 3)

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) je kurikulární dokument, který stanovuje konkrétní cíl, formu, délku a obsah vzdělávání, dle zaměření daného oboru. Dále upravuje organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Je upravován tak, aby odpovídal nejnovějším poznatkům z oblasti vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. Jeho tvorbu zajišťují příslušná ministerstva (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Ministerstvo zdravotnictví atp.) za pomoci odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie (§ 4).

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je tvořen v souladu s RVP. Tento dokument je tvořen samotnou školou či školským zařízením, což umožňuje jeho přizpůsobení konkrétním podmínkám či potřebám. Obsah vzdělávání je v ŠVP uspořádán do předmětů a jiných ucelených částí učiva. Charakterizuje pouze dovednosti, kterým by měli žáci disponovat. Vydává ho ředitel školy nebo školského zařízení, který též odpovídá za jeho veřejné zpřístupnění v příslušném zařízení. Jestliže pro daný ŠVP není vydán RVP, jeho obsah tvoří všechny výše zmíněné náležitosti RVP (§ 5; Zormanová, 2014; Heřmanová, Macek, 2009).

Cílovou skupinou této práce jsou mladí dospělí, kteří během pobytu v ústavní péči vystudovali, popř. stále studují poslední ročník střední školy s maturitou, vyšší odbornou školu nebo vysokou školu.

Vzhledem k povaze práce se nebudu zabývat charakteristikou předškolního a základního vzdělávání, které tvoří základ celého vzdělávacího systému u nás. V následujících podkapitolách se tedy rovnou zaměřím na střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávání.

2.1 Sekundární vzdělávání

V České republice členíme sekundární vzdělávání na nižší a vyšší. Nižší sekundární vzdělávání odpovídá druhému stupni základní školy. Vyšší sekundární vzdělávání se dále rozlišuje dle dosaženého stupně, kterým může být střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou (EACEA, 2008/09). Vzhledem k povaze této práce se dále budu zabývat pouze středním vzděláním s výučním listem a středním vzděláním s maturitní zkouškou.

Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti a kompetence žáka nabyté v průběhu základního vzdělávání. Ovlivňuje nejen další vzdělávací dráhu, ale i uplatnění na pracovním trhu, které je bez jeho dosažení velice obtížné. Absolvování středního stupně vzdělávání je

v současné době standardem jak u nás, tak i v dalších zemích Evropské unie (NÚV, 2011-2019; MŠMT, 2011).

2.1.1 Střední vzdělání s výučním listem

Tento stupeň vzdělávání je realizován prostřednictvím středních odborných učilišť (dále jen SOU), trvá zpravidla 2-3 roky. Žák, který úspěšně složí závěrečnou zkoušku, získá vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Učební plány SOU zahrnují jak všeobecné, tak odborné předměty, které odpovídají příslušnému učebnímu oboru. Vedle výuky předmětů jsou SOU zaměřena na odborný výcvik, který probíhá na provozních pracovištích, cvičných dílnách a v provozovnách (NÚOV, 2008).

Závěrečná zkouška se skládá z teoretické a praktické zkoušky z odborných předmětů. Je zkouškou odbornou, v rámci které žáci prokazují svoji schopnost vykonávat příslušnou pracovní činnost a povolání. Závěrečná zkouška absolventům SOU neumožňuje pokračovat v terciální úrovni vzdělávání. V případě, že chce žák ve studiu pokračovat, může si stávající studium doplnit o dvouletou nástavbu (NÚOV, 2008).

2.1.2 Střední vzdělání s maturitní zkouškou

Střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou organizují obvykle gymnázia, střední školy (dále jen SŠ) a střední odborné školy (dále jen SOŠ). Výuka na gymnáziu je zaměřena na všeobecné obory. Žáci jsou vybaveni klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem. SŠ a SOŠ jsou orientovány spíše profesně, součástí teoretického vyučování bývá zpravidla i odborná praxe. Tento typ vzdělání tedy může získat žák, který úspěšně absolvuje vzdělávací program šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávací program čtyřleté denní formy studia na SŠ nebo SOŠ, dvouleté nástavbové studium denní formy vzdělávání nebo vzdělávací program zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (NÚV, 2011-2019; ÚIV, 2009/10, EACEA, 2008/09).

Maturitní zkouška se skládá ze společné a profilové části. Jak již vyplývá z názvu, společná část obsahuje předměty, které jsou společné pro všechny žáky a školy, zatímco profilová část obsahuje předměty spadající do příslušného studijního oboru. Absolvent výše zmíněných institucí získává kvalifikaci k výkonu povolání, a stejně tak i příležitost pokračovat ve studiu na terciální úrovni vzdělávání (ÚIV, 2009/10; § 77-79).

2.2 Postsekundární vzdělávání

Některé střední školy nabízí i postsekundární vzdělávání, prostřednictvím kterého lze dosáhnout některého ze stupňů středního vzdělávání. Lze sem zahrnout **nástavbové studium**, jehož délka činí při denní formě studia 2 roky. Tento typ studia je určen pro absolventy SOU, kteří získali střední vzdělání s výučním listem. Absolvováním nástavbového studia dosahuje žák středního vzdělání s maturitní zkouškou. Dalším typem je **zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou**. Žákem se může stát absolvent, který již získal střední vzdělání s maturitou, který si chce doplnit vzdělání v jiném oboru. Při denní formě vzdělávání trvá studium 1-2 roky. Posledním je **zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem**. Požadavky na uchazeče jsou stejné, jako v předešlém typu studia, avšak délka denní formy vzdělávání činí 1-1,5 roku (EACEA, 2008/09).

2.3 Terciální vzdělávání

Terciální vzdělávání členíme na vysokoškolské a vyšší odborné, přičemž vysokoškolské studium má tři stupně: bakalářské, magisterské, doktorské. Vysokoškolské vzdělávání organizují vysoké školy (dále jen VŠ), zatímco vyšší odborné vzdělávání je realizováno na prakticky zaměřených vyšších odborných školách (dále jen VOŠ), popř. konzervatořích. Ačkoli oba typy spadají do terciálního vzdělávání, jsou upravovány odlišnými zákony a vyhláškami (EACEA, 2008/09).

2.3.1 Vyšší odborné vzdělání

Ačkoli spadá vyšší odborné vzdělávání do terciálního sektoru, označujeme ho v České republice jako nevysokoškolské. Vzdělávání na VOŠ je upraveno školským zákonem, stejně jako výše zmíněné nižší úrovně. Vzdělávací programy VOŠ probíhají buď v denní formě po dobu 3 let včetně odborné praxe (u zdravotnických oborů až 3,5 roku), nebo v ostatních formách (dálkové, kombinované, večerní, distanční), přičemž se délka studia prodlužuje nejvýše o 1 rok (MŠMT, 2013-2019).

Vyšší odborné vzdělávání je umožněno absolventům středních škol s maturitou. Navazuje na znalosti a dovednosti, které žák během středoškolského vzdělávání získal, a prohlubuje je. Obohacuje žáka jak o všeobecné, tak odborné vzdělání, a poskytuje mu i praktickou přípravu pro výkon náročných činností. Je profesně zaměřené, klade veliký důraz na aplikační stránku studia, je tedy vhodné především pro zájemce, kteří chtějí dosáhnout

vyššího stupně vzdělání, ale zároveň jim nevyhovuje vysokoškolské studium, které je zaměřeno převážně na teorii, popř. tento studijní obor vůbec nenabízí (MŠMT, 2013-2019).

Vzdělávání na VOŠ je ukončeno absolutoriem, které se skládá ze zkoušky odborných předmětů, cizího jazyka a obhajoby absolventské práce. V případě úspěšného ukončení vyššího odborného vzdělání získá žák vysvědčení o absolutoriu a diplom absolventa VOŠ. Absolvent tak získá titul „diplomovaný specialista“ (zkráceně DiS.), který se uvádí za jménem (§ 101-102).

2.3.2 Vysokoškolské vzdělání

Vysoké školy se řídí zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Tento zákon dále rozlišuje VŠ na dva typy: **univerzitní**, kam spadají instituce (univerzity), které poskytují všechny typy studijních programů (bakalářské, magisterské, doktorské) a **neuniverzitní**, které poskytují převážně bakalářské studijní programy, programy doktorské neposkytují vůbec (ÚIV, 2009/10).

K **bakalářskému** studijnímu programu se může přihlásit absolvent SŠ s maturitou nebo absolvent VOŠ. Doba studia trvá zpravidla 3-4 roky. Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce. Absolvent získá titul „bakalář“ (Bc.), nebo „bakalář umění“ (BcA.) (ÚIV, 2009/10; NÚOV, 2008). **Magisterský** studijní program navazuje na úroveň bakalářského studia, jehož úspěšné ukončení je podmínkou pro přijetí. Standardní doba studia je 2-3 roky. Je zakončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Absolventovi je udělen titul „magistr“ (Mgr.), inženýr (Ing.) apod., dle studijního zaměření (NÚOV, 2008). **Doktorský** studijní program následuje po ukončení magisterského. Běžná doba studia trvá 3-4 roky. Studium se ukončuje státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce. Absolvent získává titul „doktor“ (Ph.D.) (ÚIV, 2009/10; NÚOV, 2008).

Vzhledem ke skutečnosti, že se mi nepodařilo v rámci výzkumného šetření vyhledat osobu, která studovala, popř. studuje tento stupeň vzdělávání, nepopsala jsem jej zcela do detailu.

3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V ÚSTAVNÍ PÉČI

V této kapitole přiblížím způsob vzdělávání dětí v jednotlivých typech ústavních zařízeních. Pozornost budu věnovat nejen výchovně-vzdělávací činnosti, která tvoří neodmyslitelnou součást života v ústavním zařízení, ale i osobnosti vychovatele, který hraje v životě dětí z ústavní péče důležitou roli.

Dle zákona č. 109/2002 Sb. musí být v zařízení ústavní péče dítěti zajištěno základní právo, tedy právo na výchovu a vzdělávání, v souladu s principy ústavní péče a mezinárodní smlouvou o lidských právech a základních svobodách (§ 1).

V diagnostickém ústavu se zřizují pro děti s ukončenou povinnou školní docházkou tzv. diagnostické třídy, ve kterých je zajišťována příprava dětí na budoucí povolání (§ 11).

Děti z dětského domova se vzdělávají v běžných školách mimo zařízení DD. Děti umístěné do DDS se vzdělávají ve školách zřízených při zařízení. V případě, že v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro vzdělávání dítěte ve škole při dětském domově, může být dítě na základě žádosti ředitele zařízení přeřazeno do běžné školy. Jestliže po skončení povinné školní docházky přetrvávají důvody pro vzdělávání při dětském domově nebo neuzavře-li dítě pracovní právní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu (§ 13).

Při výchovných ústavech jsou zřizovány jak základní školy, tak vybrané obory středních škol, ve kterých se zde umístěné děti mohou vzdělávat. I přesto je však žádoucí integrace těchto dětí do běžných škol (Školské zákony, 2007).

3.1 Výchovně-vzdělávací činnost

Výchovně-vzdělávací činnost si každé zařízení ústavní péče organizuje samo. Podrobnosti o této činnosti stanovuje dle zákona č. 109/2002 Sb. vnitřní řád zařízení (§2). Pro představu přiblížím výchovně-vzdělávací činnost vybraného dětského domova. Při popisu budu vycházet z interních dokumentů domova, které budu doplňovat o vlastní pozorování z praxe. (Vnitřní řád 2018)

Organizace výchovně-vzdělávací činnosti probíhá v zařízení prakticky neustále, v každé rodinné skupině. Je upravena ročním plánem výchovně-vzdělávacích činností, týdenním programem, režimem dne a individuálním programem rozvoje osobnosti dítěte.

Výchova dětí probíhá v souladu s právními, pedagogickými, psychologickými, bezpečnostními a hygienickými požadavky s ohledem na vlastnosti a schopnosti dětí. Veškerá tato činnost je zaznamenávána do Knihy denní evidence a databázového systému EVIX.

Cílem výchovné práce je vytvořit takové prostředí, které vede k uspokojování základních, materiálních, citových i speciálních potřeb dítěte. Dále by měla zajišťovat žádoucí rozvoj vědomostí, dovedností a návyků s ohledem na zájmy a individualitu každého dítěte. Důraz je též kladen na podporu vzdělávacího působení školy a uspokojování potřeb v oblasti rekreace a zábavy. Součástí výchovné práce je snaha naučit děti takovým dovednostem a návykům, které zajistí úspěšné zapojení do společnosti po skončení ústavní péče.

Vzdělávací cíle se opírají o mezinárodní dokumenty, kterými jsou (Školní vzdělávací program 2018):

- Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod,
- Úmluva o právech dítěte,
- Evropská úmluva o výkonu práv dětí,
- Úmluva o pravomoci orgánů, použitelném právu, uznávání, výkonu a spolupráci ve věcech rodičovské zodpovědnosti a opatření k ochraně dětí,
- Úmluva o ochraně dětí a spolupráci při mezinárodním osvojení,
- Evropská úmluva o právním postavení dětí narozených mimo manželství,
- Úmluva o občanskoprávních aspektech mezinárodních únosů dětí.

Veškeré výchovné činnosti jsou zaměřeny na vytváření klíčových kompetencí (znalosti, dovednosti, návyky, postoje), které jsou v praktickém životě běžně využívány. Nabytím těchto klíčových kompetencí dítě získá základ přípravy na život ve společnosti, celoživotní učení a vstup do pracovního procesu.

Mezi výše zmíněné kompetence lze zařadit **kompetence k učení**, v rámci kterých se děti, s ohledem na věk a další individuální vlastnosti, učí nastavit proces učení. Nabyté dovednosti se pak učí efektivně využívat v praxi. U dětí je rozvíjen kladný vztah ke vzdělávání, přičemž jsou seznámeny s možnostmi dalšího vzdělávání. Dále jsou schopny vyhledat si informace, orientovat se v nich a využít je v běžném životě. V souladu se **sociálními a personálními kompetencemi** se děti učí orientovat v mezilidských vztazích a učí se rozlišovat nežádoucí a rizikové chování, se schopností uvědomit si důsledky vlastního chování. V rámci nežádoucích projevů chování se učí sebereflexi, sebedůvěře, morálním zásadám, mravním hodnotám, pracovním návykům a dalším žádoucím vzorcům chování. **Kompetence komunikativní** slouží ke schopnosti srozumitelně formulovat své myšlenky, obhájit vlastní názory a zároveň respektovat názory a postoje druhých. **Kompetence k řešení problémů** učí

děti zásadám slušného chování. Děti se dále učí hodnotit chování druhých, adekvátní reakci na toto chování a přijetí rady a kritiky. **Činnostní a občanské kompetence** se zaměřují na multikulturní výchovu. U dětí je rozvíjen pozitivní postoj k minoritám. Dále je kladen důraz na dodržování zákonů, společenských pravidel a respektování práv. **Kompetence pracovní** jsou zaměřeny na schopnost dětí získávat a vyhodnocovat informace o pracovních nabídkách. Děti jsou seznámeny s možností využívat poradenských služeb. Nabytí těchto kompetencí poskytuje dětem přehled o možnostech pracovního uplatnění v daném oboru a reálnou představu o platových a pracovních podmínkách.

V DD je realizována forma výchovy mimoškolního vzdělávání, sebevýchova a určitá forma výchovy rodinné. Výchovné působení probíhá přímo – působení školy, rodiny a jiných organizací, a nepřímo – sdělovací prostředky, mimoškolní prostředí, prostředí DD a rodinné skupiny.

Zájmové činnosti

Domov tyto činnosti zahrnuje do svých aktivit na základě vyhlášky č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. „*Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci*“ (Pávková, 2008: 92). Výběr zájmových aktivit probíhá vždy na základě individuálních potřeb a přání každého dítěte, a to vždy na začátku školního roku. S výběrem vhodného kroužku pomáhá dítěti vychovatel rodinné skupiny. Ačkoli je nabídka kroužků pestrá, nejvíce jsou zastoupeny, ve všech věkových kategoriích, sportovní aktivity. Děti mohou vybírat ze zájmových aktivit realizovaných mimo školu a domov, čímž získávají možnost navazovat kontakty s druhými lidmi i mimo tato dvě zařízení. Nedochozí tak k jejich úplné izolaci od okolního světa a společnosti.

Odpočinkové činnosti

Odpočinkové činnosti jsou významné pro psychickou pohodu a regeneraci fyzických sil. Měly by proto být klidné, fyzicky i psychicky nenáročné (Pávková, 2008). Mimo spánku mezi ně patří např. poslech hudby, klid na lůžku, sledování televize, čtení, rozhovory apod.

Rekreační činnosti

Rekreační činnosti jsou v domově uskutečňovány formou pobytů mimo zařízení, a jednorázových akcí organizovaných samotným domovem nebo jinou organizací. Děti jezdí na víkendové a prázdninové pobyty na hory, k moři, na vodu...navštěvují různé kulturní a sportovní akce, výstavy, exkurze apod. Rekreační činnost probíhá i v rámci zařízení, ve kterém mohou děti na přilehlém pozemku využít víceúčelové hřiště, cyklostezku apod. Rekreační činnosti by měly být pohybově vydatné, uskutečňované na čerstvém vzduchu. „*Nedostatek rekreačních činností v režimu dne nebo předřazování přípravy na vyučování je vždy velkým zdravotně-hygienickým i pedagogickým prohřeškem*“ (Pávková, 2008: 88).

Rekreační i odpočinkové činnosti slouží k odstraňování únavy z vyučování. Jednostranné zatížení žáků ve škole lze kompenzovat výše zmíněnými činnostmi, které tuto únavu odstraní (Pávková, 2008).

Sebeobslužné činnosti

Sebeobslužné činnosti se týkají především hygienických návyků, zdravého stravování, hospodaření s financemi, péče o zevnějšek apod. V rámci těchto činností se u dětí rozvíjí samostatnost, jsou vedeny ke zvládnutí běžných činností, které jsou nezbytné pro fungování v běžném životě.

Pracovní činnosti

Do pracovních činností lze zahrnout péči o prostory zařízení či péči o zahradu. V rámci rodinné skupiny děti pečují o svěřený majetek, udržují pořádek uvnitř zařízení i ve venkovních prostorách. Během těchto činností si osvojují pracovní návyky, učí se samostatnosti a smysluplnému trávení volného času.

Příprava na vyučování

Školní příprava patří mezi nejdůležitější činnosti dětí. Příprava na vyučování spočívá v plnění domácích úkolů, opakování učiva a celkové přípravě školních pomůcek. Cílem školní přípravy je prohlubování vědomostí a dovedností získaných během studia, organizování školní přípravy, vyhledání potřebných informací nebo schopnost pracovat v kolektivu. Časové rozvržení školní přípravy je určeno možnostmi institucí. V této oblasti se projevují sociální

rozdíly mezi žáky, které lze v rámci školní přípravy vyrovnat zvýšenou péčí o děti z málo podnětného prostředí (Pávková, 2008).

Při přípravě na vyučování je nutné respektovat individuální možnosti dítěte. Zejména s ohledem na věkovou kategorii je důležité volit nejen vhodné metody práce, přístup a organizaci, ale i správné načasování a délku přípravy (tamtéž).

„Příprava na vyučování vyžaduje co nejčastější spolupráci všech, kteří se na ní podílejí“ (tamtéž: 113). Jen v případě, kdy funguje spolupráce všech zainteresovaných osob (v tomto případě učitel/škola-vychovatel-dítě-rodíč), lze dosáhnout požadovaných výsledků. Spolupráce může mít podobu osobního setkání ve škole nebo podobu písemnou, prostřednictvím sešitu na domácí úlohy.

Příprava na vyučování by měla probíhat po odpočinkové nebo rekreační činnosti. Základním předpokladem školní přípravy je vytvoření vhodných podmínek. K těm patří vhodné prostředí, teplo, světlo, klid a nerušenost ze strany všech přítomných. Dále sem lze zařadit vhodné prostory a potřebné pomůcky. Vychovatel by měl na celý proces dohlížet, podněcovat děti k samostatnosti, a v případě potřeby poskytnout individuální pomoc. Pozornost by měl věnovat nejen správnosti vypracování domácích úloh, ale i pečlivosti jejich vypracování (tamtéž).

V dětských domovech bývá příprava na výuku obtížnější. Rodinná skupina se skládá z dětí různého věku, a tak je organizace činnosti složitější. Individuální péči musí věnovat nejen mladším žákům, ale i těm se slabším prospěchem. Děti přicházející z nepodnětného rodinného prostředí mohou být opožděny v rozumovém vývoji. To se projevuje zejména nízkou úrovní pozornosti, paměti, myšlení, rozvoje řeči apod., což může být důsledkem neuspokojivých školních výsledků. Právě každodenní systematická školní příprava může školní prospěch pozitivně ovlivnit (tamtéž).

Jestliže chceme u dětí pěstovat pozitivní vztah ke školní přípravě a škole vůbec, je nezbytné, aby chápaly smysluplnost učení pro svou budoucnost, nikoli jen jako nutnou povinnost (tamtéž).

Příprava na povolání

Děti se na povolání připravují na středních školách, odborných učilištích, popř. na vysokých školách. Rozhodnutí o budoucím povolání předchází školní úspěšnost dítěte a pravidelná příprava na vyučování. Ačkoli by volba povolání měla v co nejvyšší míře

odpovídat zájmům dítěte, je třeba posoudit individuální předpoklady a vhodnost zvoleného oboru. Důležitým aspektem při volbě povolání je také objektivní posouzení budoucího pracovního a společenského uplatnění, a sociální jistoty, kterou může daný obor dítěti opouštějícímu ústavní zařízení nabídnout (tamtéž).

3.1.1 Osobnost vychovatele

Vychovatel je osoba, se kterou dítě umístěné v ústavním zařízení přichází denně do úzkého kontaktu. Ačkoli není osobou jedinou, myslím si, že právě vychovatel má na děti největší vliv. Je to právě on, kdo působí na osobnost vychovávaného, má možnost jej vést, motivovat, být příkladem. S dětmi se stýká prakticky denně, tráví s nimi nejvíce času, v zastoupení plní funkci „rodiče“. Ačkoli nezastávám názor, že se dá rodina plně nahradit, myslím si, že snahy o vytvoření rodinného prostředí, jsou v rámci ústavní péče pozitivním aspektem, které alespoň z části dítěti poskytují pocit toho, že je součástí nějakého funkčního společenství, že někam patří.

Osobnost

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013: 183) je osobností *„každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“*, přičemž je kladen důraz na integritu psychických procesů, stavů, vlastností, a souhrn činitelů prožívání a chování.

Čáp a Mareš (2001) hovoří o osobnosti jako určitém člověku, individu, který se od ostatních odlišuje ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu apod.

Osobností není ten, kdo je pouhou kopií jistého vzoru, nýbrž ten, jenž jedná na základě svého individuálního poznání, zkušeností, dovedností a přesvědčení. Nejedná se o trvalý stav, ale proces neustálého rozvoje sebe sama (Smékal, 2009).

Vychovatel

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících definuje vychovatele jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost, tzn. uskutečňuje výchovu a vzdělávání prostřednictvím přímého působení na vzdělávaného (§ 2).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) hovoří o vychovateli jako pedagogickém pracovníkovi, jehož působnost sahá do škol a školských zařízení ústavní a ochranné výchovy, a oblasti výchovy mimo vyučování.

„Vychovatelem se žádný člověk nenarodil, může se jim však stát, a to vlastním přičiněním, důkladnou vědeckou přípravou a dalším soustavným studiem“ (Švancar, Buriánová, in Sekera, 2009: 61).

Úkolem vychovatele je rozvíjet a pěstovat u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají nejen dětem, ale i celé společnosti. Vychovatel zajišťuje výchovu a péči o děti a mládež mimo prostředí školy. Prostřednictvím svého působení se snaží o celkový rozvoj osobnosti vychovávaných dětí (Bendl, 2015). Za účinný způsob jednání vychovatele je považováno takové jednání, při kterém klade na děti přiměřené nároky, respektuje jejich názory a dává jim prostor pro sebevyjádření (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

Pro výkon profese vychovatele musí člověk splňovat řadu předpokladů, mezi které zahrnujeme především odbornou kvalifikaci, kladný vztah k dětem, organizační schopnosti, komunikační dovednosti, schopnost být přirozenou autoritou, kultivovaný projev a další. Nezbytnou součástí toho všeho je pak schopnost neustálého seberozvoje a schopnost podnětného reagování na neustále změny. Předpokladem pro výkon této profese je taktéž plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost a znalost českého jazyka (Bendl, 2015). Přesné znění předpokladů pro výkon funkce vychovatele nalezneme v zákoně v § 3. Požadavky na kvalifikaci nalezneme tamtéž, v § 16.

Dle Sekery (2009) by měl mít vychovatel řadu osobnostních a sociálních vlastností a dovedností, především by měl umět ovládat své emoce. Toto odůvodňuje skutečností, že vychovatel je v zařízení tím dospělým jedincem, který by měl být pro děti vzorem. Stankowski (in Sekera, 2009) výše zmíněné požadavky doplňuje o spravedlivost, schopnost snadno navazovat sociální vztahy, pochopení, důslednost, empatii a vyzařování důvěry. Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) považují za žádoucí, mimo jiné, i odolnost, jistou míru dominance, pozitivní ladění a optimismus, opravdový zájem o osudy dětí nebo radost ze vzájemného kontaktu. Dvořáček (2009) se zabývá otázkou neformální autority neboli přirozeného respektu k učiteli pro jeho osobnost, znalosti, schopnost a ochotu v případě potřeby pomoci. Přirozená autorita ve výchově pozitivně ovlivňuje celkové klima výchovného prostředí, udává řád, poskytuje pocit jistoty a bezpečí. Vychovatel s takovou autoritou rovněž pozitivně ovlivňuje budoucí postoje dětí.

Hadj-Moussová (2006) řadí mezi žádoucí osobnostní předpoklady vychovatele jeho osobnostní charakteristiky a profesní kompetence. Vychovatel podle ní plní nejen roli pedagogickou, ale i pomáhající. Je proto třeba, aby byl i k těmto činnostem dostatečně vybaven.

Do osobnostních charakteristik zahrnuje zejména sílu osobnosti vychovatele, ve které vidí především její vyrovnanost, odolnost vůči frustraci, odpovědnost za své jednání a schopnost sebereflexe.

Dále sem řadí prosociální zaměření, kterým smýšlí ochotu nebo případnou potřebu pomáhat druhým. Hodnoty a postoje vychovatele, založené na nezištné pomoci a vlastním přesvědčení, vedou jeho chování ve prospěch druhých, nikoli však pro uspokojení vlastních potřeb (tamtéž).

Do profesních kompetencí řadí nejen ty, které jsou důležité pro pedagogické působení, ale zaměřuje se i na kompetence vztahující se k jeho pomáhající roli. Do oblasti pomoci pak řadí emocionální podporu, schopnost porozumění, pomoc ke změně chování, pomoc při řešení problémů, podporu a krizovou intervenci. V rámci toho pak klade důraz na ty kompetence, které vychovateli pomáhají při navazování a následném udržení vztahu s dítětem, kterými jsou komunikační a vztahové kompetence (otevřenost, emocionální vřelost, empatie, pozitivní ladění, respekt) (tamtéž).

3.1.2 Prostředí ústavních zařízení

Některá ústavní zařízení, alespoň dle mých zkušeností, bývají zřízena ve starých studených budovách s dlouhými chodbami. Tato zařízení disponují společnou kuchyní s jídelnou, šatnou dětí, společnými prostory pro všechny děti, kanceláři personálu, návštěvní místnostmi, ložnicemi dětí, pokojem vychovatelů, sociálním zařízením, ošetrovnou, prádelnou, sklady, a v neposlední řadě obývacími pokoji jednotlivých rodinných skupin. Některá zařízení mohou mít navíc vlastní dílny a jiné užitkové místnosti. K zařízením pak náleží vlastní oplocená zahrada, na které mohou děti trávit volný čas. Součástí zahrady může být např. kolárna, garáž, sklad zahradního nářadí, víceúčelové hřiště, pískoviště, houpačky, průlezky, trampolína, záhonky pro pěstování vlastní zeleniny atd.

Obývací pokoje, někdy nazývané též jako „herny“, jsou vybaveny vlastním kuchyňským koutem, pohovkou, televizí, počítačem, který děti mohou využít nejen v rámci školní přípravy, ale i ve volném čase, stolem pro vychovatele a dalším nábytkem, kde mají děti uklizené hračky, knihy, hry, učební pomůcky apod. Nedílnou součástí je též velký stůl se

židlemi pro všechny děti, u kterého denně probíhá společná školní příprava. Prostorové a materiální podmínky včetně vnitřního vybavení ústavních zařízení nařizuje vyhláška č. 438/2006 Sb., *kteřou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních*, a vyhláška č. 410/2005 Sb. *o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*.

Ložnice dětí jsou též společné, vždy je sdílí dvě a více dětí. Každé dítě by zde mělo mít své vlastní lůžko, skříň na oblečení a osobní věci. Dle § 11 vyhlášky č. 410/2005 Sb., musí být každá ložnice vybavena psacím stolem s počtem židlí podle počtu ubytovaných. Ačkoli se jedná o základní vybavení, kterým by mělo disponovat každé zařízení, z vlastní zkušenosti vím, že tomu tak není. V některých zařízeních jsou děti odkázány pouze na společné prostory, jako jediné místo, kde mohou vypracovávat své domácí úkoly a připravovat se na výuku, jelikož jednotlivé pokoje nejsou vybaveny psacím stolem s židlí. Děti tedy pochopitelně nenachází svůj vlastní prostor a klid k učení.

4 ŠKOLA

V této kapitole budu věnovat pozornost především školní úspěšnosti žáka, jelikož právě ta tvoří podstatu celé práce. Nedílnou součástí školní úspěšnosti pak tvoří motivace, kterou se též budu zabývat, nejprve v rovině obecné, potom ve vztahu ke vzdělávání.

Čáp a Mareš (2007) hovoří o škole jako specifické instituci společnosti, která působí na dítě a jeho vývoj. V rámci společenské tradice mu předává kulturní dědictví, poznatky, zkušenosti, ale i normy chování a jednání. Ovlivňuje nejen děti, ale i rodiče, po kterých požaduje, aby dbali na školní přípravu svých dětí. Sděluje rodičům i vychovatelům informace o výkonech a chování dítěte, v tomto ohledu s nimi i spolupracuje.

Požadavky na vzdělání se s vývojem společnosti stále zvyšují, v současné době vzdělání představuje pro většinovou společnost prioritu. Vysoká úroveň vzdělání populace je základem ekonomického blaha, politické stability a kvality života. Škola již nemůže být institucí, která poskytuje vzdělávací perspektivu pouze těm, kteří mají vhodné podmínky a předpoklady. Měla být takovým prostředím, které dokáže získat zájem o náročnější a celoživotní vzdělávání i méně úspěšné žáky (Helus, 2009).

S umístěním dítěte do ústavního zařízení může mnohdy souviset i změna školy. Tato situace může být pro některé děti velice znepokojivá, především z toho důvodu, že si dítě nepřeje, aby noví spolužáci věděli, že žije v ústavním zařízení. V tomto případě je vhodné, aby se dítě s učitelem domluvilo na způsobu jeho představení před třídou. Samo pak rozhoduje o tom, zda a co dětem řekne. I přes obavy z prozrazení však zároveň často touží tuto skutečnost sdělit. V této situaci je dobré s dítětem o jeho problému komunikovat, podpořit ho, a tím zbavit pocitu studu (Řezáč, 1998).

4.1 Školní (ne)úspěšnost

Mnozí autoři se ve výkladu školní úspěšnosti rozcházejí. Někteří zastávají názor, že je školní úspěšnost podmíněna pouze samotnými výkony žáka, jiní zase tvrdí, že je tato úspěšnost podmíněna i dalšími faktory, kterými jsou např.: výukové metody a způsob hodnocení, motivace žáků ze strany učitele, způsob interpretace apod. Jak můžeme tedy chápat školní úspěšnost, nám přiblíží následující definice.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013: 242) nabízí dvojí pojetí školní úspěšnosti. Popisuje je jako: „*zvládnutí školních požadavků, které se projevuje v pozitivním*

prospěchu žáka“, nebo „výsledek kooperace učitelů a žáků, jenž vede k naplnění vzdělávacích cílů“.

Kosíková (2011:151-152) člení školní úspěšnost do tří rovin:

1. Společenská – v tomto pojetí je školní úspěšnost závislá na konkrétní rodině, vychází z jejího sociálního postavení. Je vnímána jako záležitost společenské prestiže, rodina se prezentuje dosaženými výsledky dítěte, čímž může na dítě klást nepřiměřené nároky.

2. Pedagogická – vychází z interakce mezi žákem a učitelem, souvisí s hodnocením školních výkonů. V případě nepřiměřených představách o úspěšném žákovi může být vnímána zkresleně.

3. Psychologická – je založena na vnímání školní úspěšnosti samotným žákem.

Vágnerová (2002) považuje za školní úspěch dobrou známku, pochvalu nebo jiný způsob ocenění. Úspěch dle ní podporuje pozitivní očekávání a sebedůvěru. Když je žák úspěšný, pracuje s větší ochotou, protože mu škola přináší uspokojení.

Dle Heluse (1979) nelze školní úspěch žáka omezovat pouze na výborné školní výsledky a žádoucí chování. Upozorňuje na to, že dění ve škole je pouze mezičlánkem v přípravě na skutečný společenský život. Škola by měla sloužit především této přípravě, a až dle výsledků dosažených v životě, můžeme hovořit o úspěchu, popř. neúspěchu.

Protipólem školní úspěšnosti je **školní neúspěšnost**. Ačkoli zabývat se školním neúspěchem není předmětem této práce, vzhledem k následující podkapitole považuji za žádoucí tento termín alespoň zmínit. Dle Kohoutka (2009) je školní neúspěšnost „*obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově.*“ Za školní neúspěšnost jsou považovány špatné školné výsledky dětí, které mívají celou řadu příčin. Při hledání příčin je důležité pracovat nejen s dítětem, ale i učiteli a rodiči. Kohoutek (1996) navíc rozlišuje tzv. **absolutní** školní neúspěšnost – trvalá, žák má snížené intelektové schopnosti a **relativní** školní neúspěšnost – dočasná, je zapříčiněna intelektuální pasivitou, popř. nějakými indispozicemi.

4.1.1 Faktory ovlivňující školní (ne)úspěch

S žáky úspěšnými i neúspěšnými se setkáváme ve všech stupních vzdělávání. Někteří musí školní přípravě věnovat spoustu času, a mnohdy ani to nestačí na dosažení dobrých školních výsledků, jiným stačí málo, a přesto jsou ve škole úspěšní. Školní (ne)úspěšnost je podmíněna hned několika faktory, které v této podkapitole nastíním.

Křenková (in Teleková, 2013) rozděluje příčiny školního (ne)úspěchu do čtyř kategorií, v závislosti na tom, kdo nebo co je jejich příčinou. V následující podkapitole tedy uvedu tyto kategorie, které současně doplním o tvrzení jiných autorů.

1. Příčiny zaviněné dítětem – do této kategorie lze zahrnout nepozornost, nesoustředěnost, nedbalost nebo volní problémy. Tyto problémy by měly zlepšit malé, avšak časté úkoly směřované k dítěti.

2. Příčiny zaviněné rodiči – v dnešní uspěchané době, kdy je budování kariéry prioritou většinové populace, jsou nejčastější příčinou (ne)úspěchu právě rodiče. Ti se buď svému dítěti dostatečně nevěnují, nebo na něj naopak kladou nepřiměřené nároky, které není schopno splnit.

Osobně si myslím, že tento model lze využít i na prostředí ústavní péče, tedy zprostředkovaně na osobu vychovatele. Jak jsem již zmiňovala výše, v rodinné skupině je vychovatel na cca 6 dětí. Dle mých pozorování vím, jak příprava na výuku v dětském domově probíhá. Děti se do školy připravují po návratu ze školy, obvykle skupinově. S ohledem na skutečnost, že $\frac{3}{4}$ dětí potřebuje při školní přípravě, vzhledem k velkým studijním nedostatkům vzniklým v rodině, individuální přístup, je prakticky nemožné, aby vychovatel věnoval svou pozornost každému z nich. Tyto nedostatky se pak stále prohlubují, a děti se tak dostávají do nekonečného koloběhu školní neúspěšnosti.

Přístup ke vzdělávání je ovlivněn prostředím, do kterého se dítě narodí, a ve kterém vyrůstá. Toto prostředí tvoří zejména rodina, příp. jiná primární skupina. Bordieu (1998) hovoří o pěti reprodukčních strategiích (o strategii plodnosti, manželství, dědické, ekonomické a vzdělanostní), které se v různých rodinách liší a je na ně kladen odlišný důraz. V rámci strategie vzdělanostní hraje vzdělání celé rodiny důležitou roli. Úspěch ve vzdělávání tvoří předpoklad pro životní úspěch a jisté postavení ve společnosti. Tímto „pravidlem“ se však neřídí všechny rodiny. V jinak smýšlejících rodinách může být naopak vzdělávání považováno za nutnost, kterou je třeba splnit, avšak při nejbližší možné příležitosti jí zanechat.

Vzdělanostní aspirace rodičů sehrávají v procesu vzdělávání dítěte významnou roli. Rabušicová (1966: 15) uvádí, že je: „*pro úspěšnost dítěte ve škole důležité, jakou péči mu rodiče doma věnují, a především, jaký mají zájem o jeho školní práci.*“ Vysoké vzdělávací cíle rodiny se projevují v ochotě rodičů podílet se na studijní dráze svého dítěte, a pomoci a podpoře nejen během studia, ale i při výběru dalšího vzdělávání. Jak jsem však uvedla, ve společnosti můžeme narazit i na zcela opačné situace.

Jak jsem již zmiňovala výše, tento model lze aplikovat alespoň částečně na osobu vychovatele. V ústavní péči jsou to zejména jeho aspirace, které ovlivňují studijní dráhu dětí/mladých dospělých. Ačkoli někteří pracovníci ústavní péče nemusí mít ten pocit nebo si toho nejsou plně vědomi, z pohledu dětí/mladých dospělých sehrává vychovatel v oblasti vzdělávání významnou roli. Mohou to být právě vysoké nároky, očekávání, a především důvěra, které jsou příčinou vyšších vzdělávacích cílů, a nakonec vyššího dosaženého stupně vzdělání dítěte. To samé samozřejmě platí i v opačném případě.

3. Příčiny zaviněné učitelem – tato kategorie se opět týká především neúspěšnosti. Ne všem žákům totiž musí vyhovovat výuková metoda učitele. Ta může být, s ohledem na individuální zvláštnosti žáka, příliš rychlá, nezajímavá, nebo žák jednoduše nemusí probíranou látku pochopit. To může následně vést i ke strachu ze zkoušení, které může překlenout až k záškoláctví a špatnému vztahu s učitelem.

4. Příčiny zaviněné psychickými poruchami – do této kategorie můžeme zařadit např. poruchy myšlení, pozornosti, paměti, řeči a jiné. V případě poruch vážnějšího charakteru se doporučuje umístění dítěte do speciální školy.

4.2 Motivace

Motivace je jedním, dle mého názoru, tím nejdůležitějším faktorem podmiňujícím úspěch ve vzdělávání. Vzhledem k povaze této práce se v následující podkapitole zaměřím především na motivaci žáka v procesu vzdělávání.

Obecně lze říci, že: „*Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně nebo exogenně*“ (Nakonečný 2014, str. 15). Jedná se tedy o proces, který aktivuje a usměrňuje chování a jednání jedince pro dosažení určitého cíle.

Taktéž Tureckiová (2004) hovoří o motivaci jako o vnitřním procesu, prostřednictvím kterého vyjadřuje jedinec svou touhu a vůli vyvinout určité úsilí, díky kterému dosáhne subjektivně významného cíle nebo výsledku.

Čáp (1993: 84) popisuje motivaci jako „*soubor hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti*“, které jedince buď podporují, nebo odrazují od jeho konání.

Motivace chování jedince přichází buď z vnějších, nebo vnitřních zdrojů. Vnitřní zdroj motivace vychází z vnitřních pohnutek člověka, kam můžeme zahrnout jeho zájmy a potřeby. Vnější zdroj vychází z vnějšího okolí, z pobídek neboli incentívů (Nakonečný, 2014).

1. **Potřeby** se u jedince projevují pocitem vnitřního nedostatku, nebo přebytku (Hrabal a kol., 1984). V souvislosti s motivací zahrnuje Čáp (1993: 84-85) do těchto potřeb: a) **potřebu fyziologickou** (potřeba potravy, spánku, odpočinku apod.); b) **potřebu jistoty** – projevuje se v nebezpečí či nepředvídatelných situacích, v ohrožení fyzickém, psychickém či sociálním (nezaměstnanost, konflikt v rodině); c) **potřebu podnětů, změny a činnosti** – přichází ve chvíli, má-li člověk nedostatek podnětů, ocitá se v jednotvárné situaci, projevuje se „*v radosti ze samotného vykonávání činnosti bez ohledu na výsledek, uznání s pochvalou*“; d) **potřebu sociálního styku** (porozumění, vzájemná pomoc, citové projevy apod.); e) **potřebu výkonu a společenského uznání** (dosažení dobrých výsledků s uznáním druhých, úsilí vyrovnat se druhému, překonat pocit méněcennosti apod.); f) **potřebu poznávací a estetickou** (touha poznání světa, vědecké zájmy a jiné záliby).

2. **Incentivy** jsou vnější podněty, jevy a události, které mají schopnost vzbudit a mnohdy uspokojit potřeby jedince. Hrabal a kol. (1984: 17) dělí incentivy na **pozitivní** a **negativní**. „*Pozitivní jsou ty incentivy, které vyvolávají chování směřující k nim (potrava), negativní vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba)*“. Vnějším motivem může být např. odměna nebo pochvala, ale i trest (Nakonečný, 2014).

Důvodem, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem, je motiv. Ten se vytváří ve vzájemné interakci potřeb a incentív (Helus a kol., 1979).

4.2.1 Motivace ve vzdělávání

Vágnerová (2002: 174) definuje motivaci ke školní práci jako: „*vnitřní proces, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu...pokud není dítě ke školní práci motivováno, nepracuje na úrovni svých schopností*“. Motivace směřuje žáka k určitému cíli (učení), aktivizuje energii a stimuluje

jednání, které směřuje k jeho dosažení, přičemž jej napomáhá udržet po nezbytně dlouhou dobu. Motivace způsobuje, že bude žák ochoten překonávat překážky, které jsou s dosažením tohoto cíle spojené. Žákovu motivaci ovlivňuje jeho školní prospěch, který slouží jako zpětná vazba o kvalitě jeho výkonu.

Hovoříme-li o motivaci ve škole, je nutné ji chápat přinejmenším ve dvojitým smyslu (Hrabal a kol., 1984):

1. jako prostředek zvyšování efektivity učení žáků (motivace žáka v rámci vyučování),
2. jako jeden z cílů školy (rozvoj motivačních dispozic žáka).

Motivace má veliký vliv nejen na školní úspěšnost žáka, ale i na jeho výkony a celkový rozvoj osobnosti. Je jednou z podmínek efektivního učení, ovlivňuje koncentraci, paměť, výdrž apod. Motivace velmi úzce souvisí i se způsobem práce pedagoga, která se následně odráží na jeho úspěšnosti a školních výsledcích žáků (Hrabal a kol., 1984).

Stejně jako u motivace v obecném slova smyslu, i motivaci ke školní práci dělíme na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace dle Hrabala a kol. (1984) plyne z poznávacích potřeb žáka. Dle Lokšové (in Lokša, Lokšová, 1999), žák, který je vnitřně motivován, vykazuje lepší školní výsledky a na výuku se připravuje svědomitěji než žák, který vnitřně motivován není. Vnitřní motivace podněcuje žáka k učení z vlastní iniciativy, touhy po vědění, úspěchu a uplatnění. Vnitřní motivace k učení je podmíněna motivy, které řadíme do vnitřních zdrojů (viz výše) (Lokša, Lokšová 1999). Pavelková (200) navíc doplňuje, že takový žák neočekává odměnu či pochvalu.

Vnější motivace je zase podmíněna motivy, které řadíme do vnějších zdrojů (viz výše). Žák se neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Dle Lokšové (Lokša, Lokšová, 1999: 15) „*žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení*“.

Vnitřní a vnější motivy se mohou vzájemně doplňovat. Jejich působnost je buď jednotná, nebo odlišná. V tom tomto případě je výsledné jednání jedince ovlivněno tím motivem, který je silnější (Smékal, 1989).

Vágnerová (2002) dále vymezuje školní motivaci na pozitivní a negativní. **Pozitivní motivací** je třeba něco získat (být úspěšný, mít dobré známky apod). Pozitivní motivaci obvykle posiluje úspěch. **Negativní motivací** je třeba něčemu uniknout (vyhnout se neúspěchu, trestu,

kritice apod). Negativní motivace je obvykle způsobena neúspěchem. Školní úspěch stimuluje motivaci ke školní práci, opakovaný neúspěch ji naopak tlumí. Vzhledem k této skutečnosti je třeba zajistit, aby každé dítě alespoň někdy zažilo pocit úspěšnosti a mohlo být pozitivně hodnoceno (Vágnerová, 2002).

Motivace ke školní práci se netýká pouze dětí, které vyrůstají v biologické rodině. Pro motivaci dítěte je důležité, jaké zkušenosti mu věnujeme (tresty, zákazy, důvěra). Rodič i vychovatel by měl být nápomocen v situaci, kdy dítě nezvládá učivo a žádá o pomoc, případně kdykoli, kdy má zájem a čas se dítěti věnovat. Velice důležitá je průběžná pochvala za školní výsledky (Helms, 1996).

Jako podnět k lepším výkonům by měly být využívány odměny. Dítě by mělo být odměňováno na základě individuálních pokroků, nikoli známek. Helms (1996) v žádném případě nedoporučuje srovnávat děti mezi sebou. Je třeba si uvědomit, že dítě do DD přichází s jinými dovednostmi a znalostmi. Odměňován by měl být tedy vlastní výkon, nikoli rozdíl ve výkonu v porovnání s ostatními dětmi.

„Čistě instrumentální vztah k vědění, založený pouze na užitečnosti studia pro uplatnění v profesi, přináší úspěch méně často než vztah k vědění založený na hlubším zájmu o studovaný obor“ (Keller, Tvrđý, 2008: 86). Keller a Tvrđý (2008) zjišťovali, jaká motivace ke studiu v naší populaci převažuje. Výzkumný soubor tvořili lidé všech vzdělanostních kategorií. Autoři zjišťovali, nakolik důležitou roli hrály různé motivy při výběru daného studia. Nejvyšší zastoupení měl vlastní zájem o obor, naopak bez absolutního zájmu o obor šel studovat „pouze“ každý desátý člověk. Na druhém místě se pak projevil zřetel k uplatnitelnosti oboru na trhu práce. Tento aspekt vnímala jako zásadně důležitý pouze ¼ dotazovaných. Přibližně stejně silný motiv představovala i rodinná tradice.

5 VÝZKUMNÉ STUDIE

V oblasti vzdělávací úspěšnosti jedinců vyrůstajících v ústavní péči bylo provedeno několik výzkumů, avšak mizivá část z nich se zaměřuje pouze na ty úspěšné, což je předmětem této práce. Většina výzkumů byla provedena v rámci diplomových nebo jiných závěrečných prací, jejichž výzkumný soubor nebyl tak velký, aby se dala získaná data zobecňovat.

V následujících podkapitolách představím dva vybrané výzkumy, které později poslouží ke komparaci s výsledky, kterých jsem v rámci vlastního výzkumného šetření dosáhla.

5.1 Studie č. 1

Martin & Jackson (2002) provedli výzkum týkající se vzdělávací úspěšnosti jedinců, kteří strávili minimálně rok v ústavní či pěstounské péči. V první řadě provedli výzkum, kterého se účastnilo celkem 101 osob. Tento výzkum byl kvantitativní povahy, byl proveden pomocí dotazníku, který zahrnoval oblast osobních informací, rodinné situace, ústavní péče, vzdělání, zaměstnání a současné životní situace.

Z celkového počtu 101 respondentů byl vybrán vzorek 38 osob, které splňovaly kritéria pro další výzkum. Tím kritériem bylo vysokoškolské vzdělání. Respondenty tvořilo 12 mužů a 26 žen v průměrném věku 26 let. S respondenty byly provedeny hloubkové rozhovory. Pomocí otázek výzkumníci získávali informace o rodinné situaci účastníků, ústavní péči, studiu, vysokoškolském vzdělání a kariéře. Rozhovory se konaly v domácím prostředí všech účastníků. Byly nahrávány a následně přepsány. Na konci rozhovoru byl každý účastník požádán o své osobní návrhy/rady/doporučení, které by mohly zdokonalit situaci dětí v ústavních zařízeních nebo náhradní rodinné péči.

Z výzkumu vyplývá, že děti vyrůstající v ústavním zařízení ve škole zaostávají, a zřídka dosahují úspěšnosti, co se vysokoškolského vzdělání týče. 1/3 dotazovaných vidí příčinu jejich neúspěchu v přístupu pedagogických pracovníků, z jejichž strany děti nepocítují téměř žádná očekávání, co se školního úspěchu týče. Více než polovina respondentů postrádala v zařízeních základní potřeby, jako jsou knihy, vlastní stůl a klidné místo na učení. Mezi další příčiny neúspěchu lze zařadit také události, kterým bylo dítě vystaveno ještě v rodinném prostředí (zneužívání, zanedbávání), a které způsobilo jedinci nějaké duševní problémy, trauma, které se promítá především do problémového chování jedince. Dále sem můžeme zařadit nedostatečné vzdělání a odbornou přípravu pracovníků těchto zařízení. Nevýhodu

respondenti spatřují také ve změně prostředí, kdy s nástupem do ústavního zařízení obvykle začnou navštěvovat novou školu.

Mezi návrhy, které by mohly zlepšit vzdělávací úspěšnost dětí z ústavní péče, téměř všichni respondenti zahrnuli potřebu tzv. „normalizace“ – aby na jedince z ústavního zařízení nebylo pohlíženo jako na „odlišného“, „zvláštního“. Aby děti měly svou svobodu, podporu, mohly se věnovat svým zálibám a zájmům. Dalším nejčastějším doporučením bylo povzbuzení ze strany pracovníků v ústavních zařízeních/pěstounů, které oni sami často postrádali. Více než ¼ účastníků zdůraznila důležitost dobrých vztahů s pracovníky – potřebu kontaktu, zájmu. Stejně tak sem patří vztahy i s jinými osobami, nebo alespoň jednou, která jedinci naslouchá a motivuje ho v jeho studijní dráze. Většina respondentů taktéž zdůraznila větší spolupráci mezi pracovníky ústavních zařízení a učiteli, školou.

Co se podpory vysokoškolských studentů týče, většina respondentů zdůraznila potřebu větší finanční pomoci, a to především z hlediska ubytování.

5.2 Studie č. 2

Další výzkumné šetření provedla Marková (2018), jejíž práce se zabývá vlivem ústavní výchovy na vzdělávání dítěte.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a popsat, jak se děti v dětském domově se školou připravují na výuku, jaké mají podmínky, podporu a motivaci ze strany vychovatelů, a jak tyto faktory ovlivňují výsledky jejich vzdělávání. Dílčím cílem bylo pak nastínit, jaká je úloha vychovatele.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem osm respondentů, konkrétně pět dětí ve věkovém rozmezí 8-15 let a tři vychovatelé ve věkovém rozmezí 45-50 let. Respondenti byli vybráni záměrně z konkrétní instituce, ve které autorka vykonávala praxi. U první skupiny respondentů – dětí, se zaměřila na různé věkové kategorie, taktéž vybírala z několika rodinných skupin.

Autorka pro své výzkumné šetření zvolila kvalitativní metodu sběru dat. Pro získání odpovědí na předem stanovené otázky zvolila hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Jako další metodu sběru dat pak zvolila zúčastněné pozorování, které využila již při výběru vhodných respondentů.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že školní příprava dětí probíhá každý den, a to individuálně nebo skupinově. U mladších dětí vychovatelé dbají na pečlivou přípravu, ty starší

se snaží vést ke samostatnosti a odpovědnosti. V obou případech jsou však v případě potřeby nápomocní.

V každé rodinné skupině probíhá příprava v jiný čas – dle zájmových a sportovních aktivit dětí. Někteří své povinnosti plní ihned po příchodu ze školy, jiní se přípravě věnují až v pozdějších hodinách – což vychovatelé považují za více efektivní z důvodu předešlého odpočinku.

Děti se shodly na tom, že se raději připravují samy, a že jim pomáhá předem slíbená odměna. Každý vychovatel preferuje jinou formu odměn (pochvala, bonusové body, sladkost, výlet). Za školní přípravu se dětem dostává především ústní pochvaly, za dobrý prospěch pak přicházejí na řadu výše zmíněné. Za špatný prospěch vychovatelé užívají tresty ve formě odnětí odměn a výhod.

Podpora a motivace je pro děti velice důležitá, zejména ve chvíli, kdy si neví rady jak s učivem, tak v osobních záležitostech. Na tom samém se shodují i vychovatelé. Podpora spočívá zejména ve formě vzájemné komunikace, rady, pomoci, vyslechnutí či objetí. I motivace v oblasti školní přípravy se dětem dostává a pozitivně je ovlivňuje. Ta přichází nejčastěji ve formě odměn, díky které se děti více snaží, a to se odráží i na jejich školních výsledcích. Vychovatelé se shodli, že některé děti příslibem odměny vysloveně vyžadují.

Osobně shledávám vzdělávací (ne)úspěšnost zejména na základě přístupu personálu ústavních zařízení. Když pomínu rodinné prostřední, které mohlo do chvíle, než se dítě ocitlo v ústavním zařízení, negativně ovlivňovat jeho postoj ke škole, pedagogický pracovník/vychovatel se najednou stává klíčovou osobou v životě jedince. Myslím si, že ať už přijde dítě do ústavního zařízení s jakýmkoli přesvědčením o škole a vzdělávání, vychovatel může pomocí pozitivních vazeb s jedincem tato přesvědčení změnit. Může mu být novou autoritou, příkladem. Sami účastníci výše zmíněných výzkumů dávají přístupu vychovatele veliký význam. Podpora a motivace je v rámci školní přípravy klíčová, stejně tak jako pozitivní vztah.

Dalším velice významným faktorem jsou jistě podmínky k učení. Z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala na praxi v dětském domově, vím, že tyto podmínky jsou žalostné. Děti se do školy připravují skupinově – ve společné místnosti, u jednoho stolu. Zatímco jeden plní školní povinnosti, druhý si hraje (jelikož ty své má už splněné) a svou přítomností narušuje proces učení. Děti jsou nesoustředěné a svoji pozornost neustále odvádí ke zbytku členů rodinné

skupiny. Jelikož je obvykle jeden vychovatel na cca 6 dětí, nemá šanci věnovat se všem. Odbíhá tedy od jednoho ke druhému, avšak ani jednomu nevěnuje dostatečnou pozornost, kterou by každý z nich přinejmenším potřeboval.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL, METODA, REALIZACE A ÚČASTNÍCI VÝZKUMU

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit a popsat:

- jakým způsobem mladí dospělí z ústavní péče dosáhli úspěšnosti ve vzdělávání,
- jaký význam pro ně vzdělání představuje,
- jakou měli podporu a podmínky k učení.

6.2 Výzkumné otázky

Stanovena byla jedna hlavní otázka, která se týká způsobu dosažení vzdělávací úspěšnosti mladých dospělých z ústavní péče, a čtyři podotázky, které se zaměřují na jednotlivá témata zkoumání.

HVO: Jak mladí dospělí z ústavní péče dosáhli úspěšnosti ve vzdělávání?

VP1: Jaký význam pro mladé dospělé představuje vzdělání?

VP2: Jak probíhal výběr školy?

VP3: Jakou měli mladí dospělí podporu ve vzdělávání ze strany pracovníků ústavního zařízení?

VP4: Jaké podmínky k učení nabízí ústavní péče?

6.3 Metoda výzkumu a sběr dat

Výzkumná část diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu. Tuto podobu výzkumu jsem zvolila především z toho důvodu, že mi umožní zkoumat řešenou problematiku podrobně, do hloubky. Vzhledem k tomu, že je téma vzdělávací úspěšnosti mladých dospělých z ústavní péče téměř neprozkoumanou oblastí, zdá se mi užití kvalitativního výzkumu vhodnou volbou.

Výzkumné šetření bylo provedeno za pomoci metody interview s mladými dospělými, kteří dosáhli úspěchu ve vzdělání a mají zkušenost s ústavní péčí. Tento typ výzkumného šetření jsem zvolila pro jeho výhody, které spočívají v podrobném popisu v přirozeném

prostředí a možnosti zaznamenat projevy chování či jednání v jeho průběhu. Výhodou spatřuji taktéž v možnosti dalšího dotazování, případně objasnění některých nejasností. „*Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ (Švaříček, Šedřová, 2007: 24).

Na základě rozhovorů jsem vytvořila tzv. mnohopřípadovou neboli kolektivní studii všech účastníků. Mnohopřípadová studie popisuje několik případů, detailně je zkoumá a ve výsledku je navzájem porovnává. Výstupem této studie je pak závěrečná zpráva, která shrnuje závěry všech zkoumaných případů (Švaříček, Šedřová, 2007).

7.3.1 Interview

V kvalitativním výzkumu je interview nejčastěji používanou metodou sběru dat. Švaříček (2007: 159) používá termín „hloubkový rozhovor“, prostřednictvím kterého jsou zkoumáni členové určité specifické sociální skupiny nebo prostředí. Umožňuje výzkumníkovi porozumět pohledu jiných lidí a zachytit výpovědi v jejich přirozeném prostředí.

Interview mi poskytlo celkem 10 mladých dospělých. Rozhovory probíhaly v průběhu měsíce ledna, dle potřeb a přání účastníků – přímo v dětském domově, v místě bydliště, v kavárně, přičemž každý z nich trval přibližně 30-45 minut. Přesnou metodou výzkumného šetření je polostrukturovaný rozhovor, nebo jak uvádí Hendl (2016), strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru se skládá z předem připraveného seznamu témat a otevřených, pečlivě formulovaných otázek, na které účastníci rozhovoru odpovídali. Jeho základním účelem je co možná největší minimalizace vlivu tazatele na kvalitu rozhovoru. Výhodou je možná opakovatelnost celého výzkumného šetření (Hendl, 2016).

Tazatelské otázky se skládají ze 6 témat, přičemž každé téma obsahuje několik podotázek, kterými se snažím dostat více do hloubky problému. Otázky jsem měla předem připravené a jasně dané, avšak v případě nejasností jsem je více rozvedla, uvedla konkrétní příklady, v rámci reakce na jejich myšlenky jsem pokládala doplňující otázky apod. Každý rozhovor jsem nahrávala. Pro detailnější zachycení všech důležitých informací a podrobnější vyhodnocení výsledků jsem použila doslovnou transkripci dat bez stylistických oprav (viz příloha A).

Polostrukturovaný rozhovor pro účastníky výzkumu

1) *Jakým způsobem jste dosáhl/a úspěšnosti ve vzdělávání?*

- a) *Jakou jste měl/a motivaci jít na vybranou školu? Proč studujete? Kdo Vás motivoval?*
- b) *Jak jste se připravoval/a na výuku?*
- c) *Co Vás ve škole nejvíce bavilo? V čem jste byl/a úspěšný/á?*
- d) *Co Vám naopak dělalo největší potíže?*
- e) *S jakými problémy jste se ve škole během vzdělávání setkal/a?*
- f) *Měl/a jste ve škole učitele, který Vás podporoval? Jak? V čem? (Jaké jste měl/a vztahy s učiteli? V čem pro Vás byli přínosem?)*
- g) *Kdo přišel s návrhem, abyste šel/šla na SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?*
- h) *Co jste musel/a udělat proto, abyste se dostal na SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?*
- ch) *Kdo Vám byl na cestě vzděláváním nejvíce nápomocen?*

2) *Jak je vzdělání důležité pro Vás a Váš život?*

- a) *Jaké výhody vidíte, když máte maturitu/ VOŠ/ VŠ?*
- b) *Z jakého důvodu je pro Vás vzdělání důležité?*
- c) *Jaké vzdělání mají Vaši rodiče?*

3) *Jak probíhal výběr SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?*

- a) *Jakým způsobem probíhal v ústavní péči výběr SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?*
- b) *Jak vypadaly/probíhaly rozhovory o dalším vzdělávání s pracovníky ústavního zařízení? Kdo všechno se jich účastnil?*
- c) *Jaké Vám byly v ústavním zařízení nabídnuty možnosti? Mezi čím jste mohl/a vybírat?*
- d) *Na kom bylo konečné rozhodnutí, na jakou školu půjdete?*
- e) *Jaké rozhodnutí byste učinil/a dnes?*

4) *Jakou jste měl/a podporu při učení v ústavním zařízení?*

- a) *Jaké podpory se Vám dostávalo ze strany pracovníků ústavního zařízení? (psychická, materiální)*

- b) *Jak Vám pracovníci ústavního zařízení byli při učení nápomocni? Co všechno pro Vás byli ochotni udělat?*
 - c) *Jakou podporu jste od pracovníků skutečně očekával/a? Byla Vaše očekávání naplněna?*
 - d) *Co Vám v ústavním zařízení v rámci podpory ze strany pracovníků scházelo?*
 - e) *Jakým způsobem jste byl/a v ústavním zařízení oceňován/a za dobré školní výsledky?*
 - f) *Jak Vás v rámci školní přípravy/učení do školy motivovali pracovníci ústavního zařízení?*
 - g) *Co/Jaké změny byste doporučil/a pracovníkům ústavního zařízení v rámci podpory při učení?*
- 5) *Jaké jste měl/a v ústavním zařízení podmínky k učení?*
- a) *Jak vypadalo Vaše místo, kde jste se učil/a? (stůl, židle, pokoj, počet lidí...)*
 - b) *Co Vám v zařízení při školní přípravě scházelo?*
 - c) *Jak Vám tyto podmínky vyhovovaly?*
 - d) *Jaké změny byste doporučil/a ke zlepšení podmínek k učení?*
- 6) *Otázky na závěr*
- a) *Co považujete za úspěch ve škole?*
 - b) *Jakého konečného vzdělání chcete dosáhnout?*
 - c) *Mátě představu, co budete dělat po skončení studia?*

6.3.1.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří mladí dospělí ve věku od 18 do 26 let, konkrétně 4 muži a 6 žen, kteří byli umístěni na základě nařízení ústavní výchovy nebo předběžného opatření do některého ze školských zařízení ústavní péče, a kteří v tomto zařízení strávili minimálně 1 rok. Ačkoli to nebylo záměrem, všichni účastníci výzkumu mají zkušenost s dětským domovem, přičemž nejkratší doba pobytu v zařízení činila 5 let a nejdelší 19 let. Někteří účastníci výzkumu jsou vzhledem k probíhajícímu studiu stále v zařízení, jiní už mají vlastní bydlení. Dalším kritériem pro výběr respondentů bylo jejich vzdělání. Ve výzkumu jsem se zaměřila na mladé dospělé, kteří v době pobytu v ústavním zařízení již vystudovali, popř. stále studují vysokou školu, vyšší odbornou školu nebo poslední ročník střední školy s maturitou. K mé smůle se mi nepodařilo najít žádného absolventa, ani studenta vysoké školy. V převážné většině jsou

účastníky výzkumu absolventi či studující poslední ročník nástavbového studia, jedna studentka posledního ročníku střední školy s maturitou a jedna studentka prvního ročníku vyšší odborné školy.

Základní informace o účastnících výzkumu:

Účastník výzkumu 1 (Petr)

Pohlaví: muž

Věk: 19 let

Vzdělání: poslední ročník nástavbového studia s oborem „Děveařská a nábytkářská výroba“

Délka pobytu v zařízení: 12 let (stále v DD)

Účastník výzkumu 2 (Pavel)

Pohlaví: muž

Věk: 20 let

Vzdělání: poslední ročník nástavbového studia s oborem „Mechanik elektronik“

Délka pobytu v zařízení: 15 let (stále v DD)

Účastník výzkumu 3 (Aneta)

Pohlaví: žena

Věk: 20 let

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Veřejnosprávní činnost se zaměřením na právo a právní administrativu“; v současné době první ročník VOŠ s oborem „Sociální práce se zaměřením pedagogickým“

Délka pobytu v zařízení: 5 let (stále v DD)

Účastník výzkumu 4 (Jakub)

Pohlaví: muž

Věk: 26 let

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Agropodnikání se zaměřením na zemědělský provoz“

Délka pobytu v zařízení: 13 let (vlastní bydlení)

Účastník výzkumu 5 (Jana)

Pohlaví: žena

Věk: 23

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Vlasová kosmetika“

Délka pobytu v zařízení: 9 let (vlastní bydlení)

Účastník výzkumu 6 (Šárka)

Pohlaví: žena

Věk: 22

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Vlasová kosmetika“

Délka pobytu v zařízení: 6 let (vlastní bydlení)

Účastník výzkumu 7 (Simona)

Pohlaví: žena

Věk: 22

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Kosmetické služby“

Délka pobytu v zařízení: 6 let (vlastní bydlení)

Účastník výzkumu 8 (Klára)

Pohlaví: žena

Věk: 20

Vzdělání: poslední ročník nástavbového studia s oborem „Vlasová kosmetika“

Délka pobytu v zařízení: 11 let (stále v DD)

Účastník výzkumu 9 (Michal)

Pohlaví: muž

Věk: 21

Vzdělání: dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru „Podnikání“

Délka pobytu v zařízení: 19 let (vlastní bydlení)

Účastník výzkumu 10 (Žaneta)

Pohlaví: žena

Věk: 19

Vzdělání: poslední ročník střední školy s maturitou s oborem „Veřejnosprávní činnost“

Délka pobytu v zařízení: 12 let (stále v DD)

Účastník výzkumu	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka pobytu v zařízení
1. Petr	muž	19 let	poslední ročník nástavbového studia	12 let (stále v DD)
2. Pavel	muž	20 let	poslední ročník nástavbového studia	15 let (stále v DD)
3. Aneta	žena	20 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou; v současné době první ročník VOŠ	5 let (stále v DD)
4. Jakub	muž	26 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou	13 let (vlastní bydlení)
5. Jana	žena	23 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou	9 let (vlastní bydlení)
6. Šárka	žena	22 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou	6 let (vlastní bydlení)
7. Simona	žena	22 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou	6 let (vlastní bydlení)
8. Klára	žena	20 let	poslední ročník nástavbového studia	11 let (stále v DD)
9. Michal	muž	21 let	dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou	19 let (vlastní bydlení)
10. Žaneta	žena	19 let	poslední ročník střední školy s maturitní zkouškou	12 let (stále v DD)

6.3.2 Mnohopřípadová studie

V oblasti mnohopřípadové studie panuje jistá terminologická nejednotnost. Tento pojem je počestěn z anglického „*multiple-case study*“ a v odborné literatuře se můžeme setkat například i s označením „mnohonásobná případová studie“ nebo „kolektivní případová studie“.

Nicméně se jedná o typ studie, v rámci které bylo provedeno výzkumné šetření u dvou a více účastníků výzkumu. Od klasické neboli jednopřípadové studie se příliš neliší. Jediným rozdílem je vzájemná komparace získaných výsledků jednotlivých případů. Výstupem je závěrečná zpráva, která shrnuje výsledky všech zúčastněných případů (Chrastina a kol., 2015: 10-11).

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Abych si dokázala odpovědět na výzkumné otázky, vytvořila jsem následující kategorie, které jsou ve výzkumném šetření stěžejní:

- způsob dosažení úspěšnosti ve vzdělávání,
- význam vzdělání pro mladé dospělé,
- způsob výběru školy,
- podpora a motivace,
- podmínky k učení.

7.1.1 Způsob dosažení úspěšnosti ve vzdělávání

Většina účastníků výzkumu si svoji studijní dráhu zvolila sama. Učinili tak na základě toho, že je obor buď **zaujal** při výběru školy, nebo si již od dětství **přáli vykonávat konkrétní profesi**. K výběru konkrétní školy byli **motivováni především pracovníky ústavních zařízení**, někteří i **rodinou**. Pro některé bylo jistou motivací i **vzdělání s maturitou**, a právě ta je také u některých samotným důvodem studia.

- „*Tak motivovaly mě hlavně vychovatelky na mé skupině, protože věděly, že mě vždycky elektronika bavila.*“ (Pavel, 20)
- „*Od malička jsem chtěla být kadeřnicí, takže jsem si vlastně splnila sen, který vlastně teď už nedělám (smích), protože mě to přestalo bavit. Ale vím, že od malička jsem chtěla být kadeřnicí, tak jsem šla na kadeřnici. No a pak jsem si chtěla zvýšit vzdělání, tak jsem šla na nástavbu.*“ (Jana, 23)
- „*Mojí motivací určitě byla maturita a motivovala mě určitě rodina, na 100% rodina, a do toho počítám samozřejmě i dětský domov. Studovala jsem proto, abych měla tu maturitu, abych se cítila já osobně lépe, a abych i tak nějak dosáhla svého.*“ (Simona, 22)

Obzvláště mě zaujala odpověď jedné z účastnic, pro kterou se stala vzorem její **sociální kurátorka**. Tato slečna si jde vsuktu za svým snem. I přesto, že během studia na střední škole zjistila, že práce sociálního kurátora nebude nakonec přesně to, po čem touží, neupustila

nadobro od svého původního plánu pomáhat druhým. Taktéž obdivuji její upřímnost. Jako jeden z důvodů, proč šla studovat VOŠ, uvedla, že měla **strach z osamostatnění se**.

- „*Od doby, kdy mi byla přidělena sociální kurátorka, jsem věděla, že až budu velká, tak chci dělat to, co ona. Od mala jsem byla hodně společenská a empatická, a vždy jsem se snažila pomáhat lidem okolo mě. Časem jsem chtěla pomáhat hlavně dětem, které jsou v podobné situaci, jako já. Součástí střední školy byla praxe, kterou jsem absolvovala na OSPOD(u), a tam jsem si uvědomila, že úřednice nebude přímo pro mě, a že se chci zaměřit na vychovatelství. Víím, že bych vychovatelkou bez vyššího vzdělání být nemohla. Také mě hlavně po maturitě vyděsila představa odejít z domova a starat se sama o sebe.*“ (Aneta, 20)

Jeden z účastníků výzkumu studuje dokonce obor, který původně studovat **vůbec nechtěl**, a ani **nebyl jeho dobrovolnou volbou**. Tomuto tématu se podrobněji věnuji v okruhu, který se zabývá způsobem výběru školy.

V otázce **školní přípravy** většina účastníků uvedla, že se na vyučování připravovala/připravuje **pravidelně, každý den**, přibližně 1-2 hodiny.

- „*Každý den se připravuji na ty předměty, co budu mít další den. Učím se ze dne na den, protože dost rychle zapomínám. Třeba matematiku a fyziku se musím učit každý den, protože pořád píšeme nějaké testy.*“ (Pavel, 20)
- „*Každý den jsem se při přípravě do školy podívala na poslední látku z každého předmětu.*“ (Šárka, 22)

Našli se ovšem i tací, kterým stačilo pozorně **poslouchat při hodině**, a pak se jen **naučit před testem**: „*Tak upřímně, připravovala jsem se jen na testy (smích), jinak mi stačilo poslouchat při hodině.*“ (Simona, 22) Jedna z účastnic se dokonce dobrovolně začínala učit až ve chvíli, kdy tzv. „šlo do tuhého“, v ostatních případech se učila pouze **s donucením** ze strany vychovatelů. Uvedla, že **spoléhala na své komunikační schopnosti**, které musím říci, měla ze všech účastníků jednoznačně nejlepší.

- „*Upřímně, jsem docela „flákač“ a učení mě nikdy extra nebavilo. Spoléhala jsem se na svoje „okecávací“ schopnosti. Takže mě v dětském domově museli do učení nutit. Sama od sebe jsem se učila pouze, když šlo do „tuhého“. U nás v dětském domově se to dělá tak, že se děti učí 1-2 hodiny denně, vždy učivo na další den. Pokud někdo školu nezvládá, tak mu připraví individuální plán, který jsem taky párkrát měla, ale dobrovolně jsem ho nikdy neplnila*

(smích).“ (Aneta, 20) Jak sama Aneta uvedla, když má dítě špatné školní výsledky, je mu vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), dle kterého se pak musí řídit. V tomto případě mě však napadá, zda IVP pro žáky opravdu představuje jistou formu pomoci a podpory, když jej stejně odmítají plnit?

Aby se na vybranou školu účastníci výzkumu vůbec dostali, **nemuseli** ve většině případů **splnit žádné neobvyklé požadavky**. Přijímací řízení bylo na většině škol založeno **na základě výsledků studia ze základní školy**, konkrétně z celého 8. ročníku a pololetního vysvědčení 9. ročníku. Přijímací řízení nástavbového studia bylo buď založeno na stejném principu, nebo **doplněno o testy či pohovor**.

- „*Tak na základní škole šlo hlavně o známky, že, abych se dostal do toho průměru, ale jinak jsem žádné přijímačky nedělal. V druhé řadě šlo o zkoušky na konci učiliště, kde jsem musel prokázat svoji zdatnost v podobě nějakého výrobku. Na nástavbu jsem se pak dostal díky dobrým výsledkům z té závěrečné zkoušky.*“
- „*No, musel jsem se učit, abych měl lepší známky a vzali mě tam. Dělal jsem ještě nějaké testy z češtiny a matematiky, ale do bodování se počítal i průměr z učiliště. Ten jsem měl naštěstí celkem dobrý, takže už mi v těch testech moc bodů nezbyvalo, aby mě přijali.*

Účastnice výzkumu, která v současné době studuje VOŠ, byla přijata **na základě maturitního vysvědčení**. Školu si kvůli absenci přijímacích zkoušek vybrala dokonce záměrně: „*...a VOŠ jsem si hledala schválně bez přijímaček, takže tam stačilo maturitní vysvědčení.*“

Jedna z účastnic výzkumu nejprve neprošla přijímacím pohovorem na škole, kterou měla původně studovat. Do „náhradní“ školy však byla přijata též na základě výsledků vysvědčení ze základní školy.

- „*No prvně jsem měla jít na „peďák“, ale tam to nevyšlo, jelikož jsem neprošla pohovorem, konkrétně z tělesné výchovy. Na tu střední, kam jsem šla potom, za kterou jsem ráda, ta mě baví víc, tak tam jsem vlastně prošla jenom kvůli známkám, takže jsem nic moc nemusela udělat.*“ (Simona, 22)

Z výpovědí účastníků lze usoudit, že při výběru školy volili cestu nejmenšího odporu. Vybírali si takové školy, kde nemusí skládat žádné přijímací zkoušky, ale stačí pouze doložit

vysvědčení. Tím bez pochyb zvýšili své šance na přijetí. Většina z nich si navíc nedávala zpočátku tak vysoké cíle – než aby se hlásili rovnou na střední školu s maturitou, zvolili nejprve učňovské obory. To se mi zdá jako dobrá strategie pro případ, že by selhali při maturitní zkoušce – nic závažného by se nestalo, jelikož mají alespoň výuční list.

Všichni účastníci výzkumu shodně uvedli, že za svůj **úspěch ve škole** považují jednoznačně to, že mají **maturitu**, popř. aby jí udělali. Jedna z účastnic do úspěchu navíc zahrnuje **úspěšné zkouškové období**, jiná i **skvělý třídní kolektiv**, především pak kamarádky, se kterými se při učení podporovaly a celkově **klidný průběh**.

- „*Dodělat maturitu.*“ (Pavel, 20)
- „*Za úspěch ve škole považuji to, že jsem jí zvládla (smích). To byl můj úspěch. Pak úspěch určitě, že jsem tam měla skvělé holky, se kterými jsme se při učení podporovaly. Moji nejlepší kamarádku, se kterou jsme se připravovaly spolu, pomáhaly jsme si, a cokoliv jsme nevěděly, snažily jsme se samy, a bylo to skvělé. Můj úspěch, jak říkám, byl to, že jsem střední prošla vlastně celkem dost hladce.*“ (Simona, 22)
- „*Určitě maturitu. To je zatím můj největší úspěch. Teď také беру za úspěch úspěšné zkouškové.*“ (Aneta, 20)

7.1.2 Význam vzdělání pro mladé dospělé

Všichni účastníci výzkumu, s výjimkou jednoho, shodně uvedli, že nespornou výhodou, minimálně středního vzdělání s maturitou, je **lepší uplatnění na trhu práce**. Jsou toho názoru, že **čím vyšší mají vzdělání, tím více možností jim pracovní trh může nabídnout**. Někteří tyto své odpovědi doplnili ještě myšlenkou na **vyšší mzdu**, nebo **obavami, že vzdělání s výučním listem by jim nemuselo zajistit ty správné životní podmínky**. Někteří navíc už nastoupili do pracovního procesu, a ačkoli nevykonávají zrovna „práci snů“, věří, že maturita jim hledání té „správné“ práce usnadní.

- „*Výhodu vidím hlavně v tom, že potom seženu lepší práci, třeba i za lepší peníze. Myslím si, že jen s výučním listem se pořádně neuživím. Taky mi jde o to, abych celý život nemusel pracovat jen rukama. S maturitou budu mít větší možnosti, třeba i jiné práce.*“ (Petr, 19)
- „*No určitě mám větší rozhled, co se týče práce, než kdybych měla jen výuční list. Teď jsem zrovna zaměstnaná ve fabrice, a rozhlížím se po jiných pracích, takže tím,*

že mám střední vzdělání s maturitou, si mohu více vybírat. Ne tak moc, ale mohu si vybrat.“ (Jana, 23)

Jedna z účastnic výzkumu má navíc od mala jasno v tom, že chce pracovat v sociální sféře a uvědomuje si, že vyšší vzdělání je v těchto profesích potřebné.

- *„Určitě lepší pracovní místa a uplatnění. Taky samozřejmě peníze. Hlavně, od mala chci dělat v sociální sféře, kde je vyšší vzdělání potřeba. Kolem sebe jsem vždycky měla lidi, co měli maturitu, nebo děti, které šly na střední školu s maturitou, takže mi maturita přišla jako normální věc. Hlavně mě učňovské obory nezaujaly, protože nejsem nějak extra talentovaná na nějaké ruční práce (smích).“ (Aneta, 20)*

Jedna z účastnic výzkumu se, vzhledem k její současné situaci, nad touto otázkou zamyslela hlouběji. V rámci „lepšího“ pracovního uplatnění upozornila na jednu zásadní věc – **praxi v oboru**. Aby v současné době člověk získal opravdu skvělé pracovní místo, navíc se mzdou, která odpovídá jeho náplni práce a výkonům, které musí podávat, bývá často podmínkou praxe v oboru, nejlépe několikaletá. S tímto problémem se setkává snad každý absolvent, který po ukončení studia žádá o zaměstnání. Takovou podmínku však žádný absolvent nesplňuje, prakticky ani nemůže – vždyť do této doby studoval. Málokdo má to štěstí, že ihned po ukončení studia sežene alespoň takové zaměstnání, kde by potřebnou praxi získal. Jak se tedy z tohoto začarovaného kruhu dostat? Většina mladých lidí pak „sahá“ po tom, co se zrovna naskytne, a k práci v oboru, který mají vystudovaný, se mnohdy ani nedostanou. Tento systém, je dle mého názoru, velice špatně nastavený, a ve své podstatě i demotivující pro ty, kteří sice mají dosažené potřebné vzdělání pro výkon jistého povolání, avšak bez praxe, kterou ani nemají kde získat, neseženou adekvátní zaměstnání.

- *„No, výhody, upřímně nevím. Hledala jsem práci, a i když mám maturitu, pořád požadují praxi, což je těžké, když jste měsíc/dva po škole. Ale dá se někde začít. Určitě ta maturita důležitá je, určitě ano, neříkám, že ne. Jsem ráda, že ji mám, ale vsadím se, že i kdybych ji neměla, tak přesto dělám práci, kterou vlastně dělám teď, což je servírka (smích). Ale doufám, že za rok si najdu lepší práci, kde maturitu využiji, nebo mi bude alespoň nápomocna k tomu, aby mě přijali.“ (Simona, 22)*

Co se týče **důvodů, pro které je vzdělání** pro účastníky výzkumu **důležité**, odpovědi tentokrát nebyly tak jednoznačné. Ve většině byla shoda v tom, že střední vzdělání s maturitou

je jednoduše **základ**. Někteří tvrdí, že jestliže se mají v životě žít tím, co je baví, musí v tom být dobří, a to se **bez vzdělání neobejde**.

- „*Je to potřeba, mít nějaké vzdělání. Základní škola nestačí. Navíc tou „elektrikařinou“, se chci jednou žít, to bych bez pořádného vzdělání nemohl.*“ (Pavel, 20)
- „*Je to pro mě důležité ze stejného důvodu, jako pro ostatní. Chci být lepší v tom, co mě baví, proto studuji.*“ (Žaneta, 19)

U některých z účastníků výzkumu není důvodem pouze naplnění vlastních potřeb a přání či osobní přesvědčení nýbrž to, **jak na ně pohlíží společnost**. Střední škola s maturitou, ať už se jedná o tu klasickou či nástavbu, představuje pro některé účastníky jistou „prestíž“ a **významnost, které nedosáhne každý**.

- „*No kromě těch peněz jde taky třeba o to, aby mě lidi neměli za hlupáka. Protože ten, kdo nemá v téhle době maturitu, musí být hloupý.*“ – T: „*To Vám někdo řekl? Nebo proč si myslíte, že ten, kdo nemá maturitu, musí být hloupý?*“ – „*Většinou to tak prostě je, na učňovské obory chodí jen „lajdáci“, kteří by tu maturitu neudělali. Vím to sám moc dobře, taky jsem tam chodil a s těmi lidmi v té třídě byl. Na nástavbě je to něco jiného, tam už nejde každý, jako na učiliště a je to znát, věřte mi (smích).*“ (Petr, 19)

Někteří účastníci výzkumu vnímají **stigma**, které se týká dětí z ústavní péče a jejich vzdělání. Jsou seznámeni s pohledem společnosti, který říká, že děti z ústavní péče nedosahují vysokého stupně vzdělání a svým způsobem by jí rádi ukázali, že se mýlí, že i oni mohou být ve vzdělávání úspěšní.

- „*...je to i trochu kvůli ostatním lidem, protože často koukají na děti z dětského domova tak, že nejsou schopné mít vzdělání, nebo naopak říkají, že to vzdělání máme jenom proto, že jsme "chudinky z děčáku", kterým to učitelé dají z litości, nebo protože máme kolem sebe všechny ty sponzory. Já jsem vděčná za to, že všichni moji učitelé na mě koukali jako na ostatní děti a nedělali mi žádné výjimky.*“ (Aneta, 20)

Svou odpovědí mě velice mile překvapila jedna z účastnic, pro kterou je vzdělání důležité nejen z osobních důvodů, ale i s ohledem na **budoucí generaci**, na své vlastní děti, kterým chce jít jednou názorným příkladem. Možná proto, že ona sama takové štěstí neměla a chce být lepší rodič, než které měla ona.

- „*No, vzdělání je pro mě důležité určitě proto, že se cítím lépe. Nemusím říkat, že mám jen základní školu nebo nějaké učiliště. Zvedá mi sebevědomí a určitě je pro mě lepší, až budu mít svoje děti. Budu jim moci říct, že: „Maminka má střední, budete jí mít taky,*

nebo můžete jí mít taky. Můžete mít klidně i vysokou, můžete mít, cokoliv budete chtít, když to zvládla máma.“ Do budoucna je to moc, moc fajn, pro ty děti naše.“ (Simona, 22)

Téměř všichni účastníci výzkumu se shodují na tom, že jejich **cílem ve vzdělávání je dosažení středního vzdělání s maturitou**, pokud se již tak nestalo.

- *„Mně bude stačit asi ta maturita.“ – T: „Takže ani neuvažujete o vysoké škole?“ – „No to asi ne, už mě to moc nebaví, a třeba další tři roky studovat, to bych asi nedal (smích).“ (Petr, 19)*

- *„No, hlavně, abych udělal tu maturitu, na tom mi záleží nejvíce.“ (Pavel, 20)*

Účastnice výzkumu, která již střední vzdělání s maturitou má, a dále studuje na vyšší odborné škole, má samozřejmě vzdělávací cíle oproti ostatním vyšší. V současné době si samozřejmě přeje **dodělat VOŠ**, nevylučuje však, že pak nepůjde studovat na vysokou školu.

- *„Zatím Dis., ale časem uvidím. Chybí mi ještě dva a půl roku, což je dlouhá doba a všechno se může změnit. Třeba po tom budu chtít i na vysokou školu.“ (Aneta, 20)*

Někteří dokonce nezavrhnou ani **možnost, že si vzdělání v budoucnu zvýší**. Uvádí však, že takové rozhodnutí je otázkou motivace.

- *„Možná, že bych si někdy v životě udělala ještě vysokou školu, ale jen možná (smích). Musela bych mít dobrou motivaci, třeba, že bych mohla být povýšena, ale musela bych si dodělat vzdělání, tak bych si ho asi kvůli tomu dodělala.“ (Klára, 20)*

- *„Konečné vzdělání? Hmm...ted' aktuálně mi stačí ta střední. Pochybuji, že se ještě někdy dopracuji k vysoké, už jen kvůli tomu, že už jsem začal pracovat a mám svůj život. Ale kdo ví? Třeba se za dva/ tři roky rozhodnu, že ano. Fakt nevím.“ (Michal, 21)*

7.1.3 Způsob výběru školy

Všichni účastníci výzkumu, kteří absolvovali, nebo stále studují nástavbový stupeň studia, přišli za vedením zařízení s návrhem na doplnění vzdělání tímto způsobem **sami**. Stejně tak účastníci, kteří šli studovat maturitní obor přímo.

Výjimkou byla pouze jedna účastnice, které tuto možnost navrhla **matka společně s ředitelkou dětského domova**.

- „S návrhem na střední školu s maturitou přišla máma, a hned na to i ředitelka dětského domova, protože měly prostě pocit, že bych měla mít maturitu, ne jenom výuční list.“
(Žaneta, 19)

Výběr samotného středního vzdělávání však nebyl tak úplně v moci všech účastníků. Nástavbovému studiu předcházelo studium na některém z odborných učilišť, to však nebylo dobrovolnou volbou některých dotazovaných. V některých ústavních zařízeních docházely děti již od počátku ke klinickému psychologovi. Ten se s dětmi, mimo jiné, zabýval i otázkou dalšího vzdělávání. Děti byly podrobeny různými testy, na základě kterých, pak psycholog vyhodnotil jejich vhodnou studijní dráhu. Dle výsledků pak byly některé děti nuceny vybírat pouze z možností, které navrhoval psycholog, bez ohledu na jejich vlastní zájmy.

- „Chtěl jsem jít původně na informatiku, na klasickou střední školu s maturitou. Z testů mi ale vyšly pouze takové možnosti, které nabízí učňovské školy. Už si nepamatuji, mezi čím jsem mohl vybírat, ale vyšel mi i elektrikář, tak jsem šel tam. To mi přišlo jediné přijatelné. Takže to vlastně nebyla moje volba, ale měl jsem to nařízené od paní ředitelky, protože tam jde prostě jen o to, co vyjde v těch psychologických testech.“
(Michal, 21)

Většina účastníků výzkumu si však vybrala svojí studijní dráhu sama, pochopitelně pod dohledem vychovatelů a vedení zařízení. Ti se samozřejmě snažili být při výběru nápomocni. Na základě schopností, dovedností a celkově s ohledem na individualitu dětí jim radili, jaká škola by pro ně byla nejlepší, mezi čím je možné vybírat apod. Dětem byly v převážné většině **nabízeny jak učební, tak i maturitní obory.**

- „Střední školu jsem si vybrala sama a ředitelka mi ji jen schválila. VOŠ nechali taky na mě. Pouze mi radili, ať se držím v té sociální sféře, a jaká škola je podle hodnocení dobrá, a která je na tom hůř. Jen pak chtěli vidět můj konečný výběr a chtěli, abych jim zjistila co nejvíce informací. Myslím, že i kdybych si vybrala nějakou úplně jinou školu s jiným zaměřením, tak by jim to nevadilo.“ (Aneta, 20)
- „Já jsem teda chtěla ještě jít na zemědělku, protože mám ráda koně, takže jsem se na ně chtěla zaměřit. Pak z toho ale nějak sešlo. Pamatuji si, že jsem posílala přihlášku jen na kadeřnici, no. Ale vím, že jsme mohli vybírat i mezi maturitními obory, ale z toho taky nějak sešlo.“ (Jana, 23)

Když jsem se zeptala, zda by učinili dnes stejné rozhodnutí při výběru školy jako dříve, dostalo se mi od osmi účastníků výzkumu odpovědi, že **své volby rozhodně nelitují** a neměnili by ji.

- „*Já bych své rozhodnutí neměnila. Vždy jsem byla a jsem spokojená s výběrem. Dalo mi to hodně, baví mě to. I když dělám servírku, dělám to jako vedlejší přivýdělek, který mě opravdu baví a daří se mi v tom, takže bych rozhodně, ale rozhodně neměnila.*“ (Simona, 22)
- „*Mé rozhodnutí bylo správné, takže bych to samé rozhodnutí učinila i dnes.*“ (Šárka, 22)
- „*Neměnila bych ani střední, ani VOŠ.*“ (Aneta, 20)

Dva z účastníků výzkumu by však své **rozhodnutí rádi změnili**.

- „*Dnes bych asi šla na tu zemědělku.*“ (Jana, 23)
- „*Šel bych na tu informační technologii, na kterou jsem chtěl původně jít.*“ (Michal, 21)

Když mi jeden z účastníků výzkumu řekl, že si nemohl zvolit střední školu dle vlastního výběru, byla jsem překvapena. Na základní škole neměl zrovna dobrý prospěch. Když tedy přišel čas na výběr střední školy, paní ředitelce dětského domova se, vzhledem k jeho dosavadním známám, jeho volba nejevila zrovna šťastně. Dohodl se s ní však, že pokud se mu podaří vylepšit známky z některých předmětů alespoň o stupeň, celou situaci znova přehodnotí. Tak se prý skutečně začal snažit a svůj prospěch zlepšoval. V domově se mu intenzivně věnovala jedna vychovatelka z jeho rodinné skupiny. Společně se učili mnohdy až dlouho do noci, i mimo dny, kdy měla zrovna službu. Školní prospěch se jim prý opravdu podařilo vylepšit, a tak svítla naděje, že si bude nakonec bude moci opravdu vybrat školu, na kterou by chtěl jít on sám. I přes to však nedokázal paní ředitelku dostatečně přesvědčit, že by maturitní obor zvládl. Nakonec byl tedy nucen zvolit obor učňovský, jak jsem již zmiňovala výše.

Když se nad touto situací zamýšlím, snažím se jednání ředitelky pochopit. Jistě měla obavy, aby chlapec školu zvládl. Mnohdy se totiž stává, že dítě v průběhu školy zjistí, že je její zvládnutí nad jeho síly, odejde a s blížící se plnoletostí a možnostmi ústavní zařízení opustit, už do jiné školy znova nenastoupí. Opouští ústavní zařízení tedy se základním vzděláním a bídnými vyhlídkami do budoucna. Z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala na praxi v dětském domově vím, že se vedení těchto ústavů vždy maximálně snaží a usiluje o to, aby jejich děti dokončili alespoň střední školu s výučním listem, zkrátka, aby měli alespoň nějaké vzdělání.

Stejně tak tomu jistě bylo i v tomto případě. Přesto si však myslím, že měla být chlapci šance vlastní volby umožněna. Hádám, že zájem o maturitní obory u dětí v ústavním zařízení není běžný. Navíc, když snaha chlapce byla evidentní, bylo dle mého názoru chybné, že k tomu ředitelka nepřihlédla. Svým jednáním mu dala najevo nedůvěru v jeho schopnosti, což pro něj muselo být demotivující. Všechna jeho snaha přišla nakonec nazmar. I přes to, že byl v podstatě nucen studovat obor, který nebyl středem jeho zájmu, se rozhodl, že svoji studijní dráhu ukončí středním vzděláním s maturitou na nástavbovém studiu. Své přesvědčení o důležitosti vzdělání neztratil, a to je přinejmenším obdivuhodné.

7.1.4 Podpora a motivace

Až na jednoho, měli všichni účastníci výzkumu ve škole učitele, který je nějakým způsobem podporoval. Ve většině případů se jednalo o **třídního učitele**, ve výpovědích se však objevil i **ředitel** nebo **učitelé odborných předmětů**. Mladí dospělí pozitivně hodnotili především **psychickou podporu** a **blízký vztah**, to, že s nimi učitelé hodně **komunikovali** a měli **pochopení pro jejich potíže**, tudíž se jim mohli **svěřit** a věděli, že se jim dostane **pomoci**.

- „*Měla jsem. Konkrétně naši třídní učitelku, která mě podporovala tím, že když jsem šla nějak dolů, tak se mnou promluvila a držela mě psychicky.*“ (Simona, 22)
- „*Měl, no. Přímo ředitele, který mě podporoval. Učitelé taky, ale on se mnou hodně komunikoval, abych se choval uměřeně a tak. Abych si nedělal z ničeho hlavu.*“ (Jakub, 26)
- „*Určitě paní učitelka na právo. Chápala mé problémy a vždy se snažila se vším pomoci. Nejvíce mi pomohla ve třetím ročníku, když mi umřela mamka. Na to, že byla přísná a často chtěla psát testy a zkoušela, tak mě po tom nechala být a omlouvala mě z testů. Ne že by mi dala lepší známku nebo přimhouřila oko, ale spíš, pokud viděla, že mám horší den, tak mě vyzkoušela ústně, protože věděla, že to mi jde líp. Taky jsem sní řešila právní věci, jako třeba dědictví a tak. Dále to byla paní učitelka na účetnictví, která k nám měla spíše kamarádský vztah. Řešili jsme s ní i pokud nás něco trápilo a tak. Od druháku jsem měla většinou s učiteli dobré vztahy...ted' na VOŠ mám s učiteli skvělé vztahy. Díky tomu, že jsou to lidé, co pracují v sociální sféře, tak mě dost směřují k tomu, jak docílit toho, abych mohla časem dělat vychovatelku. Hlavně na škole a i ve třídě je nás hodně z dětských*

domovů. Dokonce i jedna učitelka je bývalá vychovatelka, takže s ní řeším problémy, co se týkají dětského domova.“ (Aneta, 20)

Podpora ze strany učitelů přicházela například i v podobě **doučování**: „*Jak jsem říkal, jednu chvíli jsem začal propadat z matematiky. Učitel mi nabídl doučování po škole.“ – T: „Využil jste jeho nabídky? Pomohlo to?“ – „Ano, využil. V domově nebyl nikdo, kdo by mi to dokázal vysvětlit tak, jako on. Nakonec jsem nepropadl, takže asi pomohlo (smích).“ (Pavel, 20)*

Některým účastníkům výzkumu byli na cestě vzděláváním **nejvíce nápomocni** především zaměstnanci ústavních zařízení, ať už **vychovatelé** či sám/sama **ředitel/ředitelka**. Jedna účastnice výzkumu uvedla své **spolužačky**, druhé zase byli nápomocni i **příbuzní zaměstnanců domova**.

- „*Řekla bych, že všichni kolem mě. Hlavně ředitelka s tetami z mé skupiny. Ale i tety z jiných skupin. Například jedna teta mi zařídila doučování z matematiky u jejího tchána. Nebo tety, které mi poslali zpracovanou četbu nebo mi pomáhali se zpracováním otázek.“ (Aneta, 20)*
- „*Určitě asi dětský domov, tam se se mnou vlastně učili pořád, takže ti mě dost podporovali. A určitě nějaké spolužačky.“ (Jana, 23)*

Jiní si zase stáli za tím názorem, že **nejvíce nápomocni si byli oni sami**. Oceňovali svoji samostatnost a vůli, díky které vzdělání získali i bez pomoci druhých.

- „*V dětském domově jde o to, abych nějaké vzdělání měl, a abych ho dokončil, takže záleželo na mě, jaké budu mít známky, a jak se s tím poperu.“ (Petr, 19)*
- „*Asi já sám, že ano, protože jsem tu školu chtěl udělat.“ (Jakub, 21)*
- „*No nejvíce nápomocna jsem si asi byla sama (smích), protože jsem si celou střední prošla sama.“ (Simona, 22)*

Co se týče **podpory ze strany pracovníků ústavního zařízení**, všichni shodně uvedli, že byla přinejmenším dostačující. Po materiální stránce, ve smyslu učebnic, sešitů a jiných potřebných školních pomůcek, byli zabezpečeni bez rozdílu všichni. Vedle **psychické** podpory se některým z účastníků dostávalo i podpory **finanční**. Oceňována byla i **důvěra** ve schopnosti dětí, a s tím spojená jistá **volnost**.

- „Určitě mě podporovali tím, že věděli, že to zvládám. Byla jsem ráda, že mě nechávali být. Věděli, že kdybych měla nějaký problém, přijdu. Měli prostě z mé strany jistotu, že je to vše v pořádku, a že kdyby cokoliv, přijdu, zeptám se. Když vezmu v potaz, že tam byly různé zkoušky na certifikáty, které byly samozřejmě placené, tak mi to samozřejmě zaplatili, nebo mi zaplatili třeba polovinu, a tu druhou polovinu jsem si zaplatila já. Takže podpora tam byla rozhodně stoprocentní. A jak jsem řekla, střední jsem si udělala sama bez pomoci, ale s tím, že ta psychická podpora tam byla, protože věděli, že to zvládám.“ (Simona, 22)

Jedna z účastnic dokonce uvedla, že na ní byl **vyvíjen veliký tlak, co se nároků na prospěch týče**. Nevnímala to však nijak negativně, troufám si říci, že to může být jeden z důvodů její úspěšnosti ve vzdělávání.

- „Co se týče materiální podpory, tak mi platili vše. Od sešitů, učebnic, po výlety. Po psychické stránce se mi zdálo, že na mě měli docela vysoké nároky, co se týče známek. Také mě vždy po učení tety zkoušely z toho, co jsem se naučila. Určitě bych řekla, že mě tety vždy podporovaly.“ (Aneta, 20)

Většina účastníků výzkumu však spíše oceňovala podporu v podobě **pomoci s učením**. Vychovatelé pro ně byli ochotni udělat vše, co bylo v jejich silách – **zařídili doučování, poskytli zpracovanou četbu k maturitní zkoušce, zpracované otázky i seminární práce, sháněli materiály, zkoušeli, simulovali maturitní zkoušení** apod. Učili se s nimi i přes to, že sami spouště odborných předmětů nerozuměli. Nápomocni navíc nebyli jen vychovatelé, nebo ředitel/ka, ale i ostatní pracovníci zařízení, v jednom případě např. paní **účetní**.

- „Řekla bych, že pro mě dělali, co bylo v jejich silách. Učili se se mnou pořád. Všelijaké předměty se mnou probírali, i ty odborné, o kterých vůbec nic nevěděli. Zkoušeli mě pořád, dělali se mnou zápisky. Věnovali se mi hodně.“ (Jana, 23)
- „V dětském domově mi poskytli doučování a sami mi pomáhali s veškerým učivem. Dokázali se mi věnovat celý den.“ (Šárka, 22)
- „Tak ochotní by asi byli si myslím, ale já jsem se vždy spíš učil sám na internátě. Jenom při těch závěrečných zkouškách a těch důležitých testech, se se mnou učila jedna z vychovatelek docela intenzivně.“ (Michal, 21)
- „Byli mi nápomocni úplně ve všem. Pokud jsem něčemu nerozuměla, tak se mi to snažili vysvětlit, zkoušeli mě, dělali semnou referáty a tak. Před maturitou mi mladší tety

poskytly zpracovanou četbu, nebo na VOŠ vypracované otázky nebo seminárky. Účetní z dětského domova mi pomáhala s účetnictvím a ukazovala mi programy. Sháněli mi materiály a opravdu jsem za nimi mohla přijít se vším, co se týkalo školy. Dokonce mi paní ředitelka sehnala i praxi na OSPODU u sociální našich dětí, protože OSPOD nebere normálně na praxi středoškoláky.“ (Aneta, 20)

- „Byli pro mě ochotni udělat hodně. Když jsem, jak jsem řekla už před tím, něco potřebovala, řekla jsem si. Potřebovala jsem třeba pomoci na ústní zkoušky, oni si sedli jako komise a poslouchali mě...prostě jsem měla podporu, měla jsem od nich vše.“ (Simona, 22)

Co se tedy týče očekávání účastníků výzkumu v oblasti **podpory** a pomoci ze strany pracovníků zařízení, **byla u všech maximálně naplněna.**

- „Očekával jsem, že mi pomohou, když budu potřebovat a že mi poradí, když si s něčím nebudu vědět rady. Takže ano, očekávání byla naplněna.“ (Jakub, 26)
- „Očekávání byla naplněna na 100 %.“ – T: „A jaká ta očekávání byla?“ – „Že mi něco vysvětlí, když to nepochopím.“ (Michal, 21)
- „Vždy jsem očekával ochotu a pomoc. Nikdy mi ani jedno z toho nescházelo.“ (Pavel, 19)

Jedna z účastnic výzkumu uvedla, že se jí od pracovníků dostávalo dokonce **větší podpory než spolužákům od svých rodičů**: „Já si myslím, že udělali maximum. A potom, co jsem se bavila se spolužáky, tak mě podporovali ještě více než rodiče spolužáky.“ (Aneta, 20)

I přes jednotnou spokojenost se však mezi účastníky výzkumu našli dva, kteří vyslovili **požadavek na větší svobodu**, co se učení týče.

- „Že by mi něco scházelo asi říct nemohu. Možná jen to, že mi mohli dávat větší volnost, co se týče učení. Myslím, že bych to zvládla i bez toho, abych se musela každý den učit. Ale chápu, že pro mě chtěli to nejlepší, abych ve škole procházela bez problémů.“ (Aneta, 20)
- „Svoboda. Měl jsem neustále nějaký režim.“ (Jakub, 26)

Celkově by však, až na jednu výjimku, **na způsobu podpory ze strany pracovníků ústavního zařízení nic neměnili.** Většina je toho názoru, že jejich přístup byl/je správný, a pak už vše záleží jen na tom, jaký postoj ke vzdělávání zaujímají samy děti.

- „*Já si nemyslím, že by potřebovali nějaké změny, to určitě ne. Všechny děti připravovali správně, všechny děti připravili velmi dobře. Tam už šlo o to, jestli to dítě chtělo, nebo nechťelo. Když dítě prostě nechce, tak s tím nic moc neuděláte. Ale většinou je i tak nějak oklikou přesvědčili, že to je dobré, a že by měly chtít. Takže bych rozhodně na jejich způsobu učení nic neměnila, nic.*“ (Simona, 22)

Akorát jedna z účastnic výzkumu by jedno **doporučení pro pracovníky ústavního zařízení** měla, a to, **aby více důvěřovali schopnostem dětí**, především těch starších, protože ony vědí nejlépe, co jim při přípravě do školy vyhovuje. Dále **aby neměli tak vysoké nároky, co se prospěchu týče**.

- „*Asi aby více věřili těm dětem, myslím samozřejmě starší děti. Ony samy nejlíp ví, jakým způsobem se jim nejlépe učí. Například mě nevyhovovalo se všechno učit jako básničku, a pak být zkoušená od tety. Taky aby tolik nedbali na známky. Já například z odborných předmětů měla jedničky/dvojky, ale například z matematiky čtyřky. A oni se neustále snažili, abych měla matematiku lepší než za čtyři. Ne všechny děti ale zvládají všechno. Ale ono tohle všechno je strašně individuální, co se týče tet. Každá teta to brala jinak. U nás to bylo tak, že hlavně starší tety byly hodně důsledné na školu, kdežto mladší tety, a hlavně strýcové, to tak „nehrotili“, pokud nešlo o nějakou závažnou známku.*“ (Aneta, 20)

S požadavkem, aby vychovatelé u svých dětí tolik nelpěli na dobrých známkách, plně souhlasím. Každému opravdu nemůže jít vše, co se po něm ve škole požaduje. Netvrdím, že by vychovatelé neměli být v otázce školního prospěchu důslední. Myslím si však, že když je žák v některých předmětech úspěšný, neznamená to, že v jiných by nemohl být úspěšný o něco méně.

Na otázku **motivace v rámci školní přípravy** odpovídali účastníci výzkumu vcelku rozdílně. Pochopitelně, každého motivuje něco jiného. Pro jednoho účastníka výzkumu byla motivací **hrozba IVP**, pro jiného zase **propustka** k rodičům na víkend, **slib** nebo „pouhá“ **důvěra** ze strany pracovníků zařízení.

- „*Nemotivovali mě asi nijak, tam jde o to, abych měl dobré známky, jinak pak bych nebyl na internátě, ale pod dohledem, abych se učil. A měl bych individuální plán učení.*“ – T: „*Takže by se dalo říci, že Vás ta hrozba individuálního plánu svým způsobem motivovala?*“ – „*No, vlastně asi ano (smích).*“ (Petr, 19)

- „Tím, že mi něco slíbili třeba. Když dokážeš tohle, umožníme ti tohle.“ (Žaneta, 19)
- „Motivovali mě stylem, že říkali: „Simono, my víme, že jsi dobrá v tom, co děláš. Víme, že to všechno zvládneš, a kdybys náhodou měla pochyby, přijď, a my ti znova zopakujeme, jak jsi skvělá“. Pomohlo mi to hodně, věřila jsem si, opravdu ano.“ (Simona, 22)

S motivací také úzce souvisí **odměny, ocenění za dobré školní výsledky**. Někteří účastníci výzkumu uvedli, že za dobré školní výsledky nebyli oceňováni vůbec, za odměnu automaticky považovali **možnosti, které jim vzdělání přinese do budoucna**: „Žádným, je to jen moje věc, jaké budu mít známky, a jak se s tou školou poperu. Prostě podle známek jde potom o ty možnosti do budoucna.“ (Petr, 19) Jiní však uváděli ocenění v podobě **sladkostí, mimořádného kapesného, slovní pochvle, propustkách, výletu** nebo jiných **materiálních odměnách, ale i splněných přání**.

- „Bud' se jednalo o nějaký výlet, nebo jsem si mohl koupit nějakou věc.“ (Jakub, 26)
- „Za dobré školní výsledky jsem dostával pochvaly. Za krásné vysvědčení bud nějakou sladkost, nebo hygienu.“ (Michal, 21)
- „Tak oceňována jsem byla (smích). Nebylo to zvýšením kapesného, nebo nebylo to, že bych mohla chodit více ven. Ven jsem mohla chodit, jak jsem chtěla, byla jsem už přeci jen skoro dospělá a hlavně zodpovědná. Ale tím, že jsem dělala kosmetičku a paní ředitelka byla v tomhle naprosto úžasná, tak jsem dostávala kosmetiku. Všechnu, různou, na kterou přišli. Prostě jsem ji dostala. Takže já jsem si vlastně nemusela ani nic kupovat, protože jsem všechno měla od paní ředitelky. Bylo to skvělé.“ (Simona, 22)
- „Tak to byly třeba propustky domů, sladkosti, pamatuji si na sladkosti. Nějaká věc, co jsme si mohli koupit třeba. Pamatuji si, že jsem jednou za vysvědčení dostala permanentku na jízdy na koni. To mi koupili (smích)“ – T: „To se asi jen tak nevidí, že?“ – „Asi ne, no (smích). Já jsem jim třeba před půl rokem řekla, že bych chtěla jezdit na koni, tak mi teta řekla „Dobře, tak když budeš mít opravdu dobré vysvědčení, tak ti zařídíme permanentku.“ (Jana, 23)

7.1.5 Podmínky k učení

Všichni účastníci výzkumu, kteří do školy dojížděli denně si mohli vybrat, zda se budou na výuku **připravovat společně s ostatními** členy rodinné skupiny či **samostatně**. Pověštinou

se učili odděleně ve svém pokoji, kde měli k dispozici svůj **psací stůl s židlí**. I přes to se však většina z nich učila v rámci pohodlí **v posteli**.

- „Většinou jsem se učila v pokoji, kde jsem byla sama. Měla jsem tam stůl a židli, ale nejčastěji jsem se učila v posteli.“ (Šárka, 22)
- „Měla jsem toho na výběr hodně. Mohla jsem samozřejmě být na skupině, kde si hrály děti. To jsem se většinou učila písemně, jako že jsem něco psala, protože u toho mi nevadí, když někdo mluví. Ale pokud jsem se opravdu potřebovala učit z učebnice, tak jsem si prostě zalezla k sobě do pokoje, do postele...nemám ráda učení se u stolu, je to strašný stereotyp a nebaví mě to. Radši si u toho lehnu.“ (Simona, 22)

Někteří shodně uvedli, že v případě, kdy potřebovali s učivem pomoci od vychovatelů, probíhala příprava ve společných prostorách rodinné skupiny.

- „Když jsem se učil v domově, tak jsem se učil hlavně na svém pokoji a sám. Potom mě třeba vychovatelka zkoušela na obývacím pokoji, tam byly i ostatní děti.“ (Jakub, 26)
- „Něco jsem se učil sám, v pokoji. Potom mě vychovatel jen přezkoušel. Něco jsem se učil na obývacím pokoji s vychovatelem, třeba to, čemu jsem nerozuměl.“ (Michal, 21)

Dva z účastníků byli přes týden z důvodu dojíždění **na internátě**. Jejich školní příprava probíhala tedy převážně tam, alespoň přes týden.

- „Jak vypadalo místo, kde jsem se učila? Celkem hezky. Na pokoji jsme měli každý vlastní koutek. Docela takové staromódní, mohlo by to být ještě hezčí, ale jo...přijatelné (smích).“ (Jana, 23)

Většině účastníkům výzkumu v zařízení při školní přípravě **nic nescházelo**. S podmínkami, které při učení měli, byli převážně spokojeni.

- „Ano, vyhovovaly. Já si myslím, že tady těm dětem vůbec nic neschází, takže...mě nic nechybělo, nikdy.“ – T: „Takže Vám nevadilo, když jste se například potřebovala učit, že si ostatní děti hrají? Nerušilo Vás to?“ – „Tak když už jsem se chtěla učit, tak jsem si mohla zalézt k sobě do pokoje. No ale když jsme se učili, tak jsme se učili tak nějak všichni. Když se učili jen někteří, a ostatní už měli třeba hotovo, tak byl klid i tak, protože věděli, že se učí, tak musí být prostě zticha.“ (Jana, 23)

I přes to, že podmínky byly pro všechny více či méně vyhovující, se našli mezi účastníky i tací, kteří by přeci jen ocenili v rámci školní přípravy **více klidu**. Jedna z účastnic výzkumu by zároveň uvítala, kdyby bylo v zařízení k dispozici **více počítačů**.

- „Asi vyhovovaly, ale občas by to chtělo větší klid na učení.“ (Šárka, 22)
- „Vadilo mi, že se nedal ovlivnit hluk. I když jsem byla zavřená v pokoji, tak bylo všechno slyšet z chodby. Taky, že nemáme v dětském domově více počítačů. Když jsem ještě neměla svůj notebook, tak jsem musela čekat, než se počítač uvolní.“ (Aneta, 20)

Co se týče **doporučení ke zlepšení podmínek k učení**, většina účastníků výzkumu odpovídala stručně a jasně: „**Žádné.**“ To se však s ohledem na převážnou spokojenost s podmínkami, které v zařízení měli, dalo očekávat.

Jak jsem ale uvedla výše, ne všichni byli spokojeni na 100 %. I při položení této otázky se tedy našli tací, kteří by něco změnili. Nejednalo se ale o doporučení, jako spíše o vyslovení přání, jejichž realizaci však jejich nositelé nedávají moc nadějí. Jednalo se především o **více soukromí, zajímavější styl školní přípravy**, a pokud možno, individuálně, **každý o samotě**.

- „No, tak v dětském domově toho moc měnit nejde. Je tam hodně dětí a se všemi se vychovatelky musí učit. Občas je dost náročné se soustředit, takže bych ocenil asi více soukromí, ale jak říkám...je to těžké.“ (Pavel, 20)
- „Aby se děti mohly učit nějak zajímavě, a pokud možno, tak individuálně, ne všichni najednou v jedné místnosti. Ale vím, že aby každé dítě mělo svůj klid, je nereálné.“ (Aneta, 20)

Z vlastní zkušenosti z praxe v dětském domově mohu dodat, že děti, které navštěvovaly sekundární stupeň vzdělávání, se skutečně do školy připravovaly samostatně ve svém pokoji. Skupinová příprava však probíhala s dětmi primárního stupně vzdělávání. Tyto podmínky považuji za nevyhovující. Téměř každé dítě potřebovalo individuální přístup, což je, při počtu např. čtyř takových dětí na jednoho vychovatele, prakticky nemožné. Problémům s učivem není, dle mého názoru, věnována potřebná pozornost. Ty se namísto odstraňování spíše neustále prohlubují, což pak vede k neúspěchu ve škole. A jaké možnosti se nabízejí žákovi, který byl na základní škole neúspěšný? Většinou se jedná právě o učební obory, ve kterých vychovatelé vidí šanci, že je děti úspěšně dokončí a získají alespoň nějaké vzdělání.

Za velice neuspokojivé při skupinové školní přípravě, považuji také skutečnost, že ne vždy jsou vytvořeny správné podmínky – především již několikrát zmiňovaný klid na učení. Ačkoli se všechny děti připravovaly společně, délka přípravy byla u každého jiná. Ve chvíli, kdy někteří měli své povinnosti hotové, šli si obvykle společně hrát. Problém by to nebyl, kdyby

se však tyto dvě aktivity – učení a zábava – neodehrávaly v jedné místnosti. Pro žáka, který ještě plnil své školní povinnosti, byly hry ostatních dětí rušivým elementem, který mu bránil plně se soustředit na svoji práci. Důsledkem toho pak často chyboval a neustálým odvracením pozornosti směrem k ostatním se příprava do nekonečna prodlužovala. Já osobně bych tedy doporučila zlepšit tyto podmínky minimálně tím, že by měla školní příprava probíhat odděleně od ostatních nehledě na to, jak náročná by tato změna mohla pro ústavní zařízení být.

7.2 Závěr výzkumu

Po zpracování dat z kvalitativního šetření, které jsem provedla pomocí rozhovorů s mladými dospělými se zkušeností z ústavní péče, jsem byla schopna odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Jak mladí dospělí z ústavní péče dosáhli úspěšnosti ve vzdělávání?

Způsobů, jakým mladí dospělí dosáhli úspěšnosti, je hned několik. V první řadě dosáhli úspěšnosti především díky jejich vlastnímu přesvědčení, že je vzdělání pro ně a jejich budoucí život důležité. V druhé řadě jej dosáhli tím, že si šli za svým snem, studovali něco, co je bavilo, vnitřně naplňovalo, a čemu se chtěli nebo chtějí věnovat i v profesní dráze. Úspěšnosti dosáhli také každodenní školní přípravou a především tím, že se nevzdali i přes potíže, se kterými se při vzdělávání museli potýkat. Podíl na jejich úspěšnosti mají taktéž pracovníci ústavních zařízení, kteří jim nabídli podporu a pomocnou ruku, když to zrovna potřebovali a dokázali je motivovat dostatečně na to, aby dokázali překonávat sami sebe. A nakonec té úspěšnosti dosáhli proto, že se sami úspěšní cítí.

Jaký význam pro mladé dospělé představuje vzdělání?

Minimálně střední vzdělání s maturitou představuje pro mladé dospělé, kteří se účastnili výzkumného šetření, víceméně základ. Výhody vzdělání spatřují především v lepším uplatnění na trhu práce, který jim může nabídnout nejen více pracovních příležitostí, ale i vyšší platové zařazení. S tím bezesporu souvisí i zajištění lepších životních podmínek, které jsou stupněm vzdělání jednoznačně podmíněny. Vzdělání pro mladé dospělé představuje i jistou podobu prestiže. Dnešní společnost klade na vzdělání veliký důraz, a má v povaze soudit inteligenci jednotlivce právě na základě dosaženého vzdělání.

Jak probíhal výběr školy?

Studijní dráhu mladí dospělí konzultovali především s pracovníky ústavního zařízení, popř. s rodiči. Vychovatelé je seznámili s možnostmi, které při výběru mají a byli jim nápomocni i při rozhodování, jaký typ školy zvolit vzhledem k jejich individuálním dovednostem, schopnostem a přáním. Někteří byli v rámci výběru dalšího vzdělávání podrobeni testům u klinického psychologa, který na základě výsledků doporučil vhodné možnosti. Někteří si nechali poradit, jiní se rozhodovali dle vlastních zájmů. Ačkoli bylo konečné rozhodnutí na nich samotných, muselo být schváleno vedením ústavního zařízení.

Jakou měli mladí dospělí podporu ve vzdělávání ze strany pracovníků ústavního zařízení?

Mladým dospělým se v ústavních zařízeních od pracovníků dostávalo veškeré potřebné podpory materiální, finanční i psychické. Ve vysoké míře oceňovali především podporu v podobě pomoci s učivem a důvěru v jejich schopnosti. Nejen vychovatelé, ale i ostatní zaměstnanci ústavních zařízení, pro ně byli ochotni udělat cokoliv, co bylo zapotřebí, mnohdy i o dost více. Svě „dětí“ uměli správně motivovat, čímž mnohdy docílili zlepšení jejich školních výsledků.

Jaké podmínky k učení nabízí ústavní péče?

Mladí dospělí měli v zařízeních k dispozici svůj pracovní koutek – stůl s židlí, který se nacházel na pokoji. Vzhledem k vyššímu věku si mohl každý zvolit, zda se bude na výuku připravovat sám v pokoji, nebo s ostatními dětmi ve společné místnosti rodinné skupiny. Obecně lze říci, že mladým dospělým při školní přípravě nic nescházelo. S podmínkami, které ústavní péče nabízí, byli víceméně spokojeni. Jediným negativem je, že někteří nenachází v prostorách ústavního zařízení potřebný klid na učení, což se ovšem dá, při takovém počtu dětí, předpokládat.

7.3 Diskuze

Ačkoli výzkumy provedené na téma vzdělávací úspěšnosti jedinců, kteří mají zkušenost s ústavní péčí nejsou plně totožné (cíle, charakteristika účastníků a jejich počet) s tím mým, dovolila jsem si i přes to provést menší komparaci v oblastech, které měla naše výzkumná šetření společné.

Zatím co výsledky výzkumu Martina & Jacksona (2002) říkají, že více než polovina účastníků výzkumu postrádala v zařízeních základní školní potřeby (knihy), vlastní stůl a místo na učení, výsledky mého výzkumného šetření hovoří jinak. Své, relativně klidné místo na učení, měli k dispozici všichni účastníci (pokoj, stůl, židle). Dále z výsledků vyplývá, že účastníkům výzkumu chybělo povzbuzení ze strany pracovníků ústavních zařízení, což se v porovnání s mými výsledky opět neshoduje – moji účastníci výzkumu v zařízeních podporu, pomoc, ani motivaci ze strany pracovníků těchto zařízení nepostrádali, naopak je ve svých výpovědích oceňovali. Ani strádání z finančního hlediska jsem ve svých výsledcích nezaznamenala.

Z výsledků výzkumu Markové (2018) plyne, že příprava dětí na vyučování probíhá v dětském domově každý den, individuálně nebo skupinově, přičemž starší děti jsou vedeny k samostatnosti a odpovědnosti. V případě potřeby jsou jim však vychovatelé nápomocni. Tyto výsledky jsou shodné s těmi mými. Shodují se i v tom, že se starší děti raději připravují samy, a že je pro ně vidina odměny jistou motivací. Taktéž podoby odměn a způsobu motivace (sladkost, výlet, pochvala) jsou stejné. Mladí dospělí, kteří se však účastnili mého výzkumného šetření, nebyli odměňováni za školní přípravu jako takovou, nýbrž za dobré školní výsledky.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se věnovala problematice školní úspěšnosti mladých dospělých, kteří mají zkušenost s ústavní péčí. V teoretické části práce jsem definovala základní pojmy této problematiky, popsala hlavní druhy ústavních zařízení v České republice. Dále jsem se zabývala vzdělávacím systémem u nás, přičemž jsem se zaměřila především na sekundární, postsekundární a terciální vzdělávání. Věnovala jsem též pozornost výchovně-vzdělávací činnosti ve vybraném zařízení ústavní péče a osobnosti vychovatele. Zabývala jsem se též školní úspěšností žáků a motivací ve vzdělávání. Na konci teoretické části představuji dvě studie, které úzce souvisí s touto problematikou.

V praktické části práce bylo hlavním cílem zjistit, jakým způsobem dosáhli mladí dospělí s historií ústavní péče úspěšnosti ve vzdělávání. Dále pak jaký význam pro ně vzdělání představuje, jak probíhal v ústavním zařízení výběr školy, jaké se jim dostávalo podpory ze strany pracovníků těchto zařízení, a jaké zde měli podmínky k učení. Na základě rozhovorů s účastníky výzkumného šetření jsem vytvořila mnohopřípadovou studii, za pomoci které jsem si byla schopna odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Došla jsem k závěru, že dosažení úspěšnosti ve vzdělávání je individuální proces, který je podmíněn mnoha faktory. Mezi ně patří zejména příznivé podmínky k učení, dostatečná podpora a motivace nejen ze strany pracovníků ústíh zařízení, ale i učitelů, rodiny a přátel, důvěra ve schopnosti dětí a v neposlední řadě jejich vlastní postoj, který ke vzdělávání zaujímají.

Stanovených cílů a výzkumných otázek jsem dosáhla. Byla jsem na ně schopna odpovědět především díky vstřícnému přístupu účastníků výzkumu. Rozhovory s nimi probíhaly bez jakýchkoliv obtíží. Na otázky odpovídali s velkou ochotou, k čemuž možná přispělo i to, že jsme k sobě měli věkově blízko. S některými se mi pracovalo lépe, měli mi k jednotlivým tématům hodně co říct, na jiných byla vidět nervozita, zdráhali se odpovědět, avšak nakonec se mi vždy podařilo je „rozmluvit“.

Výzkumné šetření bylo celkem časově náročné. Důvodem bylo jistě to, že jsem s podobou tohoto výzkumu neměla doposud žádné zkušenosti. Nejvíce času mi zabrala doslovná transkripce, a potom samotné vyhodnocování dat, kdy jsem dbala na to, aby v práci zaznělo vše podstatné.

SEZNAM ZDROJŮ

Použitá literatura:

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 205 s. ISBN 978-80-7476-020-4.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 180 s. ISBN 80-7184-518-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7290-405-1.

JÁNSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 292 s. ISBN 978-80-7435-534-9.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. 77 s. ISBN 978-80-7290-243-1.

HÁJEK, Bedřich., HOFBAUER, Břetislav., PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. 438 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat: jak pomáhat dětem se školou*. Praha: Portál, 1996. 104 s. ISBN 80-7178-087-1.

- HRABAL, Vladimír., MAN, František., PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s. ISBN 800-42-3487-9.
- KELLER, Jan., TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- LOKŠA, Jozef., LOKŠOVÁ, Irena. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. 200 s. ISBN 80-7367-176-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk., LANGMEIER, Josef. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. 577 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 159 s. ISBN 80-85850-76-1.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. a kol. *Pedagogika volného času*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PRŮCHA, Jan., MAREŠ, Jiří., WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 198 s. ISBN 978-80-7368-728-1.
- SMÉKAL, Vladimír. *Psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 346 s.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. Vyd. 3. Brno: Barrister & Principal, 2009. 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

- SYCHROVÁ, Adriana, ed. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014, 179 s. ISBN 978-80-7395-756-8.
- ŠÍPOŠOVÁ, Iveta. Detský domov nie je ozajstný domov, in: *Vychovávateľ'*. Bratislava: Educatio, roč. 56, č. 8, s. 30-31. ISSN 0139-6919.
- Školské zákony: školský zákon, zákon o pedagogických pracovníkoch, zákon o výkonu ústavnej výchovy a ochranné výchovy, úvodní slova k zákonům, výklad, prováděcí předpisy, souvisící předpisy stav k 1.9.2007*. Praha: Eurounion, 2007. 672 s. ISBN 80-7317-062-0.
- ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál, 2007, 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠVANCAR, Zdeněk., BURIÁNOVÁ, Jana. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 215 s.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová Psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-2262-0714-6
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Organizační chování: teoretická východiska a trendy personálního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 104 s. ISBN 978-80-86723-66-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová Psychologie. II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
- Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání: vzdělávání v roce 2010 v datech: výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 140 s. ISBN 978-80-211-0617-8.

Právní předpisy:

ČESKO. Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 48, s. 2978-2992. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ČESKO. Zákon č. 372/2011 Sb. ze dne 6. listopadu 2011 o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 131, s. 4730-4801. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-372>

ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 37, s. 1257-1289. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ČESKO. Zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012 občanský zákoník. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 33, s. 1026-1365. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 190, s. 10262-10324. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 190, s. 10333-10345. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 20, s. 509-511. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

ČESKO. Vyhláška č. 438/2006 Sb. ze dne 30. srpna 2006 kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 142, s. 6074-6081. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438?fbclid=IwAR0zoke6UXZ7C85BcdJu4lUFQlq_UgO-cfCQDzUVhll-sXcd5-PirChSy5M#f3134393

ČESKO. Vyhláška č. 410/2005 Sb. ze dne 4. října 2005 o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 141, s. 7478-7488. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Internetové zdroje:

ČSÚ. Tab. 97 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v časové řadě 2007/08-2017/18 [online]. [cit. 2019-02-01]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421897.pdf/c0d02ee5-a5f7-4737-b51f-f8e3d020227e?version=1.2>

EACEA. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky*. [online]. 2008/09 [cit. 2019-02-1]. Dostupné z: file:///C:/Users/volej/Downloads/edu_cz_0910.pdf

CHRASTINA, Jan. a kol. Design (mnoho)případové studie ve (speciálně)pedagogickém výzkumu, in: *e-Pedagogium* [online], 2015, č. 1, s. 7-20 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2015/e-Pedagogium_1-2015online.pdf

KOHOUTEK, Rudolf. Školní neúspěšnost a její příčiny, in: *Psychologie v teorii a praxi*. [online], 4.11.2009 [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>

KŘENKOVÁ, Jitka. Specifické vývojové poruchy učení. Dyskalkulie a její reedukace, in: MARKOVÁ, Eliška. *Vliv ústavní výchovy na vzdělávání dítěte*. Pardubice, 2018. Diplomová práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D. Dostupné z: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/70941/MarkovaE_VlivUstavni_ME_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARTIN Pearl Y., JACKSON Sonia. Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work* [online]. 2002, 7(2), (121-130) [cit. 24.11.2018]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>

MŠMT. *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání*. [online], 2013-2019 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecnainformace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

NÚV. *Střední vzdělávání*. [online], 2011-2019 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>

NÚOV. *Počáteční odborné vzdělávání na vyšší sekundární úrovni*. [online], 2008 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani-na-vyssi-sekundarni-urovni>

RABUŠICOVÁ, Milada. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností, in: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. [online], roč. 45, 1996, č. U1, s. 7-20 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1211-6971. Dostupné z:

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104560/U_Paedagogica_01-1996-1_3.pdf?sequence=1

TELEKOVÁ, Magdaléna. *Faktory ovlivňující školní úspěch a neúspěch z pohledu studentů posledních ročníků Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně*. Zlín, 2013. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Magda Hrbáčková, Ph.D. Dostupné z:

http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/21534/telekov%E1_2013_dp.pdf?sequence=1

ÚIV. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*. [online], 2009/10 [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: [file:///C:/Users/volej/Downloads/educz_0910%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/volej/Downloads/educz_0910%20(1).pdf)

Další zdroje:

Vnitřní řád 2018: Dětský domov

Školní vzdělávací program 2018: Dětský domov

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Příklad doslovné transkripce Anety (20)

ÚČASTNÍK VÝZKUMU 3 (Aneta, 20)

Dobrý den, nejprve bych Vám ráda poděkovala za Váš čas a vstřícnost. Jmenuji se Hana Volejníková a studuji na Univerzitě Pardubice druhý ročník oboru Resocializační pedagogika. V současné době píši diplomovou práci na téma „Vzdělávací úspěšnost mladých dospělých s historií ústavní péče“, a v této souvislosti bych Vám ráda položila několik otázek týkajících se tohoto tématu.

Rozhovor má celkem šest témat, které jsou tvořeny několika podotázkami. Pokud byste nechtěl/a odpovídat nebo by Vám byl rozhovor nepříjemný, můžete ho kdykoliv ukončit. Získané informace použiji ve výzkumné části své diplomové práce. Vaše identita nebude nikomu odhalena. Souhlasíte, že můžeme začít s rozhovorem?

Otázky pro účastníka výzkumu:

1) Jakým způsobem jste dosáhl/a úspěšnosti ve vzdělávání?

a) Jakou jste měl/a motivaci jít na vybranou školu? Proč studujete? Kdo Vás motivoval?

„Od doby, kdy mi byla přidělena sociální kurátorka, jsem věděla, že až budu velká, tak chci dělat to, co ona. Od mala jsem byla hodně společenská a empatická a vždy jsem se snažila pomáhat lidem okolo mě. Časem jsem chtěla pomáhat hlavně dětem, které jsou v podobné situaci, jako já. Součástí střední školy byla praxe, kterou jsem absolvovala na OSPOD(u) a tam jsem si uvědomila, že úřednice nebude přímo pro mě, a že se chci zaměřit na vychovatelství. Vím, že bych vychovatelkou bez vyššího vzdělání být nemohla. Také mě hlavně po maturitě vyděsila představa odejít z domova a starat se sama o sebe.“

b) Jak jste se připravoval/a na výuku?

„Upřímně, jsem docela „flákač“ a učení mě nikdy extra nebavilo. Spoléhala jsem se na svoje „okecávací“ schopnosti. Takže mě v dětském domově museli do učení nutit. Sama od sebe jsem se učila pouze když šlo do „tuhého“. U nás v dětském domově se to dělá tak, že se děti učí 1-2 hodiny denně, vždy učivo na další den. Pokud někdo školu nezvládá, tak mu připraví

individuální plán, který jsem taky párkrát měla, ale dobrovolně jsem ho nikdy neplnila (smích).“

c) Co Vás ve škole nejvíce bavilo? V čem jste byl/a úspěšný/á?

„Na střední mě nejvíce bavilo právo. Měli jsme na něj skvělou učitelku. Dokázala udělat ty hodiny zajímavé. I když byla přísná a důsledná, byla vždy spravedlivá a vždy se s ní dalo na všem domluvit. Dále mě bavila konverzace z anglického jazyka, protože ve čtvrtém ročníku jsme měli jako učitelku slečnu z Ameriky, která nás nejen učila, ale ukazovala nám, jak to v Americe vypadá a funguje. Díky tomu, že jí bylo 23, tak pro nás byla spíše kamarádkou, chodili jsme s ní na kávu a tak. Potom mě bavily všechny odborné předměty.“

„Na VOŠ mě nejvíce baví OSS, což je orientace v sociálních sítích, kde chodíme na exkurze do zařízení. Pak mě baví sociální patologie, psychologie, pedagogika a komunikace. Teď jsem akorát úspěšně ukončila první semestr, takže se nám předměty budou měnit. Zatím mě to baví, a asi není předmět, který by mě vyloženě nebavil nebo bych s ním měla problémy. Co se týká úspěšnosti, tak testy mi nikdy nešly, takže jsem ráda, že na VOŠ se všechno dělá ústně a zkoušky mi tak vyšly lépe, než jsem čekala (úsměv).“

d) Co Vám naopak dělalo největší potíže?

„Na VOŠ zatím s ničím potíže nemám.“

„Na střední jsem měla největší problémy s matematikou a fyzikou. Několikrát jsem dokonce v pololetí propadla, ale na konci roku jsem to vytáhla alespoň na 4. S učitelem na němčinu jsem například měla domluvu, že nebudu v hodinách rušit a vždy vypracuju nějakou práci, aby mi dal za 4. Ještě jsem měla problémy s českým jazykem a pravopisem, literatura mě bavila.“

e) S jakými problémy jste se ve škole během vzdělávání setkal/a?

„Já bych řekla, že s žádnými velkými problémy jsem se nesešla. Nikdy se mi za dětský domov nikdo nesmál, ani mě kvůli tomu neponižoval. Já sama jsem si z toho dělala občas srandu, např. když jsme měli něco ve škole platit, tak jsem řekla, že jsem z dětského domova, ať mi to zaplatí oni z daní (smích). Menší problémy jsme měli všichni s naší třídní učitelkou, protože k nám neměla žádný vztah, a když mohla, tak nás potopila.“

f) Měl/a jste ve škole učitele, který Vás podporoval? Jak? V čem?

(Jaké jste měl/a vztahy s učiteli? V čem pro Vás byli přínosem?)

„Určitě paní učitelka na právo. Chápala mé problémy a vždy se snažila se vším pomoci. Nejvíce mi pomohla ve třetím ročníku, když mi umřela mamka. Na to, že byla přísná a často chtěla psát testy a zkoušela, tak mě po tom nechala být a omlouvala mě z testů. Ne že by mi dala lepší

známku nebo přimhouřila oko, ale spíš, pokud viděla, že mám horší den, tak mě vyzkoušela ústně, protože věděla, že to mi jde líp. Taky jsem sní řešila právní věci, jako třeba dědictví a tak. Dále to byla paní učitelka na účetnictví, která k nám měla spíše kamarádský vztah. Řešili jsme s ní i pokud nás něco trápilo a tak. Od druháku jsem měla většinou s učiteli dobré vztahy...ted' na VOŠ mám s učiteli skvělé vztahy. Díky tomu, že jsou to lidé, co pracují v sociální sféře, tak mě dost směřují k tomu, jak docílit toho, abych mohla časem dělat vychovatelku. Hlavně na škole a i ve třídě je nás hodně z dětských domovů. Dokonce i jedna učitelka je bývalá vychovatelka, takže s ní řeším problémy, co se týkají dětského domova.“

g) Kdo přišel s návrhem, abyste šel/šla na SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?

„Na střední jsem podávala přihlášku ještě v DDÚ s mamkou. Podala jsem si na SZŠ obor Sociální činnost. V Dětském domově mě vzali k psychologce na testy, kde mi vyšlo sociálně-pedagogické zaměření. Takže dětským domov s mým výběrem souhlasil. Paní psychologka prohlásila, že mám „vysokoškolský mozek“, takže ředitelka DD vždy chtěla, abych po maturitě pokračovala ve studiu. Na té „zdrávce“ jsem nebyla spokojená, ta výuka tam byla divná a nakonec ten obor ve druhém ročníku zrušili. Někdy v první polovině prvního ročníku jsem přešla na veřejnou činnost. Zvládla jsem rozdílové zkoušky, takže jsem ani nemusela opakovat ročník.“

h) Co jste musel/a udělat proto, abyste se dostal na SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?

„Na střední jsem akorát musela splnit průměr, už nevím, jaký byl. A VOŠ jsem si hledala schválně bez přijímaček, takže tam stačilo maturitní vysvědčení.“

ch) Kdo Vám byl na cestě vzděláváním nejvíce nápomocen?

„Řekla bych, že všichni kolem mě. Hlavně ředitelka s tetami z mé skupiny. Ale i tety z jiných skupin. Například jedna teta mi zařídila doučování z matematiky u jejího tchána. Nebo tety, které mi poslali zpracovanou četbu nebo mi pomáhali se zpracováním otázek.“

2) Jak je vzdělání důležité pro Vás a Váš život?

a) Jaké výhody vidíte, když máte maturitu/ VOŠ/ VŠ?

„Určitě lepší pracovní místa a uplatnění. Taky samozřejmě peníze. Hlavně, od mala chci dělat v sociální sféře, kde je vyšší vzdělání potřeba. Kolem sebe jsem vždycky měla lidi, co měli maturitu, nebo děti, které šly na střední školu s maturitou, takže mi maturita přišla jako normální věc. Hlavně mě učňovské obory nezaujaly, protože nejsem nějak extra talentovaná na nějaké ruční práce (smích).“

b) Z jakého důvodu je pro Vás vzdělání důležité?

„Samozřejmě kvůli tomu, jak už jsem říkala, že chci dělat v sociální oblasti. Je to i trochu kvůli ostatním lidem, protože často koukají na děti z dětského domova tak, že nejsou schopné mít vzdělání, nebo naopak říkají, že to vzdělání máme jenom proto, že jsme "chudinky z děcáku", kterým to učitelé dají z lítosti, nebo protože máme kolem sebe všechny ty sponzory. Já jsem vděčná za to, že všichni moji učitelé na mě koukali jako na ostatní děti a nedělali mi žádné výjimky.“

c) Jaké vzdělání mají Vaši rodiče?

„Táta má výuční list na automechanika. A mamka a všichni z její strany, jako babička s tetou a strýcem mají maturitu z obchodní akademie. Všichni pak dělali účetní.“

3) Jak probíhal výběr SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?

a) Jakým způsobem probíhal v ústavní péči výběr SŠ s maturitou/ VOŠ/ VŠ?

„Střední školu jsem si vybrala sama a ředitelka mi ji jen schválila. VOŠ nechali taky na mě. Pouze mi radili, ať se držím v té sociální sféře, a jaká škola je podle hodnocení dobrá, a která je na tom hůř. Jen pak chtěli vidět můj konečný výběr a chtěli, abych jim zjistila co nejvíce informací. Myslím, že i kdybych si vybrala nějakou úplně jinou školu s jiným zaměřením, tak by jim to nevadilo.“

b) Jak vypadaly/probíhaly rozhovory o dalším vzdělávání s pracovníky ústavního zařízení? Kdo všechno se jich účastnil?

„Rozhovory se konaly až během prázdnin, protože před maturitou jsem o vysoké škole nechtěla ani slyšet. Myslela jsem si, že ani tu maturitu neudělám (smích). Pro tuhle školu jsem se rozhodla ze dne na den, oznámila jsem to ředitelce, ukázala jí školu a ona souhlasila. Jedna teta tuhle školu studovala a znala ji, takže s mým výběrem nebyl problém. Během prázdnin jsem se o škole bavila se všemi tetami a strýci. Všichni věděli, že bych jednou chtěla dělat v sociální oblasti, takže můj výběr schvalovali.“

c) Jaké Vám byly v ústavním zařízení nabídnuty možnosti? Mezi čím jste mohl/a vybírat?

„Nechali to plně na mně. Ředitelka mi řekla, že jsem dospělá a zodpovědná, a že já to budu studovat, ne ona, takže ať si to rozhodnu sama. Nabízeli mi také možnost soukromé VŠ s tím, že bych si na polovinu školného přispívala, ale já jsem měla jasně vybranou tuhle VOŠ.“

d) Na kom bylo konečné rozhodnutí, na jakou školu půjdete?

„Řekla bych, že na mně.“

e) Jaké rozhodnutí byste učinil/a dnes?

„Neměnila bych ani střední, ani VOŠ.“

4) Jakou jste měl/a podporu při učení v ústavním zařízení?

a) Jaké podpory se Vám dostávalo ze strany pracovníků ústavního zařízení? (psychická, materiální)

„Co se týče materiální podpory, tak mi platili vše. Od sešitů, učebnic, po výlety. Po psychické stránce se mi zdálo, že na mě měli docela vysoké nároky, co se týče známek. Taky mě vždy po učení tety zkoušely z toho, co jsem se naučila. Určitě bych řekla, že mě tety vždy podporovaly.“

b) Jak Vám pracovníci ústavního zařízení byli při učení nápomocní?

Co všechno pro Vás byli ochotni udělat?

„Byli mi nápomocní úplně ve všem. Pokud jsem něčemu nerozuměla, tak se mi to snažili vysvětlit, zkoušeli mě, dělali semnou referáty, a tak. Před maturitou mi mladší tety poskytly zpracovanou četbu nebo, na VOŠ vypracované otázky nebo seminárky. Účetní z dětského domova mi pomáhala s účetnictvím a ukazovala mi programy. Sháněli mi materiály, a opravdu jsem za nimi mohla přijít se vším, co se týkalo školy. Dokonce mi paní ředitelka sehnala i praxi na OSPODU u sociální našich dětí, protože OSPOD nebere normálně na praxi středoškoláky.“

c) Jakou podporu jste od pracovníků skutečně očekával/a? Byla Vaše očekávání naplněna?

„Já si myslím, že udělali maximum. A potom, co jsem se bavila se spolužáky, tak mě podporovali ještě více než rodiče spolužáky.“

d) Co Vám v ústavním zařízení v rámci podpory ze strany pracovníků scházelo?

„Že by mi něco scházelo asi říct nemohu. Možná jen to, že mi mohli dávat větší volnost, co se týče učení. Myslím, že bych to zvládla i bez toho, abych se musela každý den učit. Ale chápu, že pro mě chtěli to nejlepší, abych ve škole procházela bez problémů.“

e) Jakým způsobem jste byl/a v ústavním zařízení oceňován/a za dobré školní výsledky?

„Co se týče známek normálně během roku, tak nijak. Pouze pokud jsem dostala z nějakého velkého testu za 5, tak jsem se musela více učit a nikam jsem třeba nemohla. Za maturitu jsem až dostala mimořádné kapesné.“

f) Jak Vás v rámci školní přípravy/učení do školy motivovali pracovníci ústavního zařízení?

„No tak motivace na VOŠ spočívá hlavně v tom, že když mám dobré známky a připravuji se na zkoušky a udělám je, tak mohu být u babičky i přes týden a nemusím dojíždět do DD. Na SŠ to byly hlavně sladkosti, protože to na mě vždy platilo.“

g) Co/Jaké změny byste doporučil/a pracovníkům ústavního zařízení v rámci podpory při učení?

„Asi aby více věřili těm dětem, myslím samozřejmě starší děti. Ony samy nejlíp ví, jakým způsobem se jim nejlépe učí. Například mě nevyhovovalo se všechno učit jako básničku, a pak být zkoušená od tety. Taky aby tolik nedbali na známky. Já například z odborných předmětů měla jedničky/dvojky, ale například z matematiky čtyřky. A oni se neustále snažili, abych měla matematiku lepší než za čtyři. Ne všechny děti ale zvládají všechno. Ale ono tohle všechno je strašně individuální, co se týče tet. Každá teta to brala jinak. U nás to bylo tak, že hlavě starší tety byly hodně důsledné na školu, kdežto mladší tety a hlavně strýcové to tak „nehrotili“, pokud nešlo o nějakou závažnou známku.“

5) Jaké jste měl/a v ústavním zařízení podmínky k učení?

a) Jak vypadalo Vaše místo, kde jste se učil/a? (stůl, židle, pokoj, počet lidí...)

„Většinou jsem se učila v pokoji, kde jsem byla sama. Měla jsem tam stůl a židli, ale nejčastěji jsem se učila v posteli. Občas jsem se učila i na „obýváku“, kde se učily všechny menší děti. Seděli jsme všichni u velkého stolu nebo u počítače.“

b) Co Vám v zařízení při školní přípravě scházelo?

„Vadilo mi, že se nedal ovlivnit hluk. I když jsem byla zavřená v pokoji, tak bylo všechno slyšet z chodby. Taky, že nemáme v dětském domově více počítačů. Když jsem ještě neměla svůj notebook, tak jsem musela čekat, než se počítač uvolní.“

c) Jak Vám tyto podmínky vyhovovaly?

„Myslím, že existují daleko lepší podmínky, ale mně tohle vyloženě nevadilo.“

d) Jaké změny byste doporučil/a ke zlepšení podmínek k učení?

„Aby se děti mohly učit nějak zajímavě, a pokud možno tak individuálně a ne všichni najednou v jedné místnosti. Ale vím, že aby každé dítě mělo svůj klid, je nereálné.“

6) Otázky na závěr

a) Co považujete za úspěch ve škole?

„Určitě maturitu. To je zatím můj největší úspěch. Teď také беру za úspěch úspěšné zkouškové.“

b) Jakého konečného vzdělání chcete dosáhnout?

„Zatím Dis., ale časem uvidím. Chybí mi ještě dva a půl roku, což je dlouhá doba a všechno se může změnit. Třeba po tom budu chtít i na vysokou školu.“

c) Máte představu, co budete dělat po skončení studia?

„Chtěla bych dělat vychovatelku. 100 % bych chtěla zůstat v sociální sféře. Taky mě teď začalo lákat pracovat ve vězeňství, ale myslím si, že je to pouze chvílkové.“